

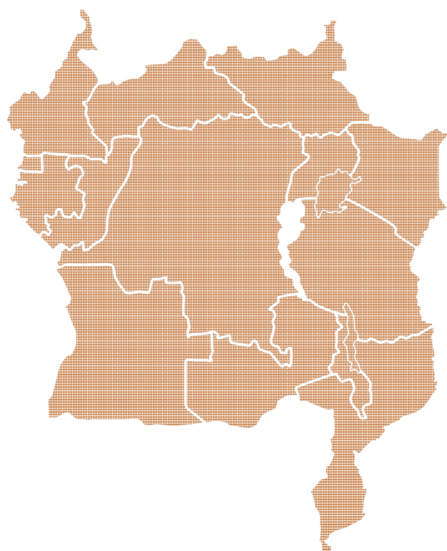
Numéro 7 /Année 2018

Synergies Afrique des Grands Lacs

Revue du GERFLINT

**Didactique des langues, des cultures
et des littératures en Afrique Centrale,
Afrique de l'Est et des Grands Lacs :
État des lieux, enjeux et perspectives**

Coordonné par Évariste Ntakirutimana
et Jean-Claude Makomo Makita



Synergies

Afrique des Grands Lacs

Numéro 7 / Année 2018

Didactique des langues, des cultures
et des littératures en Afrique Centrale,
Afrique de l'Est et des Grands Lacs :
État des lieux, enjeux et perspectives

**Coordonné par Évariste Ntakirutimana
et Jean-Claude Makomo Makita**



REVUE DU GERFLINT
2018

POLITIQUE EDITORIALE

Synergies Afrique des Grands Lacs est une revue francophone de recherche en sciences humaines et sociales particulièrement ouverte aux travaux portant sur l'aménagement linguistique, la didactique de la langue-culture française, les langues et littératures, la lexicologie, la terminologie et la traduction.

Sa vocation est de mettre en œuvre dans les six pays (Burundi, Rwanda, RD Congo, Uganda, Kenya, Tanzanie) de l'Afrique des Grands Lacs, le *Programme Mondial de Diffusion Scientifique Francophone en Réseau* du GERFLINT, Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale. C'est pourquoi elle publie des articles dans cette langue, mais sans exclusive linguistique et accueille, de façon majoritaire, les travaux issus de la pensée scientifique des chercheurs francophones de son espace géographique dont le français n'est pas la langue première. Comme toutes les revues du GERFLINT, elle poursuit les objectifs suivants: défense de la recherche scientifique francophone dans l'ensemble des sciences humaines, promotion du dialogue entre les disciplines, les langues et les cultures, ouverture sur l'ensemble de la communauté scientifique, adoption d'une large couverture disciplinaire, aide aux jeunes chercheurs, formation à l'écriture scientifique francophone, veille sur la qualité scientifique des travaux.

Libre Accès et Copyright : © **Synergies Afrique des Grands Lacs** est une revue éditée par le GERFLINT qui se situe dans le cadre du libre accès à l'information scientifique et technique. Sa commercialisation est interdite. Sa politique éditoriale et ses articles peuvent être directement consultés et étudiés dans leur intégralité en ligne. Le mode de citation doit être conforme au Code français de la Propriété Intellectuelle. La Rédaction de *Synergies Afrique des Grands Lacs*, partenaire de coopération scientifique du GERFLINT, travaille selon les dispositions de la Charte éthique, éditoriale et de confidentialité du Groupe et de ses normes les plus strictes. Les propos tenus dans ses articles sont conformes au débat scientifique et n'engagent que la responsabilité de l'auteur. Conformément aux règles déontologiques et éthiques du domaine de la Recherche, toute fraude scientifique (plagiat, auto-plagiat, retrait inopiné de proposition d'article sans en informer dûment la Rédaction) sera communiquée à l'entourage universitaire et professionnel du signataire de la proposition d'article. Toute procédure irrégulière entraîne refus systématique du texte et annulation de la collaboration.

Périodicité : Annuelle

ISSN 2258-4307 / ISSN en ligne 2260-4278

Directeur de publication

Jacques Cortès, Professeur émérite, Université de Rouen, France

Président d'Honneur

Prof. Manfred Peters, Université de Namur, Belgique

Rédacteur en chef

Prof. Évariste Ntakirutimana, Université du Rwanda

Rédacteur en chef adjoint

Dr Maurice Mazunya, Centre pour l'enseignement des langues au Burundi

Secrétaire de rédaction

Prof. Jean Chrysostome Nkejabahizi, Université du Rwanda

Titulaire et éditeur : GERFLINT

Siège en France

GERFLINT

17, rue de la Ronde mare

Le Buisson Chevalier

27240 Sylvains-les-Moulins - France

www.gerflint.fr

gerflint.edition@gmail.com

Siège de la rédaction

Centre pour l'Enseignement des Langues au Burundi (CELAB)

BP 6808 Bujumbura

Contact :

synergies.afriquedesgrandslacs@gmail.com

Comité scientifique

Belgique

Prof. Marc Van Campenhoudt (Centre de recherche Tradital, Université Libre de Bruxelles)

Burundi

Dr Concilie Bigirimana (Université du Burundi)

Dr Maurice Mazunya (Université du Burundi)

Dr Marie-Immaculée Ndayimirije (ENS-Burundi)

Cameroun

Prof. Julia Ndiabu Messina Ethé (ENS, Université de Yaoundé I)

Dr Blaise Tsoualla (Université de Buéa)

France

† Dr Jean-de-Dieu Karangwa (Institut National des Langues et Civilisations Orientales)

Gabon

Prof. Jean-Aimé Pambou (ENS-Gabon)

Prof. Frédéric Mambenga YLagou (Université Omar Bongo)

Kenya

Dr Milcah Chokah Opa (Kenyatta University)

Prof. Kazadi Muteba (Université Masinde Muliro)

République Démocratique du Congo

Prof. Jean-Claude Makomo Makita (ISP-Bukavu)

Prof. Théo Muhasanya (ISP-Bukavu)

Prof. Drocella Mwishu Rwanika (ISP-Goma)

Rwanda

Dr Straton Rurangirwa (Université du Rwanda)

Prof. Cyprien Niyomugabo (Université du Rwanda)

Dr Béatrice Yanzigiyé (Université du Rwanda)

Uganda

Prof. Abubakar Kateregga (Université du Rwanda)

Dr Atcero Mliburaga (Makerere University Business School)

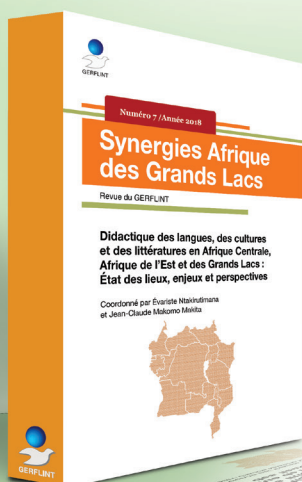
Patronages et partenariats

Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris (FMSh), Sciences Po Lyon (Partenariat institutionnel pour Mir@bel), EBSCO Publishing (USA), ProQuest (UK).

Numéro financé par le GERFLINT.

PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE EN RÉSEAU

Synergies Afrique des Grands Lacs
<http://gerflint.fr/afrique-des-grands-lacs>



Indexations et références

Data.bnf.fr
DOAJ
EbscoHost (Communication Source)
Ent'revues
ERIH Plus
Héloïse
JournalSeek
MIAR
Mir@bel
MLA
ROAD (ISSN)
SHERPA-RoMEO
ZDB

Synergies Afrique des Grands Lacs, comme toutes les *Revue Synergies du GERFLINT*, est indexée par la Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris (Pôle de soutien à la recherche) et répertoriée par l'ABES (*Agence Bibliographique de l'Enseignement Supérieur, Catalogue SUDOC*).

Disciplines couvertes par la revue

- Ensemble des Sciences Humaines et Sociales
- Culture et communication internationales
- Sciences du langage
- Littératures francophones
- Didactologie-didactique de la langue-culture française et des langues-cultures
- Éthique et théorie de la complexité

En mémoire de Jean-de-Dieu Karangwa

Membre du comité scientifique, parti trop tôt

*Le Gerflint s'associe respectueusement
à cet hommage rendu au Professeur Jean-de-Dieu Karangwa*

Didactique des langues, des cultures et des littératures en Afrique Centrale, Afrique de l'Est et des Grands Lacs : État des lieux, enjeux et perspectives

Coordonné par Évariste Ntakirutimana et Jean-Claude Makomo Makita

Sommaire

Evariste Ntakirutimana, Jean-Claude Makomo Makita	9
Avant-propos	

Enseignement des langues

Clément Bigirimana	15
Enseignement des langues : représentations et construction identitaire	

Aziyadé Khadraoui	29
Pour une meilleure prise en charge de l'acquisition du français langue étrangère et sur objectifs spécifiques au Centre d'Enseignement Intensif des Langues de l'université d'Annaba (Algérie)	

Jah Ndovya Mundala	41
Didactisation des énigmes en kinyarwanda parlé en République Démocratique du Congo et expérience de simulation dans l'apprentissage de la dissertation	

Marie-Immaculée Ndayimirije	55
Le <i>Guide du Maître</i> pour une langue étrangère : exigences d'un partenariat concepteur-enseignant	

Enseignement des littératures et des cultures

Rémy Ndikumagenge, Fulgence Manirambona	69
Intégration de la dimension littéraire du support textuel : défis en classe burundaise de français langue étrangère	

Naouel Boubir	81
L'enseignement des civilisations antiques en langue française dans le département de traduction à l'université d'Annaba	

Mathurin Songossaye	91
Didactique de la langue française et de la littérature en contexte post-conflit centrafricain	

Rémy Nsengiyumva, Fulgence Manirambona	103
La didactique de la littérature en question : de nouvelles perspectives pour l'enseignement post fondamental au Burundi	

Blaise Tsoualla	117
Enseigner la littérature des femmes francophones d'Afrique subsaharienne : défis et perspectives	

Annexes

Biographie des contributeurs	133
------------------------------------	------------

Projet pour le n° 8 / 2019	137
----------------------------------	------------

Consignes aux auteurs	139
-----------------------------	------------

Publications du GERFLINT.....	143
-------------------------------	------------



ISSN 2258-4307

ISSN en ligne 2260-4278

Avant-propos

Evariste Ntakirutimana
Université du Rwanda, Rwanda
Jean-Claude Makomo Makita
ISP-Bukavu, République Démocratique du Congo

L'innovation didactique fait partie intégrante des axes fondamentaux du projet « *Construire ensemble le Nouvel Espace Universitaire Francophone* », un programme de l'Agence Universitaire de la Francophonie pour la période 2017-2021. Cela implique, entre autres, la mobilisation des sources du renouveau pour mieux articuler l'enseignement et l'apprentissage des langues, de la littérature et de la connaissance des cultures. C'est là la motivation principale du thème générique de ce septième numéro, à savoir *Didactique des langues, des cultures et des littératures en Afrique Centrale, Afrique de l'Est et des Grands Lacs*.

L'objectif primordial est d'actualiser et de faire évoluer l'état des connaissances sur les pratiques d'enseignement des langues, des littératures et des cultures. L'enseignement des littératures et des cultures requiert en effet une nouvelle attitude et un renouveau didactique. L'écriture est, dans les recherches didactiques du moment, pensée comme « *outil de construction des savoirs et des savoir-faire, dans tous les domaines du français, particulièrement pour la lecture ou les apprentissages des notions* ». (Daunay¹, 2011 :121).

Les sous-thèmes proposés pour guider les questionnements concernent les pratiques d'enseignement des langues et des littératures, la didactique des littératures artistiques, médiatiques, multimodales et culturelles ainsi que le genre de cursus à enseigner. Au bout du compte, les neuf articles retenus pour ce numéro sont de deux ordres. L'enseignement des langues d'une part et, d'autre part, l'enseignement des littératures et des cultures. Quatre chercheurs ont jeté leur dévolu sur l'enseignement des langues. Cinq autres se sont plutôt orientés vers l'enseignement des littératures et des cultures.

Clément Bigirimana, dans *Enseignement des langues : représentation et construction identitaire* se propose d'étudier le processus d'enseignement des langues dans son rapport avec la construction identitaire entre la langue et la culture ou l'identité de l'apprenant à travers les représentations que ce dernier se fait des langues étrangères à apprendre.

Aziyadé Khadraoui dans *Pour une meilleure prise en charge de l'acquisition du FLE/ FOS au centre d'enseignement intensif des langues de l'université d'Annaba, Algérie*,

traite d'une didactique d'intégration des Technologies de l'information et de la communication (TIC) pour améliorer l'application du FLE/FOS à partir des outils multimédias déjà maîtrisés par les apprenants. Le résultat attendu est de voir les apprenants passer de simples récepteurs de connaissances à des réels acteurs de leur apprentissage.

Jah Ndovya Mundala, quant à lui, suggère en contexte congolais (RDC) un modèle interculturel de la didactique du multilinguisme à partir des énigmes puisées dans le patrimoine culturel de l'oralité du kinyarwanda parlé au Masisi, Nord-Kivu, République Démocratique du Congo. L'utilisation des énigmes est recommandée particulièrement pour l'apprentissage de l'argumentation dans la dissertation. **Marie-Immaculée Ndayimirije**, dans *L'élaboration du guide du maître pour l'enseignement de l'anglais langue étrangère : défis face à un contrat de partenariat concepteur-enseignant* offre un mécanisme novateur en vue de la révision de l'interaction entre enseignant et concepteur du guide du maître de manière à faciliter l'indépendance de l'enseignant comme acteur didactique en contexte burundais.

S'agissant de la didactique de la littérature et de la culture, cinq études dont la particularité est de faire de la didactique et de la littérature un moyen de prédilection pour développer savoir et savoir-faire mais aussi comme stratégie de résolution des conflits par la culture d'une altérité positive. Dans cette perspective, **Rémy Ndikumagenge** et **Fulgence Manirambona**, dans *Intégration de la dimension du support textuel : défis en classe burundaise de français langue étrangère* proposent une stratégie basée sur l'enseignement du français à base des contes burundais. L'attente est de favoriser à la fois l'apprentissage de la langue française et la création littéraire générale du texte à des stratégies interactives, donc à l'approche par compétence axée sur le résultat et une transposition didactique du texte littéraire.

Naouel Boubir, dans *L'enseignement des civilisations antiques en français dans le département de traduction*, revient sur un modèle de didactique de la culture à transmettre, selon l'approche par compétence. Les langues antiques égyptienne crétoise, grecque sont mises à contribution. **Mathurin Songossaye**, quant à lui, dans *Didactique de langue française et de la littérature en Centrafrique dans un contexte post-conflit*, dénonce le caractère aliénant du modèle actuel de la didactique de la littérature française en République Centrafricaine. En vue de combler ces insuffisances, il propose une réorientation qui capitaliserait la culture de sa société, ce qui permettrait à l'apprenant d'assurer son identité culturelle et de considérer l'autre Centre-Africain comme son alter ego pour ultimement l'accepter.

Fulgence Manirambona revient à la charge avec **Rémy Nsengiyumva** dans *La didactique de la littérature en question : de nouvelles perspectives pour l'enseignement post fondamental au Burundi*. Ils invitent à passer de l'approche structurale du français axée sur « *La chasse des mots et l'idée générale du texte* » à l'approche interactive axée sur le résultat et une transposition didactique du texte

littéraire en forme d'atelier d'écriture. Sur le plan de la didactique de la littérature et de la culture enfin, **Blaise Tsoualla** dans *Enseigner la littérature des femmes francophones d'Afrique subsaharienne : défis et perspectives* recommande d'inclure dans les programmes d'enseignement la littérature produite par les femmes.

À tous nos lecteurs, une lecture attentive et fructueuse.

Note

1. Daunay, B. 2011. Les écrits professionnels des enseignants. Approche didactique. Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.

Synergies Afrique des Grands Lacs
n° 7 / 2018



Enseignement
des langues





ISSN 2258-4307

ISSN en ligne 2260-4278

Enseignement des langues : représentations et construction identitaire

Clément Bigirimana

Université du Burundi, Burundi

clement.bigirimana@ub.edu.bi

Reçu le 28-12-2017 / Évalué le 06-02-2018 / Accepté le 30-04-2018

Résumé

Dans cet article, je me propose d'étudier le processus d'enseignement des langues dans son rapport avec la construction identitaire. Je partirai des rapports indéniables entre la langue et la culture voire l'identité sans oublier les représentations que l'on se fait d'une langue. Ce processus est étudié dans le contexte du Burundi, un pays à la charnière entre une Afrique centrale francophone et une Afrique de l'Est anglophone, mais plus particulièrement marqué par le kirundi, langue commune à tous les Burundais. Cette situation met le Burundi dans un « flou » linguistique et identitaire. Ainsi, l'enseignant des langues, dans son rôle de médiateur, a une tâche déterminante pour la construction identitaire des apprenants, qui se reconnaîtront « francophones » ou « anglophones » dans un contexte donné.

Mots-clés : enseignement, didactique, plurilinguisme, identité, Burundi

Language teaching: representations and identity building

Abstract

In this article, I intend to study the process of teaching languages in its relationship with the identity construction. I will start from the incontestable relationship between language and culture or even identity without forgetting the representations that one makes regarding a language. This process is studied in the context of Burundi, a country hinged between a French-Speaking Central Africa and English-Speaking East Africa, but marked more especially by kirundi, language common to all Burundian. This situation puts Burundi in a “fuzzy” linguistic and identity. Thus, the teacher of the languages, in his/her mediator's role, has a determining task for the identity construction of the learners, that will recognize themselves “French-speaking” or “English-speaking” in a given context.

Keywords: teaching, didactic, multilingualism, identity, Burundi

Introduction

Le Burundi, avec une population avoisinant dix millions sur une superficie de 27.834 km², a un paysage sociolinguistique marqué par plusieurs langues. Pourtant, les Burundais ont la chance de partager une seule langue, commune à tous les

citoyens. Cette langue est le pilier de l'identité nationale. Mais, les Burundais ne vivent pas en vase clos. Ils se trouvent entre une Afrique centrale francophone et une Afrique orientale anglophone. Peut-on alors parler d'une chance pour le Burundi ? Sa « neutre » identité linguistique est-elle un avantage ou un inconvénient pour ses habitants ? En effet, le kirundi est la langue maternelle et nationale du Burundi. Il est la première langue officielle du Burundi avec le français et l'anglais. Il [kirundi] est l'élément primordial constitutif de l'identité nationale et de tout Burundais quelle que soit l'ethnie. Cela apparaît clairement dans la définition de *langue nationale* formulée dans la loi portant statut des langues au Burundi¹ :

Langue nationale : c'est la langue de la nation ou du peuple, c'est-à-dire reconnue comme langue nationale, par les États, mais aussi dans certains cas par les autorités ou reconnue par la population d'un État comme étant une langue non introduite par le colonisateur. La langue nationale a pour vocation par son utilisation hégémonique dans le pays de souder l'unité nationale ou par l'extension de son utilisation parmi ceux qui sont considérés comme les membres de la nation (et qui ont la volonté d'en être) de participer à souder l'unité nationale. Elle en est ainsi l'élément primordial constitutif de l'identité nationale. Elle peut être la langue officielle : c'est le cas du kirundi qui est à la fois langue nationale et langue officielle.

D'autres langues « étrangères » que sont le français, l'anglais et le kiswahili sont présentes au Burundi et sont apprises par les Burundais par le biais de l'école. Ces langues, comme chaque langue, véhiculent les cultures respectives des communautés linguistiques dont elles sont issues. L'enseignement/apprentissage du français et de l'anglais et leur officialisation au Burundi font de ce dernier un pays francophone et anglophone, et partant, des Burundais « francophones » et « anglophones » ce qui pose le problème d'identité linguistique et culturelle, étant donné que la langue est véhicule de la culture. C'est dans ce sens qu'une enquête a été menée auprès des locuteurs burundais et des apprenants des langues en présence, pour avoir une idée de ce qu'ils pensent des langues enseignées ou à étudier, des langues d'enseignement, etc. sans oublier les images favorables et négatives qu'ils se font des et/ou sur les langues pratiquées au Burundi².

Toutes ces transformations passent par le lieu de médiation qu'est l'école. Cette dernière se veut un lieu stratégique où des idées se confrontent dans chacun des êtres sociaux conscients de leur être, et où un médiateur qu'est l'enseignant doit intervenir pour réguler et ainsi mettre de l'ordre dans une classe donnée. Cela est plus significatif dans la mesure où Aden (2010 :268) avance qu'*être médiateur ne signifie pas transmettre, mais créer de réseaux de sens*. Les intervenants, les apprenants sortent de ces classes nourris des idées nouvelles et ordonnées leur

permettant de construire leur avenir identitaire. C'est dans la mesure où selon Cohen-Azria (2010 :95), l'enseignement peut être défini comme la mise en relation, par le biais d'un tiers [*médiateur*], de contenus (savoirs, savoir-faire, compétences, ...) avec des sujets afin que ceux-ci s'en emparent.

1. La classe de langue(s)

La notion de classe où des interactions d'enseignement/apprentissage s'opèrent, suppose les concepts de pédagogie et de didactique dans leur complémentarité. Loin de donner les définitions y relatives, l'on peut dire simplement que la didactique est attachée aux contenus disciplinaires et à leur processus d'apprentissage alors que la pédagogie donne un style d'enseignement sur le terrain. La didactique est fortement ancrée dans sa discipline tandis que la pédagogie traverse les disciplines par des méthodes, des actions et des attitudes. Celles-ci renvoient à l'image de l'enseignant dans sa classe. C'est à ce niveau que les représentations apparaissent et doivent être prises en considération pour tout processus d'enseignement/apprentissage.

En outre, comme l'affirme Achraf (2009), *les apprenants prendront conscience des mécanismes des représentations mis en œuvre lorsqu'ils en font l'usage. Il faut également insister sur le fait que l'apprentissage d'une langue implique toutes les dimensions cognitives, sociales et culturelles de l'apprenant.* Cela, étant, le travail sur les représentations en classe s'avère alors essentiel. C'est une issue incontournable pour l'étude des mécanismes propres à l'apprenant afin d'appréhender l'Autre : ce sont des mots riches en connotations qui peuvent prendre forme, se transformer et se transmettre à travers la communication et peuvent être influencées par la configuration situationnelle et conversationnelle. Si un certain consensus se dessine aujourd'hui autour du caractère central de la représentation en psychologie cognitive, de larges divergences persistent en revanche en ce qui concerne la nature des représentations, leur organisation, leurs modes de fonctionnement (Bloch et al., 2002).

Pour rappel, quelques principes fondamentaux sont prônés par des sociolinguistes, des didacticiens et les spécialistes des représentations sociales des langues (Castellotti, Moore, 2002 ; Moore, 2001 ; Calvet, 2000 ; Dabène, 1994). L'examen des représentations qui circulent autour des langues qui s'enseignent et s'apprennent est fondamental car à travers cet article, les représentations latentes chez les apprenants burundais pourraient être mobilisées, ce qui permettrait tout d'abord de les connaître, d'être conscient de leur existence. Ultérieurement, des discussions sur leur pertinence seraient possibles et des aménagements pourraient

enfin être proposées lorsque de telles représentations sont superficielles ou trop stéréotypées. En suivant ces fondements, étant donné que les représentations sociales guident en quelque sorte les attitudes et/ou les comportements des apprenants par rapport aux langues, il serait intéressant de se concentrer sur les images favorables relatives aux langues pour motiver davantage les étudiants dans leur apprentissage.

Les enseignants pourraient intégrer dans leurs cours des activités pédagogiques visant l'échange d'idées par rapport aux raisons spécifiques pour lesquelles les étudiants s'intéressent ou non aux langues enseignées ce qui attireraient l'attention des apprenants aux avantages qu'offre le plurilinguisme à l'heure de la mondialisation et cesser de s'enfermer sur des clichés.

Aujourd'hui, avec l'enseignement/apprentissage des langues, la notion de représentations est de plus en plus présente. Ces représentations que les locuteurs se font des langues, de leurs normes, de leurs caractéristiques ou de leurs statuts au regard d'autres langues présentes ou non dans une communauté donnée, influencent les procédures et les stratégies qu'ils développent et mettent en œuvre pour les apprendre et les utiliser. Pour cela, Dabène (1994 :79) souligne que *tout individu en contact plus ou moins intense avec une culture étrangère par le biais du linguistique ne peut manquer d'adopter une attitude particulière plus moins marquée de subjectivité*. Cela est par ailleurs en rapport avec le processus de l'enseignement/apprentissage de plusieurs langues qui s'avère indispensable à l'heure actuelle, comme le fait remarquer Martinet (2008) :

Dans le monde d'aujourd'hui, les gens cultivés et les spécialistes de tous ordres sont amenés à apprendre à lire, sinon à parler, plusieurs langues. On comprend qu'une langue étrangère qui est apprise et pratiquée par les classes les plus influentes d'une nation puisse cesser d'être une langue étrangère et devenir une langue commune qui finalement éliminera, par dialectisation et émiettement, l'ancienne langue nationale.

Ainsi, partant du principe que l'école est considérée comme une institution essentielle dans la société actuelle, son rôle est, tout d'abord, de transmettre des connaissances. Ensuite, l'école est un lieu de socialisation et de construction des pensées identitaires et subjectives. L'école alors entend garantir à tous les apprenants un niveau reconnu de réussite scolaire, participer à la construction identitaire, assurer l'apprentissage et le développement par les élèves de savoirs, de savoir-faire et de dispositions nécessaires pour s'intégrer dans un contexte social donné. C'est à travers les pratiques langagières que l'on peut bien se rendre compte de l'effet de l'enseignement/apprentissage de langue. C'est pourquoi, Dridi (2006) évoque le rôle de l'école, citant Thaalibi (2000), en ces termes :

Tous les pays au monde, de quelques modèles socioculturels et politique dont ils s'inspirent, utilisent l'institution scolaire non pas seulement comme lieu d'enculturation de l'enfant aux multiples valeurs de la rationalité universelle, mais aussi comme espace institutionnel de l'apprentissage des caractères nationaux de l'identité collective.

Par conséquent, il est remarquable que les institutions scolaires constituent un terrain privilégié où s'affrontent les partisans de différentes idéologies, alors lieu de productions des représentations et de prises de positions identitaires. De ce fait, le choix des langues et des programmes à enseigner est nécessairement déterminé par des fondements idéologiques. Raison pour laquelle les langues et les politiques éducatives sont complémentaires. Cela étant, Dridi (2016) affirme que *c'est à travers l'éducation que l'enseignement et la promotion de la langue et de la culture seront envisagés comme l'expression d'une puissance politique*. Ainsi, chaque Gouvernement est appelé à prendre des mesures adéquates pour mettre au clair le rôle que l'éducation aux langues doit jouer pour participer à la construction identitaire d'une société plurilingue, comme le Burundi pour le présent article. Et selon Achraf (2009), *la classe est l'endroit idéal où vont se confronter les deux systèmes de représentations, de critères et de valeurs. Chaque apprenant possède des représentations en commun avec d'autres individus, mais la spécificité réside dans la manière de structurer les expériences, les significations*. Cette double dimension peut créer certaines confusions chez l'enseignant et les apprenants. Les deux principaux acteurs dudit processus se trouvent ainsi en situation de dilemme et sont confrontés au problème d'adaptation et d'assimilation.

Cette prise de conscience fait émerger les composantes implicites de l'acte pédagogique et pousse l'apprenant à s'interroger sur son propre système de pensées. En effet, selon Moore (2003 : 95), *les représentations liées au développement des langues et celles qui agitent l'opinion autour de l'enseignement des langues sont souvent basées sur des conceptions « naïves » qui émanent d'une certaine « sagesse populaire » à propos des langues et de leurs apprentissages. Dans ce sens, ces représentations ont un ancrage solide et une circulation très large dans la société, mais qui restent peu fondées*.

Par ailleurs, l'apprentissage d'une langue étrangère est un avantage. C'est une ouverture au monde environnant. Par les temps qui courent, les avantages du plurilinguisme ne sont plus à démontrer. Plusieurs questionnements ont été posés à propos de la considération des atouts plurilingues dans la construction des stratégies de passage d'une langue à une autre en sachant que ces activités

sont liées aux représentations. Ces dernières forment des filtres et se construisent dans les interactions orientant de la sorte la structure des séquences potentielles d'apprentissage.

Ainsi pour Castelloti (1990) tout apprenant véhicule des représentations concernant la langue à étudier. Ces dernières sont fondées sur sa façon de voir la distance inter linguistique et de ses intentions sur ce qui relève du central et du périphérique. Elle ajoute également (2001) que les réponses métalinguistiques interviennent dans l'activité d'appropriation des langues qui se base sur l'analyse et la comparaison. Cette activité va faire interagir les processus de catégorisation sociolinguistique (image de la langue, de ceux qui la parlent, des représentations de l'apprentissage) et les processus linguistiques et de l'apprentissage chez les apprenants. L'on pourrait même évoquer l'imaginaire linguistique, comme rapport du sujet à sa langue, la sienne ou celle de la communauté qu'il intègre et qu'il souhaite intégrer (Houdebine, 2002). L'identification des liens qui les unissent permettra de réussir l'acte de pédagogie et le traitement de l'input (Moore, 2003).

Au Burundi, les questions sur les langues et leur enseignement a toujours nourri les débats (Celab, 2007 ; Ntanhokiriye, 2008 et 2010 ; Mazunya et Habonimana, 2010 ; Bukuru, 2015). La connaissance des langues constitue la clé de développement humain. Elle constitue une ouverture d'horizons. Depuis une dizaine d'années, le système éducatif burundais a opté pour l'enseignement/apprentissage de quatre langues dès l'école primaire. Il s'agit du kirundi, du français, du kiswahili et de l'anglais, langues enseignées dans un champ symbolique pour une ouverture régionale voire internationale. Ainsi, les enjeux de la question linguistique au sein du système éducatif sont complexes et divers : sociétaux, culturels, identitaires, économiques, etc. Il en ressort que le système éducatif remplit une fonction primordiale aussi bien en rivalité linguistique qu'en planification linguistique à divers niveaux. L'on peut dire que le choix de la langue d'enseignement comme celui de la langue enseignée révèle aux apprenants la situation de langues. Ils commencent alors à avoir des attitudes sur ledit choix. Cela les amène à comprendre ou à s'apercevoir que toutes les langues n'ont ni le même statut, ni la même valeur, ni les mêmes domaines d'utilisation. De plus, la langue d'enseignement a un rôle de médiation par rapport aux autres champs du savoir à la différence de la langue enseignée considérée comme une discipline comme tant d'autres, bien qu'elle véhicule des éléments culturels. Pour cela, selon Groult 2002, cité par Achraf 2009, *du point de vue pédagogique, les représentations trouvent une acception qui recouvre connaissances et savoirs. Elles sont perçues comme les modèles implicites ou explicites utilisés pour décrire, comprendre et expliquer un événement perceptif ou une situation. Elles peuvent servir également de support pour entamer des*

connaissances nouvelles et la construction du savoir comme elles peuvent jouer un rôle dans les modes d'approches ou de règles d'actions spontanées ou apprises. Aussi, elles forment un savoir préalable que l'enseignant doit estimer s'il veut parvenir à modifier la structure cognitive des apprenants.

Par ailleurs, l'image que les locuteurs se font en général de leurs langues, les valeurs qu'ils leur accordent, les jugements qu'ils s'en font et les attachements affichés sont largement affectés par les transformations sociales qui ont lieu au cours du temps et qui peuvent évoluer avec le temps, selon le contexte de l'enseignement/apprentissage. Ces représentations dépendent des statuts que les langues en contact endossent et des images qu'elles véhiculent à un moment ou à un autre de l'histoire des groupes qui les parlent. S'ils ne disent que peu de choses sur les pratiques effectives des locuteurs, ils peuvent révéler le degré de centralité des langues associées et le degré d'attraction qu'elles génèrent. Les langues seront alors différenciées selon leur usage, leur maîtrise, leur praticabilité au sein des communautés qui s'en servent.

Il est donc intéressant de voir comment les sujets se forgent des conceptions des langues intervenant dans le processus d'enseignement/apprentissage. En principe, les élèves burundais ont 25 heures de langues contre 11 heures réparties entre les autres disciplines. C'est-à-dire que sur 36 heures de cours, 25 heures sont réservées aux langues. Par conséquent, dans ce cas, les apprenants auront à valoriser ou à accorder plus d'importance au français et à l'anglais plutôt qu'au kiswahili et au kirundi. Au vu de la simple charge horaire, l'idée qu'ils se forgent est que ces langues diffèrent par degré d'importance. En effet, il se trouve que le français et l'anglais bénéficient chacun d'un volume horaire de neuf heures par semaine, tandis que le kiswahili n'en a que quatre. Quant au kirundi, langue maternelle, il ne bénéficie que de trois heures par semaine. Cela sous-entend que le concepteur des programmes pense que le kirundi est mieux connu par rapport aux autres langues. Il songe alors à renforcer l'enseignement d'autres langues dont le français, l'anglais et le kiswahili qui ouvrent vers l'ailleurs et ce par le génie des enseignants « médiateurs » en termes de transmission des savoirs. Par ailleurs, l'enseignant a tendance à recourir au kirundi pour des explications, dans le but de faciliter la compréhension de certaines matières, étant donné que toutes les disciplines sont enseignées en français. Ainsi, le kirundi, comme langue maternelle, intervient d'une façon ou d'une autre dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

Néanmoins, d'autres langues sont enseignées/apprises dans un autre cadre, à la recherche d'autres compétences linguistiques. L'on citera l'allemand, l'italien,

le mandarin, l'espagnol, etc. Par ailleurs, la loi supra innove en instituant les trois langues officielles langues d'enseignement, une belle chose mais difficilement réalisable compte tenu des besoins en personnel et matériel didactique approprié.

La jeunesse burundaise, interrogée sur l'enseignement/apprentissage des langues, seuls 17.53% admettent que le français est langue de science et technologie ; il n'est préféré pour les études que par 52.86% au moment où l'anglais est préféré par 62.50% et les autres langues³ [3] à 90.36%. L'on peut en déduire que le français bien qu'il soit la langue d'enseignement au Burundi n'est pas beaucoup préféré pour les études. Certains arrivent même à qualifier le français au Burundi de langue « obligée et avalée de force ». Parmi les langues d'études conseillées aux ami(e)s vient en première position l'anglais (70.73%), puis le français (53.11%) et les autres langues (26.94%). Ainsi, le constat reste le même : le français n'est pas une « langue de science/technologie ». Il est clair que l'anglais et les autres langues occupent le devant.

En effet, toutes les langues ne conviennent pas à tous les niveaux de formation. À chaque niveau, les apprenants découvrent de plus en plus de réalités, et une langue qui convient à ce niveau doit être définie. La jeunesse se représente l'importance et la puissance de l'anglais par rapport aux grandes puissances où l'anglais prédomine. Pour elle, la langue d'études, c'est l'anglais. Parce que c'est plus moderne, c'est une langue de recherche, des sciences et la langue des États-Unis, de l'Angleterre, de la Chine même plus ou moins du Japon. Dans tous les pays développés, c'est la langue d'études et de recherche. Le rapport qu'entretiennent les jeunes burundais avec les langues est un rêve de puissance, de développement. Ils considèrent et/ou se représentent la langue comme un facteur ou un symbole de développement humain, de bien-être social et professionnel. Bref, la langue représente tout pour l'homme, en tant qu'élément d'identité et de stéréotype.

2. L'impact des représentations sur la réussite/échec scolaire

De ce qui précède, l'on peut déduire l'impact des représentations sur la réussite/l'échec scolaire. La langue étant le véhicule de la culture, une langue étrangère dans un contexte d'enseignement/apprentissage fonctionnera en disproportion avec la culture endogène. En général, la langue maternelle est facilement acquise, mais si une langue étrangère alors en usage au côté de la langue nationale vient avec un statut privilégié sur le marché linguistique, les apprenants s'efforceront à la maîtriser. Ils se représentent ladite langue comme langue de réussite dans la vie, ce qui entraîne l'échec dans la langue jugée sans issue.

Ainsi, les processus de construction des représentations linguistiques commencent dès que le nombre de langues enseignées et de langues d'enseignement augmente. Les apprenants ont tendance à sous évaluer les langues dites « déjà connues » au profit des nouvelles. Ces dernières peuvent leur échapper dans les premiers jours, d'où l'échec dans les deux. Aussi, une langue n'est assimilée correctement que selon les discours s'y rapportant dans la communauté qui s'en sert ou sur base des évaluations faites sur la langue en question. À titre d'exemple, selon le rapport de l'OIF, « *la langue française, 4^{ème} langue d'internet, 3^{ème} langue des affaires, 2^{ème} langue d'information internationale dans les médias, 2^{ème} langue de travail de la plupart des organisations internationales et 2^{ème} langue la plus apprise dans le monde est une chance qui constitue un atout pour ceux qui la maîtrisent* (Diouf, 2014 : 3).

Une telle assertion ne sera pas sans effet sur l'enseignement/apprentissage du français, du point de vue réussite. Les apprenants chercheront à la maîtriser par tous les moyens. De plus, au Burundi où le français cumule les statuts par rapport aux autres langues. La réussite ou l'échec scolaire est alors un résultat des représentations dans l'institution scolaire et universitaire où la langue « normée » est enseignée. Néanmoins, la question de norme dans le processus d'enseignement/apprentissage est difficilement saisissable :

La norme ne correspond que très imparfaitement aux pratiques effectives de la langue. Ce que le professeur enseigne à ses élèves est une demi-abstraction plus unifiée certes, mais lacunaire. Il y a certes des avantages pédagogiques à enseigner le français normalisé parce qu'il est plus régulier, plus homogène et partant plus simple à assimiler (Besse, 1976:28-29), mais le plus urgent pour certains est de revoir les prescriptions normativistes en cessant de les considérer comme un absolu, ce qui suppose, dans des manuels scolaires et la pratique pédagogique, la révision du manichéisme linguistique d'après lequel un énoncé ne peut être que vrai ou faux, français ou non (Nzessé, 2008 : 320).

3. Les représentations et l'activité didactique

Tout d'abord, le terme de représentation en didactique apparaît sous plusieurs formes en termes de prérequis, du déjà-là, connaissances de base, savoir initial, etc. Pourtant, les représentations en didactique diffèrent d'une discipline à une autre. Pour cela, la didactique suppose le « quoi enseigner » (le contenu). Au-delà du contenu, d'autres paramètres concourent à la réussite de cette activité (didactique). Les contenus à enseigner véhiculent autant de représentations sur plusieurs plans : organisation, message véhiculé, la quantité de l'information, etc. Ainsi, selon Robert (2012 : 21), *du côté enseignants, on sait bien qu'enseigner n'est pas*

seulement une affaire de connaissances disciplinaires, ni même d'adaptations aux programmes scolaires (pas toujours immédiates cependant), et que l'expérience n'est pas « tout ». Mais les didacticiens rencontrent d'autres difficultés - certains professeurs se demandent même qui sont ces donneurs de leçon, isolés dans leur tour d'ivoire, qui prétendent marcher sur leur platebande sans en avoir à assurer le quotidien - ce quotidien qui ne peut qu'échapper à ces « intrus ». C'est la question de l'implication des didactiques dans les pratiques effectives qui est alors en jeu.

Par ailleurs, il faut bien noter qu'en didactique, la notion de représentation a été définie pour parler des systèmes de connaissances qu'un sujet mobilise face à une question ou à une thématique, que celle-ci ait fait l'objet d'un enseignement ou pas (Cohen-Azria, 2010 :195). L'élaboration d'un travail didactique tiendrait alors compte des représentations au sens général et leur rôle dans l'acte de l'enseignement/apprentissage. Ainsi parmi les chercheurs tentés par cet axe, l'on cite Muller et Pierto (2001), lui-même cité par Robert (2012 :22), qui ont essayé d'élaborer des activités à mettre dans les classes :

Les recherches de tous les didacticiens ont pour visée la compréhension des relations entre enseignements et apprentissages de contenus précis donnés, compte tenu de la réalité scolaire d'aujourd'hui, y compris institutionnelle et sociale. Ce n'est pas seulement en pédagogie, dans la mesure où ce qui est étudié dépasse l'acte d'enseigner, et dépend profondément des contenus ; ce n'est pas seulement de la théorie des apprentissages dans la mesure où ce sont les acquisitions effectives qui nourrissent les analyses, dans des va-et-vient permanents avec les pratiques en classe, y compris par le biais d'expérimentations ou d'expériences.

Pour cela, l'on note l'importance des représentations dans le processus de l'enseignement/apprentissage. En effet, les apprenants ne viennent pas à l'école « tête vide » pour reprendre Cohen-Azria (2010 :195). Ils ont déjà des connaissances autres que scientifiques, des représentations. Et chacun d'eux cherche à expliquer et à comprendre le monde qui l'entoure en élaborant des idées et des raisonnements dans les sphères « savantes » ou scolaires. Et s'agissant de l'apprentissage des langues, il est question de représentations linguistiques. Ces dernières sont censées se transformer en représentations de l'apprentissage qui aborde le monde autrement en donnant des orientations raisonnées et objectives qui viennent corriger celles subjectives. L'enseignant est alors invité à partir du déjà-là des apprenants pour aboutir au non encore-là.

Dans l'activité didactique, le but n'est pas alors l'éradication des représentations qui seraient fallacieuses et néfastes car il n'est guère possible de penser sans représentations, ni même de les transformer en d'autres qui seront justes et favorables, mais d'amener les élèves à faire émerger leurs représentations et de les travailler afin d'en mieux connaître la nature, la relativité, la contextualité afin de devenir plus conscients de leurs propres modes de représentations de soi et du monde en mouvement. Pour cela, Zarate (1993) pense qu'il « *serait vain de vouloir combattre [les préjugés] en apportant plus de connaissances, plus d'information* ».

Plus particulièrement, la didactique des langues recouvre un ensemble de représentations dans la mesure où la langue est imputable à la culture et à la société qui la parle. En apprenant une langue, l'on apprend aussi une culture. L'enseignement d'une langue doit donc tenir compte de la composante linguistique et socioculturelle. La première permet de développer les quatre compétences, à savoir la compréhension orale et écrite ainsi que la production orale et écrite. La deuxième a pour but de faire connaître les éléments de la culture. Dans cette logique, Mounin (1984 : 35) affirme que *pour pénétrer la civilisation mieux vaut savoir la langue, et pour se perfectionner dans la langue, il faut se familiariser toujours plus avec la civilisation*. C'est pour cette raison que selon Castellotti et Moore (2002 : 9), *en didactique des langues, l'objet d'apprentissage est spécifique : il ne s'agit pas seulement d'un savoir constitué à acquérir mais aussi d'usages contextualisés et diversifiés à s'approprier, notamment dans l'interaction. Une telle spécificité rend d'autant plus cruciale l'influence de facteurs sociaux, économiques, idéologiques ou affectifs entre autres, et l'hétérogénéité même de la notion de représentation la rend alors particulièrement opératoire, dans la mesure où elle permet de rendre compte des sources et références multiples (psychologique, affective, sociale, cognitive, ...) mobilisées dans un processus d'apprentissage et d'enseignement des langues*.

Pour sa part, Dabène (2005), cité par Bertrand Daunay (2010 : 212), à propos de la didactique du français, signalait *l'insuffisance [...] de la notion de triangle didactique* et affirmait *La nécessité de son inclusion dans le contexte social et le contexte éducatif prenant en compte non seulement les disciplines de la recherche et les matières d'enseignement, mais aussi les représentations et les pratiques sociales de la langue, des textes et des discours*.

Il en découle que l'activité didactique est exigeante sur divers aspects. Les connaissances à faire acquérir doivent tenir compte des conceptions déjà détenues par les apprenants en termes de représentations. Par ailleurs, selon Cohen-Azria (2010 : 195), *prendre en compte cette notion de représentation modifie la définition*

de l'enseignement : il ne peut plus être conçu comme un simple apport de nouvelles connaissances puisque l'élève intègre ces nouveaux éléments en fonction de ce qu'il connaît déjà. L'enseignement consisterait plutôt à amener le sujet apprenant à une réorganisation intellectuelle, c'est-à-dire à une transformation de ses modes de pensée. Les représentations étant fonctionnelles pour chacun d'entre nous, les ignorer dans l'enseignement pourrait entraîner des résistances (parfois durables) dans les apprentissages.

Le jeune burundais, en venant apprendre à l'université, surtout dans le domaine des langues, a déjà un préconçu de l'enjeu des langues. Il peut refuser de faire « langue et littérature françaises » et opter pour « langue et littérature anglaises » pour la simple raison que les USA sont une puissance mondiale. Il s'agit de représentations du monde et d'illusions qu'il se fait pour son avenir. Cela étant, le monde des représentations est de loin différent de la réalité. Néanmoins, les apprenants qui viennent acquérir des connaissances pour leur avenir professionnel ont déjà en eux-mêmes, les différentes professions (débouchés) qui les attendent. Également, ils viennent avec des représentations sur des savoirs en jeu, et malheureusement, ces représentations persistent souvent après les enseignements, ce qui, parfois, donne lieu à des contestations ou à la remise en question des connaissances acquises. C'est à ce niveau que l'enseignant doit pleinement jouer son rôle de médiateur pour concilier les apprenants et le monde professionnel qui les attend. Il est censé jouer sur leur comportement qui dicte les attitudes et ainsi les préparer à l'avenir.

La prudence dans l'activité didactique s'impose alors compte tenu de ce que les représentations génèrent. Le sujet apprenant peut disposer de connaissances erronées qu'il faudra corriger et redresser au fil de l'enseignement/apprentissage. Ici, l'enseignant doit savoir orienter l'apprenant sans pour autant le réprimander pour ne pas susciter en lui d'autres formes de représentations qu'il a des enseignants. Il doit pleinement jouer le rôle de médiateur. Par ailleurs, un apprenant ayant en tête des représentations négatives sur l'enseignant, la matière assurée par celui-ci ne sera pas bien assimilée par l'apprenant. C'est le vrai danger que rencontrent les apprenants dans l'enseignement supérieur où ils ont déjà des préjugés sur certains enseignants, entre autres sur la codification des examens, les exigences et le sérieux de l'enseignant, etc. Ces représentations non fondées conduisent à l'échec de l'apprentissage et peuvent aller jusqu'à détruire la personnalité de l'apprenant.

Conclusion

Dans cet article, il a été question de l'enseignement des langues dans ses rapports avec la construction identitaire qui en est l'aboutissement, en plus des compétences linguistiques acquises. Les enseignants [médiateurs] ont la lourde tâche de concilier les apprenants et le monde professionnel qui, parfois, ne répond pas exactement aux attentes des formés. L'importance indéniable des représentations dans le processus d'enseignement/apprentissage a été soulignée. La jeunesse burundaise, dont il a été question dans cette réflexion, est entre l'enclume et le marteau. La situation géolinguistique du Burundi concourt aux représentations de tout genre pour ce qui est de l'identité linguistique des locuteurs des langues qui s'invitent dans cet univers. Francophones ou anglophones, les usagers des langues présentes au Burundi sont invités à vivre les réalités de la mondialisation qui milite pour la médiation des langues et cultures via le multilinguisme et le multiculturalisme. Le meilleur terrain, à mon sens, pour réussir le pari, passe par des politiques linguistiques éducatives conçues pour faire face aux diverses réalités qu'offre le monde. La langue en soi est le vecteur de la médiation dans sa fondamentale fonction d'assurer la communication entre les hommes du monde.

Bibliographie

- Achraf, D. 2009. « Les représentations linguistiques et culturelles dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère ». *Synergies Algérie* n° 5, p. 191-198. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Algerie5/djeghar.pdf> [Consulté le 13 octobre 2016].
- Aden, J., Weissmann, D. (Coord.) 2012. « La médiation linguistique : entre traduction et enseignement des langues vivantes ». *Études de linguistique appliquée*, n° 167 [En ligne] : <https://www.cairn.info/revue-ela-2012-3.htm> [Consulté le 13 octobre 2016].
- Bloch, H. et al. (dir.). 1993. *Grand dictionnaire de la psychologie*. Paris : Larousse.
- Castellotti, V., Moore, D. 2002. *Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CastelottiMooreFR.pdf>. [Consulté le 13/10/2016 à 9h23].
- Cohen-Azria, C. 2010. Représentations. In : *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Cohen-Azria, C. 2010. Enseignement. In : *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Dabène, L. 1994. *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- Dabène, M. 2005. Quelques repères, perspectives et propositions pour une didactique du français dans tous ses états. In : *Didactique du français. Fondements d'une discipline*. Bruxelles : De Boeck.
- Daunay, B. 2010. Système didactique - Triangle didactique. In : *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Dridi, M. 2016. *La finalité identitaire de la politique linguistique éducative algérienne*. Université de Ouargla. [En ligne] : <https://revues.univ-ouargla.dz/index.php/numero-24-2016/2936-la-finalite-identitaire-de-la-politique-linguistique-educative-algerienne-dr-dridi-mohammed-universite-kasdi-merbah-ouargla-algerie> [Consulté le 13 octobre 2016].

- Martinet, A. 2008. *Éléments de linguistique générale* (5^e éd). Paris: Armand Colin.
- Moore, D. 2003. *Plurilinguisme et École, Représentations et dynamisme d'apprentissage (volume 1), synthèse de l'activité de recherche*. Grenoble : Université Stendhal Grenoble3.
- Mounin, G. 1984. « Sens et place de la civilisation dans l'enseignement des langues ». *Le français dans le monde*. Paris : Hachette-Larousse.
- Nzessé, L. 2008. Le français en contexte plurilingue, le cas du Cameroun : appropriation, glottopolitique et perspectives didactiques. In: *Francofonía*. Universidad de Cádiz. <http://rodin.uca.es/xmlui/handle/10498/8457> [Consulté le 13 octobre 2016].
- OIF. 2014. *La langue française dans le monde*. Paris : Nathan.
- République du Burundi. 2014. *Loi n° 1/31 du 3 novembre 2014 portant statut des langues au Burundi*. Bujumbura : Cabinet du Président.
- Reuter, Y. (éd.). 2010. *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (2^e éd. actualisée). Bruxelles : De Boeck.
- Robert, A. 2012. La recherche en didactiques des disciplines : une nécessité actuelle ? In : *Les didactiques en question(s)*. Bruxelles : De Boeck.
- Zarate, G. 1993. *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier, CREDIF/Essais. <http://u2.strsbg.fr/dilanet/cofdela.htm>, [Consulté le 15/7/2016 à 9h13]. <http://www.axl.cefanelaval.ca/afrique/burundi.htm>, [Consulté le 13/03/2016].

Notes

1. Loi n° 1/31 du 3 novembre 2014 portant statut des langues au Burundi, 2014, chapitre I, art.1, al.2.
2. L'enquête a été effectuée début 2016 dans dix lycées d'enseignement général secondaire ainsi que dans deux institutions d'enseignement supérieur.
3. Les autres langues supposent le kirundi, le kiswahili et les langues non officiellement reconnues par la loi.



ISSN 2258-4307

ISSN en ligne 2260-4278

Pour une meilleure prise en charge de l'acquisition du français langue étrangère et sur objectifs spécifiques au Centre d'Enseignement Intensif des Langues de l'Université d'Annaba (Algérie)

Aziyadé Khadraoui

Université Badji Mokhtar Annaba, Algérie
khadraouiaziyade@yahoo.fr

Reçu le 23-12-2017 / Évalué le 03-02-2018 / Accepté le 30-04-2018

Résumé

Le développement des TICE par le biais des outils multimédias et techno pédagogiques représentent une source indéniable pour l'apprentissage des langues étrangères. Actuellement, leurs utilisations par nos jeunes étudiants dans les classes de langues sont très en vogue car ils rejoignent non seulement la consultation des réseaux sociaux mais également leurs habitudes quotidiennes et familières de manipulation des moyens technologiques utilisés à dessein pédagogique, ordinateurs, tablettes... Il n'en demeure pas moins pour les logiciels de bureautique (Excel, word, Power Point) et de recherches (tableurs, logiciels spécialisés en statistiques et calculs inférentiels divers...). Nous présenterons dans le présent article les grandes lignes de l'axe TICE, en tant qu'outils et moyens de remédiations des actions pédagogiques et didactiques que nous souhaitons mener auprès de nos étudiants du CEIL (Centre d'Enseignement Intensif des Langues) dans le cadre d'un projet de recherches en cours de réalisation. L'innovation que nous souhaitons apporter à nos apprenants, par le biais des outils multimédias de Moodle, est une réelle valeur ajoutée et serait une réponse à leur préoccupation linguistique. La volonté de mettre en place un dispositif permettant de trouver d'autres situations et paradigmes pourraient contribuer à mettre en pratique des stratégies d'apprentissage respectant leurs rythmes ainsi que plusieurs paramètres de construction du savoir, en considérant les apprenants non en tant que simples récepteurs de connaissances mais en tant que réels acteurs de leur apprentissage.

Mots-clés : TICE, dispositif hybride, apprentissage en autonomie, classe inversée, construction des connaissances

For a better coverage of the acquisition of the FLE/FOS in the center of Intensive Education of the Languages Annaba University

Abstract

The ICTs development through multimedia and techno educational tools, presents an undeniable source for foreign languages learning. Currently, their use by our young students in language classes are so common, for it's corroborated not only with social media consultation but also their daily and familiar hobbies of technological means manipulation used in educational purposes, computers, tablets.... As well as

office software (excel, Word, PowerPoint) and research (spreadsheets, specialized software in statistics ...). We will present in the current article the outline of the ICT's axis as a remediation tools and means of educational and didactic actions that we wish to apply on our students of CEIL (center of intensive language teaching) in the frame of a research project in progress. The innovation that we wish to bring to our students of the languages center through Moodle's multimedia tools, is a real added value and will be an answer to their linguistic preoccupation. The will to establish a plan that allows finding other situations and paradigms that could contribute to put into practice learning strategies by respecting their rhythm and a lot of settings of knowledge's construction, not as a simple knowledge receiver but as a real actor of their learning.

Keywords: ICTs, hybrid device, learning in autonomy, flipped classroom, construction of the knowledge

Introduction

L'avènement et l'utilisation d'Internet dans nos pratiques pédagogiques offre une grande possibilité d'accès et de manipulation des ressources linguistiques pertinentes pour la conception des ressources d'apprentissage. Les ressources intégrées pour un apprentissage en autonomie dans un dispositif hybride (Peraya, 2009) alliant des séances en tandem, en présentiel et à distance incluant la méthode des classes inversées (Lebrun, 2012) mises à la portée des apprenants en libre accès sont d'une aide considérable. Ces documents « authentiques » intégrés au dispositif hybride sont considérés comme une réelle « valeur ajoutée » à la formation linguistique de remise à niveau de nos étudiants optimisant l'acquisition par les multiples avantages offerts (Charlier, Deschryver, Peraya, 2006) : meilleure flexibilité spatio-temporelle, variation des ressources, diversification des outils technologiques, meilleur choix des documents authentiques et didactiques. Les habitudes des enseignants algériens se voient métamorphosées voire bousculées par l'intégration des TICE et du e-learning dans les pratiques d'apprentissage. Le but recherché est de cibler la mise en place, en plus d'un savoir maîtriser, d'un savoir-faire et d'un savoir être.

L'utilisation d'Internet, a pour avantage la mise à disposition d'un flot de documents, souvent authentiques, mis en ligne d'une manière générale en open office. Ces documents peuvent être modélisés selon des scénarios et des pratiques d'apprentissages. Ces ressources, compatibles avec des besoins divers et diversifiés des actions pédagogiques, peuvent répondre aux besoins de nos apprenants, dans le cadre de la scénarisation et la conception d'une séquence pédagogique.

L'innovation que nous souhaitons mettre en place devrait correspondre à la conception de Garrant : *Centrée sur la proposition d'introduction d'une façon volontaire d'une pratique nouvelle en vue d'une meilleure efficacité dans la réponse à un problème identifié* (Garant, 1999).

En effet, la valeur ajoutée des TICE aux pratiques pédagogiques, dans sa version inversée, est cette qualité optimale de l'apprentissage car elle regroupe trois paramètres cardinaux : l'autonomie de l'apprenant, le regain de la motivation individuelle et collaborative et l'utilisation réfléchie du temps productif imparti.

L'adoption de ce nouveau paradigme introduisant les outils techno-pédagogiques vient en rupture avec les méthodes classiques d'apprentissage et génère collatéralement une meilleure maîtrise des techniques et des méthodologies menant inexorablement vers « l'apprendre à apprendre », ou « l'apprentissage pour la vie » comme aboutissement ou finalité. L'accent doit être mis dans le cas de l'adoption d'un tel dispositif sur l'autonomie de l'apprenant dans son parcours d'apprenant (Holec, Porcher, 1989), la diversification des scénarii pédagogiques basés sur la prise en compte des modalités de transmission des connaissances, et le rôle du tuteur/conseiller en tant que facilitateur et accompagnateur.

La nouvelle situation de l'apprenant réside dans la place centrale qui lui est accordée ainsi que le rôle crucial des modalités d'évaluation adoptées ayant inéluctablement des retombées sur les acquisitions cognitives et métacognitives de nos apprenants. La plus-value spatio-temporelle, n'est pas des plus négligeables, dans le sens où le pivot de l'innovation reste également dans cette réponse apportée aux difficultés inhérentes au manque de flexibilité, en termes de timing, de rencontre ou de regroupement, pas souvent compatibles avec les programmations ainsi que le manque de structures d'accueils en journée de grandes affluences.

Les dispositifs hybrides, alliant en tandem le présentiel, en salle de classe, et le distanciel via les outils techno-pédagogiques, les plateformes pédagogiques Moodle ou Acolad pourraient être une solution compatible avec les rythmes d'apprentissage de tout un chacun qui ne peuvent être identiques pour tous.

1. Présentation des grandes lignes de l'axe TICE du projet

1.1 Idée mobilisatrice

L'apprenant mis en contexte d'acquisition des notions fondamentales, pendant les examens ou encore lors des exposés de ses travaux, démontre cette panoplie de difficultés langagières rencontrées ayant pour conséquences immédiates un ralentissement voire des perturbations dans l'apprentissage et l'acquisition des notions

clés de sa formation en cours ou à venir pouvant mener à l'échec dans son parcours de formation. L'idée de mettre en place un dispositif innovant nous a paru une réponse apportée aux différentes inquiétudes relatives aux situations langagières et communicationnelles précaires auxquelles l'apprenant souhaiterait remédier.

La proposition d'adaptation d'un dispositif hybride ou mixte en milieu institutionnel afin de permettre aux apprenants de travailler en autonomie Gemmo (2003) et Holec (1981) au sein d'un centre de ressources ou en ligne, serait une solution aux problèmes et contraintes rencontrées, compatible avec le profil des représentations et de la culture d'apprentissage de notre public. Pour cela, l'idée de l'intégration du modèle des classes inversées (Lebrun, 2006 ; 2012) nous a paru un moyen pertinent dans la mesure où sa grande réussite dans plusieurs pays et systèmes scolaires dans le monde a montré, en premier lieu, l'efficacité et la motivation générée dans l'utilisation inversée des paramètres spatio-temporels.

La transversalité des concepts et leur pluridisciplinarité dans le domaine du FLE, (apprentissage en autonomie, classe inversée, utilisation des TICE, plurilinguisme, constructivisme, cognitivisme et méta cognitivisme) que nous mettons à profit et qui sous-tendent la mise en place d'un dispositif hybride ne seront pas détaillées dans le présent article qui se voudrait le reflet encore global d'un volet de projet de recherches encore en cours de montage.

Cette nouvelle exploitation des données a permis un meilleur rendement et une nette amélioration des acquisitions et des pratiques d'apprentissages en autonomie ou entre les pairs. Le protocole expérimental que nous comptons mettre en pratique sera axé sur des méthodologies diverses d'investigation des champs de la recherche scientifique en didactique, sociologie, pédagogie et du domaine de l'ingénierie.

Nous utiliserons à cet effet les données qualitatives et quantitatives des questionnaires, enquêtes semi dirigées, différentes manipulations qui toucherons les différents domaines de la linguistique, la pragmatique, la culture en termes de savoir, de savoir-faire et de savoir être.

L'approche inversée a comme particularité l'inversion de la disposition de la pyramide de Bloom¹ en mettant aux premiers rangs, donc principalement en priorité, dans sa classification², les aspects cognitifs complexes. Elle se déroule en deux phases : à distance et en présentiel.

1/ distance

A. Les apprenants ont accès aux différentes ressources mises à leur disposition par le tuteur/enseignant sous différentes formes PPT, PDF, séquences vidéo ou audio, à consulter en ligne depuis chez eux.

B. Les apprenants doivent s'approprier les ressources mise à leur disposition et travailler à distance en autonomie ou en collaboration pour effectuer les activités qui leurs sont demandées en relation avec le contenu. Cette phase permet d'activer la motivation dans le cadre d'un travail en collaboration et par ricochet amorcer toute la motivation pour l'appropriation des données.

C'est donc tout un travail mobilisant ainsi des savoirs et des savoir-faire effectués par les apprenants eux-mêmes, qui se fait en « amont » et « en aval ».

2/ En présentiel

Cette phase va servir à consolider et à approfondir les acquis ainsi que toutes les réflexions permettant de trouver des solutions aux questions non encore élucidées par le groupe ou l'apprenant seul. Les questions peuvent se rapporter pendant cette phase d'apprentissage aux notions complexes sur lesquelles les apprenants doivent se focaliser afin de compléter leurs acquisitions.

Ainsi, nous remarquons que le temps alloué à l'appropriation des contenus ne se fait plus en classe, en présentiel, mais sera destiné au renforcement des acquisitions majoré par l'interactivité de tous les acteurs de l'action pédagogique. La partie « transmissive » des documents se fait à distance via une connexion personnelle ou à partir des espaces collectifs présents dans les différents établissements dédiés à cet effet.

Le dispositif d'apprentissage en autonomie ne peut être envisagé, en raison de la culture et de la méthodologie d'apprentissage de nos apprenants, peu enclin à travailler seul. C'est pourquoi le dispositif hybride enrichi car incluant les TICE, par le biais des ressources en ligne ainsi que les outils technologiques et techno pédagogiques serait une réponse apportée et une solution à leurs problèmes linguistiques et communicationnels, à leurs contraintes (de temps, d'espace, etc.) ainsi qu'à leur profil de formation hétérogène. Nous attendons de ce projet une amélioration des pratiques et des contenus des apprentissages.

1.2. Objectifs du projet

Le dispositif hybride, en tant que méthodologie innovante que nous souhaitons mettre en place et que nous avons testée auprès de nos étudiants inscrits au CEIL est une valeur ajoutée à la méthodologie déjà existante. Ce dispositif donne des résultats non négligeables car il comprend, outre les séances en présentiel, des séances d'apprentissage à distance, via une plateforme techno-pédagogique MOODLE. La plurivocité du numérique, qui associe deux paradigmes éducatifs

dans le cadre de la formation hybride, est une valeur ajoutée pour la qualité de l'apprentissage et l'acquisition pouvant mener, par leur flexibilité, à la facilité et à la rapidité d'accès à la documentation. Ils sont garants d'un plus grand confort et d'une grande souplesse en répondant aux demandes individuelles de formation prenant en compte le rythme et le profil de chacun :

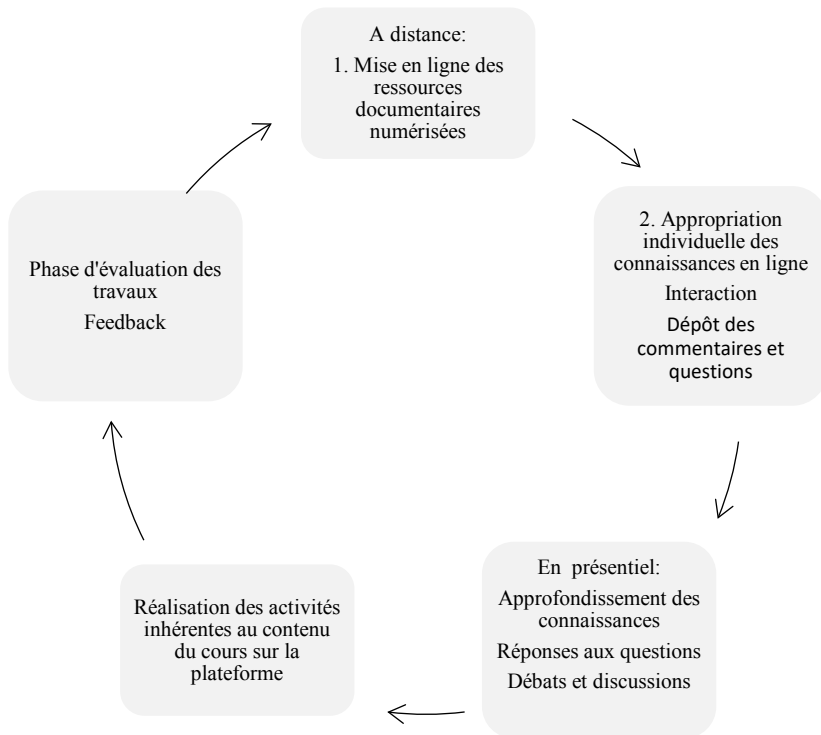


Figure 1: Modalités mixte d'apprentissage à distance/en présentiel

Cette nouvelle méthodologie, ce nouveau souffle allie les connaissances dans le domaine linguistique et l'utilisation des TICE. Le travail à effectuer, qui a été demandé à notre groupe d'étudiants du CIEL, est tributaire de la situation d'apprentissage :

- En présentiel, dans une salle de cours, d'une manière frontale, on peut privilégier l'acquisition de l'oral par la mise en place de stratégies conversationnelles et de pratiques méthodologiques en adéquation avec ce type d'activités.
- A distance, grâce à la plateforme techno-pédagogique Moodle ou Acolad, des activités linguistiques de mise en pratique des activités effectuées qui

mettent plus en avant le travail collaboratif. Ce nouveau processus d'acquisition, renforcé par la méthode de classe inversée, que nous avons déjà expérimentée auprès d'un public apprenant du CEIL a démontré son efficacité.

2. Propositions de modalités de réalisation

2.1 Aspects techniques : mise en place et entretien d'un centre de ressources et d'une salle multimédia

La mise en place d'une salle multimédia et d'un centre de ressources sont plus que nécessaires pour la réalisation d'un dispositif d'apprentissage hybride en autonomie. Pour cela, il conviendrait d'installer dans les différents établissements un réseau Internet à haut débit permettant de se connecter depuis différents endroits du bâtiment. Un réseau Wifi devrait fournir une souplesse dans l'utilisation que les réseaux par câble ne permettent pas. Les évolutions possibles seraient ainsi optimisées et nécessaires (modernisation des laboratoires de langue, utilisation de vidéoprojecteurs et Data show). L'entretien des postes informatiques et du réseau Intranet devient une nécessité faute de quoi de nombreux problèmes pour les utilisateurs seront engendrés.

Les pannes informatiques diverses sont en effet un facteur de démotivation importante pour les utilisateurs de salles multimédia, et nous souhaitons attirer fortement l'attention sur la nécessité de prendre en compte la mise en service et l'entretien des postes informatiques dans les budgets d'implantation et de fonctionnement de la salle. Pour permettre un apprentissage à distance, il convient de prévoir l'utilisation des plateformes pédagogiques (Moodle et Acolad) hébergées par le site de l'université ainsi que des modalités d'adhésion pour le Centre de langues ; un accès par login nominatif et un mot de passe pour les utilisateurs de la salle multimédia est notamment recommandé.

Cet accès permettra en effet de repérer les utilisateurs susceptibles de ne pas respecter les règles d'utilisation de la salle (abus) et de réguler le temps d'accès. L'accès au réseau doit être contrôlé, et il peut être intéressant pour le suivi comme pour d'éventuelles recherches de conserver des données statistiques sur l'utilisation de la salle par les apprenants (fréquence des visites, temps de connexion, matériels utilisés etc.).

2.2 Accessibilité des ressources d'apprentissage

L'utilisation d'un centre de ressources et d'une salle multimédia, même bien équipés, doit obéir à différents impératifs pour les publics qui la fréquentent et les personnels qui la gèrent.

Le premier impératif relève de la gestion des ressources pédagogiques disponibles dans la salle. Quels que soient les supports disponibles (CD-Rom, sites Internet, ouvrages de référence, CD, DVD...), il est nécessaire de constituer un catalogue interrogeable par les utilisateurs. Ce catalogue peut être édité sous forme de listes (constituées par exemple à partir des objectifs pédagogiques des utilisateurs : contes, français général, français scientifique, etc.) dans un premier temps, mais il serait intéressant de le développer sous forme de base de données, afin que les apprenants puissent sélectionner les matériels en fonction de critères d'apprentissage pertinents.

L'accès au catalogue du matériel peut être géré par un site Internet, ce qui permettrait de l'actualiser régulièrement. Deux options s'offrent demandant des connaissances et une mise en place plus ou moins exigeante :

- la constitution d'un site Internet intégrant une base de données descriptive des documents (aspects techniques et didactiques assez lourds) ;
- l'utilisation d'un outil préexistant de mise en commun de ressources et de liens, tel qu'un blog, un forum ou une rubrique d'une plate-forme utilisée par ailleurs par l'Université. Ce type de support peut être à la fois pérenne (peu de connaissances informatiques sont requises de la part du personnel de la salle pour publier de nouveaux liens ou supprimer des informations obsolètes) et dynamique (des liens peuvent être suggérés par les utilisateurs).

La mise en place d'un réseau communautaire en ligne pour le développement du centre de langues serait intéressante de manière à ce que les ressources pour l'apprentissage des langues soient centralisées sur ce même réseau. Les liens pourraient ainsi être formalisés entre les besoins communs des enseignants, des chercheurs et des apprenants. Un répertoire de liens par domaine de spécialité pourrait ainsi être développé entre ces différents utilisateurs.

3. Description du projet : cahier des charges de l'axe TICE du projet

Rubriques : Descriptions

Auteur du scénario : Aziyadé Khadraoui

Date du scénario : Année universitaire 2014 /2015

Titre : Axe TICE : Conception d'un dispositif hybride et intégration des classes inversées pour l'apprentissage du français à destination de jeunes apprenants.

Projet CNEPRU. URNOP

Type d'établissement : CEIL/Etablissements institutionnels

Public cible, caractéristiques : Jeunes apprenants de français, enfants/Adolescents et jeunes adultes (tranche d'âge entre 10 à 17 ans) pour les différents paliers d'enseignement moyens et secondaire.

Niveau : préparation du Brevet de l'enseignement moyen et du baccalauréat BAC

Objectif du cursus : Préparation du parcours de formation scolaire

Discipline(s) impliquée(s) : Français

Description synthétique : A la fin de la formation, l'apprenant sera capable de maîtriser le français à l'oral, à l'écrit et en situation de communication, d'utiliser les documents authentiques disponibles sur Internet pour accéder à l'information. L'apprenant doit être capable d'identifier ses besoins et objectifs d'apprentissage. Il doit aussi être capable de prendre en charge son apprentissage en acquérant une certaine autonomie par le biais de l'apprendre à apprendre.

Cadre pédagogique, « Types de situations d'apprentissage » : Apprentissage hybride selon le modèle de la pédagogie inversée, le modèle en pédagogie active de Lebrun (2007), l'autonomie de l'apprentissage, le concept de la pédagogie de maîtrise ; Approche par projets. ; résolution de problème.

Modalités : Hybride : Présentiel 60%, Distance 40%, en synchrone et Asynchrone

Documents fournis à l'apprenant : Cours sur la plateforme Moodle ou Acolad, Vidéos, ressources Web, documents : Pdf, Word, Ppt.

Matériels et Outils TICE utilisés : Plateforme Moodle, ordinateur relié à internet et /ou Intranet par étudiant.

Modalités d'évaluation de l'apprenant : autoévaluation évaluation formative ; évaluation sommative pour les besoins de validation des acquis.

Conclusion

L'un des objectifs de notre projet s'inscrit par conséquent dans cette perspective d'une mise en place de l'autonomie associée à la pédagogie inversée dans un nouveau dispositif hybride d'apprentissage incluant les TICE dans des milieux institutionnels, l'ensemble étant particulièrement destiné aux jeunes apprenants, adeptes de ces nouveaux outils technologiques en continu développement. La mise en place d'un tel dispositif destiné à un public algérien nécessite inexorablement, comme pour tout public, l'analyse des représentations des deux acteurs principaux de la formation, apprenants et enseignants, en prenant en compte les paramètres importants de l'autonomie dans le domaine de la méthodologie d'apprentissage, de la culture langagière et la culture d'apprentissage.

Nous espérons avoir contribué, par la présentation de cet axe de notre projet, à éclairer des pistes pour la mise en place d'un modèle d'apprentissage encore innovant, fondé sur l'autonomie dans un dispositif hybride avec utilisation des TICE et de la méthodologie inversée. Il est certain que des recherches doivent être constamment entreprises et poursuivies afin de répondre aux dysfonctionnements et aux besoins insatisfaits de nos apprenants, actuellement en augmentation exponentielle, cette situation étant générée par l'incompatibilité, rencontrées dans nos établissements, tous paliers confondus, entre objectif, besoins, attentes d'une part, stratégies d'enseignements, pratiques et méthodologies actuelles d'autre part.

Bibliographie

- Charlier B. 2005-2006. Enseignement et apprentissage. Fribourg : *Formation did@ctic, notes de cours, module A*. http://www.unifr.ch/didactic/assets/files/didactic/didactic_rapport_activites_2005-2006.pdf [consulté le 15 mai 2017].
- Charlier B, Deschryver N., Peraya, D. 2006. « *Apprendre en présence et à distance : une définition des dispositifs hybrides* ». Distances et savoirs. Volume 4, n 4/2006.
- Depover, C, Quintin, J-J., De Lièvre, B. 2003. Un outil de scénarisation. In : Desmoulins, C., Marquet, P., Bouhineau, D. (Eds). *Environnements informatiques pour l'apprentissage humain*, p 469-476 (Document pdf Consulté en mai 2017).
- Depover, C, Quintin, J-J., De Lièvre, B. 2004. « Analyse des effets de deux modalités de constitution des groupes dans un dispositif hybride de formation à distance ». *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, vol1, no 1, p.38-44.
- Garant, M.1999. Pilotage et accompagnement de l'innovation dans les établissements scolaires. In : *L'innovation, levier de changement dans les institutions éducatives*. Paris.
- Charlier, B, Bonamy, J., Saunders, M. 2003. Apprivoiser l'innovation. In : B. Charlier, D. Peraya, D. (Eds.), *Nouveaux dispositifs de formation pour l'enseignement supérieur, allier technologie et innovation*, p. 43-64. Bruxelles : De Boeck.
- Gremmo M-L. 2003. Aider l'apprenant à mieux apprendre : le rôle du conseiller ou le discours comme lieu de rencontre pédagogique. In : B. Albergo, *Autoformation et enseignement supérieur*, Paris, Hermès Science.
- Holec, H. 1981. « A propos de l'autonomie : quelques éléments de réflexion », *ELA*, n° 41, janvier-mars, p. 7-23.
- Holec, H. 1979. *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, Strasbourg, Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe.
- Holec H. 1980. *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, p. 1-34.
- Holec, H. Porcher, L. (Eds). 1989. *Formations et processus de formation en français langue étrangère*, Paris : Larousse.
- Lebrun, M. 2012. « *Classes inversées, Flipped Classrooms ... ça flippe quoi au juste ?* » <http://lebrunremy.be/WordPress/?p=612> [consulté le 14 Mai 2017].
- Lebrun, M. 2005. « *eLearning pour enseigner et apprendre. Allier pédagogie et technologie* ». Academia Éditions.
- Peraya, D.2008. Un regard critique sur les concepts de médiatisation et médiation : nouvelles pratiques, nouvelle modélisation. In : *Les Enjeux de l'information et de la communication*, <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:17665> [consulté le 14 Mai 2017].

Peraya D. 2006. « Communication et formation médiatisées dans l'enseignement supérieur universitaire : l'émergence des dispositifs hybrides et comment en rendre compte ? » Actes du 32^e Congrès de l'AIPU *Innovation, Formation et Recherche en Pédagogie Universitaire* », Université de Monastir (15-18 mai).

Notes

1. Benjamin Bloom, (1913-1999) psychologue et pédagogue américain, qui s'est consacré aux recherches relatives aux objectifs d'apprentissage.
2. Classification de Bloom au cours d'évaluations des apprentissages allant des plus simples au plus complexes. Six niveaux ont été définis : 1 : la connaissance ; 2 : la compréhension (niveau inférieur des activités cognitives) ; 3 : l'application ; 4 : l'analyse (niveau moyen) ; 5 : la synthèse et 6 : l'évaluation ou l'esprit critique (niveau supérieur).



ISSN 2258-4307

ISSN en ligne 2260-4278

Didactisation des énigmes en kinyarwanda parlé en République Démocratique du Congo et expérience de simulation dans l'apprentissage de la dissertation

Jah Ndovya Mundala

ISP/Kinyatsi-Nyamitaba, République Démocratique du Congo
ndovyanzanzu@gmail.com

Reçu le 26-12-2017 / Évalué le 15-01-2018 / Accepté le 30-04-2018

Résumé

Cet article tente de préciser le rôle que peut jouer le patrimoine oral congolais dans l'apprentissage du français, langue seconde et étrangère. L'exercice sur la didactisation de l'énigme dans l'apprentissage de la dissertation semble confirmer l'hypothèse selon laquelle les compétences acquises en langue locale sont susceptibles de transposition en langue seconde.

Mots-clés : didactisation, simulation, énigme

Didactisation of the enigmas in kinyarwanda of Democratic Republic of Congo and simulation experiment in the training of dissertation

Abstract

This article tries to specify the role that can play the oral inheritance congolese in the training of French, language second and foreign. The exercise on the didactisation of the enigma in the training of the essay seems to confirm the assumption according to which the competences acquired in local language are suitable for transposition in language second.

Keywords: didactisation, simulation, enigma

Introduction

Certains courants méthodologiques, aujourd'hui, à l'instar de la perceptive communicative vers les années 1970 en Europe et la perspective actionnelle en vogue de nos jours, proposent l'apprentissage d'une langue à partir d'un support authentique. Un peu plus loin, l'apprentissage du français à partir des activités récréatives semble trouver plus d'audience dans le monde des didacticiens : ce sont les activités ludiques. Comme l'affirme Mamadou Dramé, *On s'oriente de plus en plus vers la pédagogie de l'intérêt. Ce qui revient à dire que les chercheurs*

mais aussi et surtout les pédagogues s'intéressent davantage à ce qui intéresse les apprenants afin de bien faire passer le message (...). Les pratiques pédagogiques traditionnelles comme celles dites modernes ont un seul et même objectif : permettre aux élèves, principales cibles de tout processus pédagogique, d'acquérir des savoirs, des savoirs faire, des savoir-vivre, mais aussi des savoir-être (Dramé, 2010 : 20). Or, depuis quelques années, il est dénoncé une baisse vertigineuse du niveau des élèves en français en République Démocratique du Congo. Cette remarque est faite par de nombreux enseignants pendant la correction de la dissertation : « *nos élèves, non seulement ne savent pas écrire, mais aussi, ils ne savent pas réfléchir* », la dissertation étant un exercice de maturité. Jusque-là, dans notre système éducatif, toutes les leçons en classe de français partent d'un texte, extrait tiré d'une œuvre littéraire. Pour tenter de résorber le problème, les défenseurs de l'approche communicative et de l'approche actionnelle recommandent l'usage des supports authentiques comme la bande dessinée, un article de presse, etc.

Cependant, il y a lieu de remarquer que cet appui didactique pour la maîtrise du français se passe du caractère de la civilisation en Afrique noire. Nous estimons que tout ce qui est écrit n'est pas authentique pour les peuples d'Afrique subsaharienne, car la tradition orale est l'une des caractéristiques de l'Afrique noire. D'où, le recours au patrimoine oral comme support authentique. Par ailleurs, l'utilisation des textes dans les langues originelles peut, à la fois, contribuer à renforcer le dialogue interculturel entre les langues en présence. Face à ce défi, le didacticien du français est obligé d'inventer et d'expérimenter de nouvelles pistes, de nouvelles pratiques pédagogiques pour rester en phase avec les enjeux vitaux du patrimoine immatériel. Une question constituait notre point de départ: *comment optimiser les énigmes dans l'apprentissage de la dissertation en classe de français ?*

L'exploitation des énigmes dans une leçon de dissertation aurait donc pour visée argumentative et persuasive car, l'apprenant serait contraint d'exhiber ses arguments autour d'un thème donné. Les énigmes qui font l'objet de cette étude ont été récoltées auprès des élèves de la cinquième année des humanités pédagogiques de l'Institut Matanda au cours de l'année scolaire 2013-2014. La classe expérimentale était composée de dix-sept apprenants. Les apprenants sont tous locuteurs du kinyarwanda. Il fallait partir des énigmes récoltées par les élèves de l'Institut Matanda. Ceux-ci avaient d'abord récolté les énigmes à la veille et les avaient traduites littéralement et littérairement. Ensuite, nous avons assuré une leçon de dissertation, l'étape de la compréhension du sujet et de la recherche des arguments avec les apprenants.

Pendant cent minutes, c'est-à-dire deux heures consécutives prévues sur la grille horaire. Notre souci était d'examiner la fréquence de prise de parole de l'apprenant

sans être désigné par l'enseignant. Pendant le déroulement de la leçon, l'enseignant titulaire de la classe devait marquer d'un signe de croix chaque fois qu'un apprenant sollicitait la parole. Des minutes de la prise de parole pour l'argumentation étaient calculées. Notre rôle comme enseignant se limitait à l'arbitrage et à l'orientation du débat. À la fin, le titulaire de la classe devait apprécier l'activité de sa classe comparativement à ce qu'elle a toujours été. Chaque apprenant avait son code suivant l'ordre alphabétique des noms. Les minutes étaient bien réparties. Il fallait 65 minutes consacrées à l'activité principale de la leçon, 10 minutes à l'activité de mise en route (activité initiale) et 25 minutes à l'activité d'évaluation (activité de fixation) dont 15 minutes de synthèse et 10 minutes d'application. La simulation et l'approche analytique ont servi de base pour le résultat. À la suite du texte et de sa traduction, nous avons reproduit en version française les commentaires en mettant de côté tout ce qui n'apporte pas d'éléments positifs pour la compréhension du texte de l'énigme. Nous nous proposons d'abord de présenter une théorie qui fonde notre article¹, ensuite le corpus et le résultat de l'exercice, et enfin, une considération didactique relative aux résultats de l'expérience.

1. Considération théorique

Les énigmes ayant pour fonction d'amusement de la jeunesse sous forme récréative et exerçant les facultés intellectuelles, elles peuvent viser à aider l'élève à approfondir la connaissance sous toutes ses formes : géographie, histoire, etc. En outre, les énigmes contribuent à la maîtrise de la langue maternelle ainsi que les réalités traditionnelles. Les didacticiens devraient tenter de vivifier la façon de transformer ce savoir oral en savoir enseignable. C'est la didactisation, terme clé de cette expérience.

1.1. De la didactisation

Ce mot vient du concept « didactique » signifiant tout élément qui vise à introduire ou qui a rapport à l'enseignement. Il désigne également tout ce qui appartient à la langue des sciences et des techniques. Pour le Dictionnaire de didactique du français, « *la didactisation est l'opération consistant à transformer ou à exploiter un document brut pour en faire un objet d'enseignement. Ce processus implique généralement une analyse prédidactique d'essence linguistique, pour identifier ce qui peut être utile d'enseigner* » (Cuq et al, 2003 : 71). La didactisation évoque l'utilisation des énigmes, patrimoine immatériel qui se fonde sur les valeurs éducatives fondamentales.

1.2. De la simulation globale

En didactique des disciplines, la simulation semble mieux se prêter à la recherche pour la vérification des supports d'apprentissage. Le Dictionnaire de didactique du français souligne : « *Cette activité d'apprentissage vise à reproduire avec la plus grande authenticité possible la situation de communication à laquelle se prépare l'apprenant. Celui-ci y joue son propre rôle suivant un scénario (un canevas) d'abord écrit à l'avance puis progressivement improvisé.* » (Cuq et al, 2003 : 221). On comprend que la simulation met en œuvre de manière réaliste les savoirs et savoir-faire linguistiques, communicatifs et culturels nécessaires. Celle-ci dépasse le simple jeu des rôles. il consiste à faire inventer par un groupe d'apprenants un univers de référence, à animer cet univers de personnages en interaction et d'événements, et à simuler toutes les fonctions du langage que le cadre, qui est à la fois un lieu thème et un univers de discours, est susceptible de faire surgir des productions orales et écrites, interactions verbales et jeux de rôles, pratiques d'écritures diverses allant de la phrase simple au texte long. Cette approche permet de nous rendre compte de la motivation des apprenants par le recours à la didactisation, mettant ainsi en exergue la catharsis des passions individuelles et sociales par le recours à l'identité fictive, car les apprenants sont plus enclins à dire des choses personnelles, voire intimes. C'est la créativité de ceux-ci. Ainsi, la simulation permet-elle de faire l'épreuve du réel en l'absence du réel et de maîtriser la langue et le comportement le jour où la situation réelle se présentera.

1.3. Du bilinguisme : regard didactique

Tel que Mamadou habib kébé l'indique au cours de son intervention au séminaire sur la didactisation du patrimoine oral africain, tenu au Sénégal du 22 au 25 Mars 2010, « ... *le bilinguisme à l'école nous impose un changement paradigmatique dans notre enseignement du français jusqu'ici régi par un monolinguisme néocolonial en déphasage (...) et les vocations de l'école sénégalaise et du contexte culturel international qui prône partout la diversité culturelle et linguistique de l'humanité* » (Rapport du séminaire, p. 52) . L'insertion des langues exclues dans le système éducatif congolais est une étape considérable, car longtemps elles ont été exclues. Elle peut permettre d'élever la nation au statut d'objet pédagogique du parler vernaculaire des élèves. Ce serait une insertion à effectuer dans une société de diversité linguistique, d'où la prise en compte de statut et fonction de toutes les langues congolaises.

Étant donné que, comme partout en Afrique, la littérature est d'origine orale, nous sommes dans l'impérieux besoin d'exploiter la tradition orale pour bien

maîtriser l'idéologie des textes du monde et des différentes nations. Dans le cas contraire, nous aurons des difficultés en développement sur tous les points au cas où nous continuerions d'utiliser la langue d'autrui ou étrangère dans l'enseignement. À savoir aussi que le grief qu'on incrimine à l'école est qu'elle souille les conceptions culturelles d'une communauté linguistique telle que Mahamadou Kane ne tarde pas à relever ce défi en ces termes : « *l'école, fer de lance du progrès, renouvelle la vision des choses. Elle suscite le divorce entre ceux qui restent en dehors du progrès et partisans du nouvel état de choses. La manifestation importante de ce conflit, dès l'origine, se traduit par l'ébranlement de la société (...). C'est l'échelle sociale qui permet à l'homme de se situer, de se déterminer en fonction d'un ensemble de valeurs référentielles : qui se trouve par la force des choses remises en cause.* » (Kane, 1982 : 445). Il se comprend ici que l'exploitation du patrimoine oral amènerait l'apprenant congolais à se sentir directement concerné dans son vécu culturel par les activités d'apprentissage effectuées en classe autour du patrimoine oral en général.

1.4. Rapport entre le sujet de dissertation et l'énigme

La dissertation est un développement raisonné d'une pensée, d'une opinion, d'un mot célèbre, d'une vérité d'expérience ou de raison. Elle est une composition écrite, consistant à résoudre un problème posé, par une discussion systématique et argumentée. Celle-ci a des relations évidentes avec l'énigme en ce sens que les deux s'appuient sur l'argumentation qui, rappelons-le, est un discours écrit ou oral, littéraire ou non ou bien de lui faire rejeter la thèse adverse. *L'énigme est une question que l'on pose à un destinataire qui fait face à un dilemme tant la question est ambivalente du fait que le choix de l'une ou de l'autre réponse peut engendrer des conséquences ou de défaveurs.* (Keita, 2010, 72). L'énigme repose sur un dialogue, un échange des propos dont les enjeux sont souvent graves (philosophie, morale, politique, etc). Ce dialogue argumenté restitue l'impression de vie et de spontanéité du débat en situation. Les répliques sont liées par une continuité thématique, mais leur formulation est de nature à provoquer, chez les interlocuteurs, des réactions inattendues portant sur une interprétation, une idée. Sur des thèmes divers, l'énigme crée des arguments qui confrontent des points de vue différents. Ce qui met en jeu la théorie argumentative : modes de raisonnement, art de persuader, stratégies diverses.

Sous forme d'arguments, l'énigme met également en jeu des raisons souvent contradictoires éminentes de deux ou plusieurs interlocuteurs qui délibèrent. Leurs échanges progressent par modification successives des idées à la suite de

proposition des uns et des autres. Au milieu de la classe délibérante, différents points de vue naissent de contradiction et des oppositions, mais elles se trouvent atténuées au terme de longs débats. En dissertation, l'exercice de l'intelligence se prolonge par un exercice de jugement : pensée rendue aussi pleinement intelligible que possible, il faut la discuter, prendre position à son égard, l'accepter ou la rejeter en tout ou en partie. Le but de la dissertation consiste à développer, non les idées de l'auteur, mais son opinion personnelle. Sachant qu'à toute thèse peut s'opposer une antithèse, la dissertation partira du principe selon lequel toute assertion contient une part de vérité et d'erreur. Ainsi, on peut déduire la vérité ou la fausseté d'une ou des propositions à partir de la vérité ou de la fausseté des autres. Le sujet de la dissertation peut paraître sous forme d'affirmation qu'il s'agit d'étayer ou de nuancer, ou de question à laquelle il faut répondre en apportant des arguments. Il s'agira de valider un point de vue. Sachant également que la dissertation est réservée aux élèves de grandes classes, la recherche des idées, des arguments et des exemples prend appui sur les objets d'étude de la classe du candidat.

1.5. De la didactisation de l'énigme en classe de dissertation

La didactisation des énigmes dans l'apprentissage de la dissertation peut créer une forte motivation dans la classe de français. Ce genre peut créer l'émulation et épargner les élèves à la timidité. Les élèves peuvent découvrir et cultiver les réalités de la vie sociale africaine. Le travail de tradition accroît le langage des apprenants ; enrichit le vocabulaire, différencie la traduction littéraire de la traduction littérale. La traduction des idées présentées sera tâtonnante, trébuchante mais féconde. Ce serait à l'enseignant d'assurer un protocole de techniques et méthodes lui permettant d'organiser de façon rationnelle l'évolution de sa leçon. Les arguments aussi venus de différents apprenants provoqueront des débats contradictoires et il reviendra à chacun de justifier et d'imposer son avis. Robin écrit : « *les traces de l'idéologie dans le discours sont repérables au niveau des jugements explicites, rationalisation des normes intériorisées, valeurs, mondialisation, assertions, phénomènes complexes faisant intervenir le sujet dans son propre discours* » (Robin, 1973 : 105). À partir du débat et argument, l'enseignant déguisé en observateur et arbitre maîtrisera le niveau de sa classe. Didactiser les énigmes implique donc l'étude de la mise en œuvre des méthodes les plus efficaces à faciliter l'apprenant à apprendre des éléments composant la culture et le folklore d'Afrique dans une optique d'activités autonomes et d'interdisciplinarité.

2. Corpus et résultat de l'exercice

L'exercice est parti de l'exploitation du thème sur la responsabilité par l'enseignant titulaire de la classe. Par rapport à sa prévision de matières, celui-ci devrait clôturer le thème par l'expression écrite. C'était le moment indiqué pour l'exercice comme activité ludique. Un devoir avait été donné aux élèves. Celui-ci consistait à chercher, par groupe de 6, une énigme qui cadre avec le thème. Le milieu étant rwandophone dans l'ensemble, chaque groupe devrait présenter l'énigme en langue locale, discuter celle-ci, présenter la synthèse en kinyarwanda et sa traduction en français. La possibilité de faire des analogies n'était pas exclue. Le lendemain, le groupe devait présenter l'idée retenue après discussion. Un élève présentait le texte en kinyarwanda, un autre présentait la traduction française. Ainsi, groupe par groupe, le débat était ouvert avant de retenir les idées essentielles issues de la discussion. Sur huit énigmes présentées, nous ne présenterons que trois : L'éleveur, sa calebasse et le python, l'enfant souffrant d'une maladie grave et le chasseur vantard.

2.1. Du corpus

De ces trois énigmes, il y a lieu de relever la responsabilité comme thème secondaire ou principal selon la compréhension du groupe. La richesse de discussion a motivé le choix de ces trois sur les huit énigmes présentées en classe.

2.2. Résultat de l'exercice

Kinyarwanda 1 : L'enfant souffrant d'une maladie grave

Umubyeyi yari afite umwana urwaye cyane. Bamurangira umuti wakiza wa mwana, urwaye : urubuto rw'igiti cyari hagati y'inyanja. Kuko nta kiraro cyari gihari, biramugora kukiheraho. Ariko arebye neza muri cya giti abona inkende iri kurya imbuto za cya giti, yicaye ku ishami. Kubera ko nta kiraro cyari gihari kandi hakaba harimo inyamaswa, yagombye gukora iki kugira ngo avure uwo mwana?

Traduction française :

Un parent dont l'enfant était agonisant est invité à soigner celui-ci moyennant le fruit de l'arbre planté au milieu d'un lac. Il se trouva dans l'embarras car il n'y avait pas de pont pour atteindre l'arbre et en l'observant, il aperçut un chimpanzé qui maraudait les fruits. Etant donné qu'il y a risque de se noyer et d'être assommé par cet animal, quel serait sa réaction pour soigner impérativement cet enfant ?

Morale : *Pour atteindre tout objectif soyons prudents et intelligents. La vie n'a pas de prix.*

Commentaire : Le parent est contraint d'assurer la guérison de son enfant bien que les conséquences soient multiples. Pour un groupe, le parent devrait nager et atteindre l'arbre. Pour d'autres, celui-ci pouvait se noyer. Et quel serait le sort de son malade ? Par ailleurs, s'il se permettait de nager et atteindre l'arbre, il y avait l'animal dangereux. C'est après divers arguments qu'une solution a été proposée par la classe : comme le chimpanzé réagit au jet toujours en retournant ce qui lui est lancé, l'homme devrait lui jeter une motte fragile. Une fois celle-ci rendue en poussière, l'animal ne devra recourir à d'autres moyens qu'au fruit à sa disposition. Dès qu'il le lance, le parent saisit alors l'occasion de ramasser le fruit et s'en aller.

Kinyarwanda 2 : l'éleveur, la calebasse et le python

Umugabo yari umworozi, umunsi umwe afata igisabo atangira gucunda. Agejeje kure umurimo we, ashaka kwihagarika. Arasahoka ajya kwihagarika. Agarutse, asanga inzoka nini cyane yizinzze kuri cya gisabo ; yashyize umutwe wayo mu mata. Umugabo arashoberwa kuko iyo nzoka yamaraga guhaga amata, ikarya abantu bose ibonye. Ikindi kandi, umugabo yari afite ubushobozi bwo kuyica ariko akaba yamena cya gisabo kandi kizira kumena igisabo n'amata. Ni ukuvugaga ko aramutse ayiretse, aramutse ayishe, yamena igisabo yakundaga cyane kandi kizira. Abaye ari wowe wari kubigenza ute ?

Traduction française :

Un éleveur se mit un jour à remuer le lait dans son « igisabo » (baratte) qu'il préférait beaucoup. Pendant qu'il était au vif de son activité, il sentit le besoin de se rendre au lieu d'aisance. Il déposa sa calebasse et partit. Au retour, il trouva un python autour de la calebasse, la tête plongée dans le lait. L'homme fut stupéfait, car ce python était réputé croqueur d'hommes s'il était rassasié de lait. En outre, il était impossible de le tuer sans briser sa calebasse et sans que le lait ne soit versé. Aussi, il ne pouvait pas aller à l'encontre de sa culture qui lui défend de briser la baratte et verser le lait. Vous mettant à la place de cet homme, que feriez-vous ?

Commentaire : Face à cette énigme, les apprenants ont eu l'occasion d'émettre leurs arguments et considérations. Subdivisés en groupes, les uns présumant qu'au lieu que ce python dévore tous les membres de la famille, il importe de le tuer en sacrifiant la calebasse au lait. Les autres, informés au sujet de la culture des éleveurs, s'y opposent car, disent-ils, des conséquences fâcheuses surgiraient. Un troisième camp, lui, proposait la fuite de tous les membres de la famille jusqu'à

ce que le serpent se rassasiât et disparût. Quant au quatrième groupe, il fallait négocier avec le python, car le foyer risquait de partir pour ne plus récupérer l'habitation en risque d'être appropriée par le python. Pour clore leurs discussions, chaque groupe campait sa position et voulait qu'on rencontre sa thèse, tandis que les camps adverses allaient à l'encontre des opinions contraires. Voilà que leur discours argumentatif agissait les uns sur les autres en modifiant les savoirs, les croyances, bref les opinions diverses. Chaque hypothèse était soutenue et était considérée comme vraie et irréfutable.

Nous savons que, généralement, « *on argumente en faveur de sa thèse en utilisant des preuves logiques : on peut utiliser le raisonnement déductif, le raisonnement inductif, et des raisonnements de type mathématique* » (Bertheliet, 2004 : 167). C'est au cours de la traduction, en effet, que les apprenants ont relevé la différence existant entre « igisabo » et « igicuma » deux substantifs signifiant « la Calebasse ». Alors que les deux sont fruits d'une même plante : la *lagenaria siceraria* (nom scientifique) ; plante à proche ressemblance de la courge ; « igisabo » est une Calebasse réservée uniquement à remuer le lait afin de séparer ses différentes composantes c'est-à-dire, la crème, l'eau, ... tandis que « igicuma » ne sert pas à remuer le lait. Il sert pour le brassage et le transport de bières traditionnelles. La classe en avait profité aussi pour connaître le sens culturel de « igisabo » chez les Banyarwanda. Cette Calebasse au lait était, dans le temps, octroyée comme cadeau à la jeune mariée avec un sens particulier. Sa famille la lui donnait pour lui souhaiter l'abondance du lait ou mieux l'élevage dans son nouveau foyer. Pour conférer la valeur à « igisabo », les Banyarwanda ont tenu compte du proverbe « *aho ubitse igisabo ntuhatera ibuye* », c'est-à-dire, « où vous gardez fortune, demeurent vos préoccupations ». C'est pour cette raison qu'un strict respect envers ce récipient est de rigueur.

À côté de ce sujet, les élèves avaient cité un autre objet de valeur dont les Banyarwanda éleveurs, jadis, observaient un strict respect lors du mariage de leur fille : « agaseke » ou la boule. Cet objet de grande valeur fait étiquette d'une jeune fille qui fait son mariage étant encore vierge. Ainsi, c'est supposé que seul son mari pourra découvrir le secret de la virginité longtemps gardé par son épouse. Un autre sens de « agaseke » est que la fille qui veut bien garder son foyer est invitée à garder ce secret pour son mari.

Dans la culture ancienne des Banyarwanda, lorsqu'il était constaté que la nouvelle femme n'était pas vierge, la famille de son mari envoyait « agaseke » en guise d'information de non virginité. L'agaseke était alors confiée à un jeune supposé sage et capable de la remettre aux parents de la jeune mariée. Néanmoins, au cours de leurs discussions, les élèves ont conclu que cette pratique n'est plus

en vigueur aujourd'hui, car la majorité des filles se marient après avoir connu plusieurs hommes ou alors étant rendues enceintes: conséquence négative de la mondialisation. Un troisième récipient était aussi donné comme cadeau au jeune couple lors d'une cérémonie de mariage. Il s'agit du pot au lait à travers lequel la famille souhaitait l'élevage en abondance au jeune couple : que les deux ne puissent jamais manquer de lait pour pouvoir accueillir les visiteurs en leur offrant le lait et avoir une progéniture toujours détentrice du pot au lait.

Kinyarwanda 3 : le chasseur vantard.

Umusore yari azwi ko ari umuhanga wo guhiga inyoni akoresheje umwambi. Umunsi umwe, ajya guhiga. Ageze mu ishyamba abona inyoni, atangira kwitegura kuyirasa. Agifora umwambi, ya nyoni iramubwira iti : « Urashaka gukora iki ? Nuramuka undashe, so ukubyara arapfa. Uramutse kandi undetse, nyoko ukubyara ni we uza gupfa. Ari wowe wabigenza ute ?

Traduction française :

Un jeune garçon était réputé meilleur chasseur d'oiseaux. Un jour qu'il s'était rendu en brousse, armé de son arc et de ses flèches, il trouva un oiseau. Au moment où il se préparait à lui décocher une flèche, l'oiseau lui parla ainsi : « si tu me tues, tu auras supprimé ton père. Si tu m'épargne, c'est ta mère qui aura perdu la vie ». Vous mettant à la place de ce jeune garçon ; que feriez-vous ?

Commentaire : Cette énigme avait suscité la réflexion de grande envergure d'ordre psychologique. Orientée vers le fameux complexe d'Œdipe, les uns proposaient que le garçon pût accepter que son père disparût pour ne rester qu'avec sa mère. Parmi les justificatifs, les élèves avaient montré que la présence du père était de moindre importance, car l'autorité du père pose la limite par rapport au désir de l'enfant. Aussi, loin de leur mère, les uns confirmaient : c'est un gros manque affectif qu'ils ressentent le besoin d'être toujours aux côtés de leurs mères et moins du père. Ce manque d'affection les met en souffrance énorme. C'est la mère qu'ils considèrent comme leur meilleure amie.

Par ailleurs, les négociations entre le garçon et l'oiseau avaient été envisagées compte tenu du danger qui le tenait au cou. Et bien, l'oiseau manquerait-t-il son accord ? C'est à partir de cette énigme qu'un élève contait une énigme similaire en ces termes : « Au sein d'une cour royale vivait un homme amusant et qui faisait beaucoup rire aux gens. Un jour, le roi dégouté de cet homme et voulant se débarrasser de lui, il le convoqua en séance du trône et lui dit : ²*Dis-moi ce que tu veux mais, si ce que tu dis est vrai tu seras pendu ; et si ce que tu dis est faux, tu seras décapité*² Quelques instants plus tard, l'homme sortit sans mot dire ».

Qu'alliez-vous dire à la place de cet homme ? Celle-ci fut une intervention intéressante et riche en débat. Les uns optaient pour la pendaison tandis que d'autres préféraient la décapitation. En opposition, la pendaison est un acte plus sadique. Le fait d'être décapité par le coup du sabre serait dans ce cas un moindre mal par rapport à la pendaison. Il opérerait donc pour dire au roi ce qui était faux.

En somme, interprétant la grille de parole présentée par l'enseignant titulaire de la classe, la fréquence de la prise de parole par les apprenants se présente comme suit : 10 apprenants sur 17 ont pris six fois la parole, 5 se sont exprimés pendant 3 minutes chacun, soit 15 minutes et 3 se sont exprimés pendant 4 minutes, soit 8 minutes et 3 pendant 2 minutes, soit 6 minutes. Deux élèves avaient été trop bavards. Quatorze (14) minutes étaient consommées par ces deux élèves. Cinq apprenants prenaient timidement la parole, trois ont sollicité deux fois la parole juste pour poser une question soit trois minutes en raison d'une minute par apprenant. Deux apprenants étaient stimulés par nous-même (enseignant), soit deux minutes. Ainsi, la prise de parole par les apprenants pendant les soixante-cinq minutes était de 48 minutes. Notre intervention comme enseignant avait pris 15 minutes et cela pour orienter le débat, stimuler les apprenants à la prise de parole. Le reste de minutes était consacré à l'activité de synthèse et d'application. Ainsi, sur 65 minutes consacrées au déroulement de la leçon proprement dite, les apprenants ont réagi à 73,8%, l'enseignant a occupé 23,1% et le temps mort a occupé 3,1%. Si nous associons le déroulement de la leçon proprement dite et l'activité d'évaluation, il y a lieu de conclure d'une prise de parole à 90% par les apprenants. Cela n'a pas manqué d'attirer l'attention de l'enseignant qui nous avait déclaré n'avoir jamais vu sa classe en pareille activité. Généralement, pour que ses apprenants répondent aux questions, il faut les interpeller.

3. Considération sociolinguistique et didactique des résultats

Ces commentaires issus de traduction de ces trois énigmes montrent que l'exercice proposé aux élèves révèle une efficacité pour la réflexion de la part des élèves. La participation active des élèves, la prise de parole a été intense que l'enseignant de la classe en était très ému.

3.1. De l'activité de la classe

Les élèves parvenaient à exprimer des idées contraires à celles des autres. Ce qui est au niveau oral d'abord, susceptible d'entraîner une sorte de conflit social permettant une remise en question, une modification des idées initiales de leurs

condisciples. C'est-à-dire, des conflits d'idées, d'opinion, de conclusion, de théories et d'information entre les différents groupes. C'est également avec ce type de conflit social que l'interaction devient source d'apprentissage. On constatera aussi qu'en travaillant en groupes, les élèves arrivent à des productions d'un niveau plus élevé que celui qui aurait pu atteindre un individu travaillant seul. Fondés sur une argumentation interactionnelle, les différents groupes parvenaient à se constituer une organisation des idées, d'arguments qui aidaient mieux à se représenter un sujet, un thème pour chaque énigme. On sera tenté de comprendre que les élèves se considéraient, non comme de sujets à répondre à un interrogatoire de l'enseignant, mais comme des égaux qui ont le devoir de partager leur vision. Ils prenaient librement la parole et agissaient entre eux, cherchant à modifier les diverses représentations et en proposer de nouvelles. Appuyé par une conception justifiée en langue locale, même si l'alternance codique joue un rôle important ici dans l'explication de certaines réalités, chaque élève, prenant la parole, argumentait dans le sens du dialogue et de l'interaction issu du doute jeté sur un point de vue. Cela obligeait à chaque élève de justifier son point de vue.

Comme le doute demande lui-même à être justifié, les élèves procédaient à l'analyse des arguments par confrontation des points de vue en contradiction. Il y a lieu d'affirmer que tous étaient au moins portés sur un même intérêt, une même passion et une même valeur culturelle. Bien qu'il soit malaisé d'imposer sa culture à autrui et même de lui fabriquer une histoire telle que le déclare Cheik Hamidou Kane en ces termes : « *Nul ne peut être digne que dans sa propre tradition, une dignité d'emprunt n'étant pas convenable.* » (Hamidou Kane, 1996 :9). Le fait de présenter d'abord son argumentation en kinyarwanda, la classe parvenait à récolter le minimum possible de la culture et d'autres faits sociaux. Dans ce contexte, Crépin a souligné : « *La littérature, l'histoire, les arts qui sont le reflet d'expériences humaines riches et variées, constituent un réservoir quasi inépuisable d'exemples touchant tous les domaines : psychologie, mœurs, morale, politique,...lorsque les références culturelles sont connues de tous, l'exposé peut être très concis, voir allusif, et le destinataire se sent alors en complicité avec le locuteur. Lorsque les références culturelles sont peu connues, l'exemple est développé et l'intérêt du destinataire est éveillé par le savoir nouveau qui est proposé* » (Crépin, 1996 : 195).

Au regard de ces résultats, on serait tenté d'affirmer que l'exercice a porté ses fruits, l'objet étant de doter les élèves d'une aptitude à comprendre les textes en langue source et à les rendre correctement dans la langue d'apprentissage, cela en respectant le niveau de langue, ses spécificités culturelles,...

3.2. La compréhension d'un exercice de réflexion

Devant un sujet de réflexion, chaque sujet s'étonne, se pose des questions et tente de trouver des réponses. Le même exercice de réflexion s'opère pour une énigme. D'où trois étapes : comprendre l'énigme (le sujet), rechercher les idées et les organiser. Deux phases nous préoccupent : la compréhension et la recherche des idées (arguments).

Dans la première étape, il s'agit d'initier les apprenants à la composition de type didactique. C'est la compréhension de l'énigme qui oriente l'élève vers la précision d'idées ; c'est le véritable instrument ou moyen de formation intellectuelle. Une fois que l'énigme était contée, traduite littéralement et littérairement en français, nous parvenions à constater que le texte nouvellement établi était riche et susceptible de donner aux élèves les moyens de l'appréhender pour une éventuelle réutilisation. De là, la compréhension de l'implicite dans le texte était une nécessité pour réaliser le commentaire. La traduction était surtout littérale. Il ne s'agissait pas de simple interférence linguistique : les élèves s'exprimaient en kinyarwanda mélangé au français. Dans ce cadre, le français devait installer les compétences à la fois linguistique, communicationnelle et culturelle chez les apprenants. Pour que la classe arrive à dégager le sens de l'énigme, l'enseignant ne devait ni aggraver ni dévaloriser l'apport pédagogique des élèves de sa classe. L'alternance codique était tolérée comme instrument facilitant la compréhension. Analyser l'énigme consistait donc à identifier sa nature et son intitulé. Cela contraignait souvent d'expliquer un point de vue, d'en démontrer la validité, de discuter et de nuancer les opinions. Au cours du débat engagé, les différents groupes présentaient une réflexion organisée et convaincante. Campé sur une opinion personnelle, le groupe réfutait les arguments opposés tout en donnant des contre exemples en termes surtout culturels plus pertinents.

Pendant toutes les séances réalisées en faveur de l'exploitation des énigmes, la recherche des idées imposait aux élèves de se référer à l'objet d'étude qu'est le texte établi, l'exploiter et exploiter les lectures et les connaissances personnelles. La recherche des idées qui permettront de mettre au point le plan de l'argumentation conduisait à revenir sur les notions et les savoirs liés au texte : c'est s'appuyer sur l'immanence de l'énigme pour y trouver des arguments. Autrement dit, comme pour un sujet de dissertation, toute recherche d'idées pendant la discussion partait de la détermination du thème. C'est à l'intérieur du thème qu'un débat était engagé et qui pouvait prendre la forme polémique. Un groupe posait la thèse du thème, un autre réfutait. C'est l'enrichissement de ce débat qui a révélé, par exemple, les sortes de Calebasse qui se dégagent dans le corpus. C'était une révélation interculturelle.

Conclusion

L'oralité a toujours été le support essentiel d'une littérature riche et variée des populations africaines, celles-ci recèlent une importante tradition orale à revaloriser dans nos écoles. La richesse de l'énigme longtemps mise à l'écart nécessite aujourd'hui une insertion beaucoup plus importante. Sa didactisation nous permettrait de tracer une nouvelle ligne de conduite pour l'enseignement de certaines unités en classe de français. De part cette expérience, il y a mise en évidence des mécanismes utilisés par l'élève pour transformer son expérience sensorielle en langue. On comprend que la didactisation du patrimoine oral congolais permettrait à chaque apprenant de révéler sa propre expérience.

Bibliographie

- Cuq, J.P. (Dir.) 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue seconde et étrangère*. Asdifle. Paris : Clé International.
- Crépin, F et al. 1988. *Français Méthodes et techniques*. Paris: Nathan.
- Dramé, M. 2010. Le rap poétique : une innovation pédagogique au service de l'enseignement du français. In : *De la didactisation du patrimoine oral africain : de l'enseignement préscolaire à l'université. Contributions écrites et synthèses des ateliers*. Sy, K., Dramé, M. (Coord.), p. 17-26.
- Hamidou kane, ch. 1982. *Roman africain et tradition*. Dakar : Essais littératures.
- Keita, F. 2010. La portée pédagogique et stylistique des devinettes bambara du Mali. In : *De la didactisation du patrimoine oral africain : de l'enseignement préscolaire à l'université. Contributions écrites et synthèses des ateliers*. Sy, K., Dramé, M. (Coord.), p. 69-78.
- Robin, R. 1973. *Histoire et linguistique*. Paris : Armand colin.
- Berthelie, M. 2004. *Français Méthode*. Paris : Hachette
- Sy, K., Dramé, M. (Coord.). 2010. *De la didactisation du patrimoine oral africain : de l'enseignement préscolaire à l'université. Contributions écrites et synthèses des ateliers*. Dakar, Sénégal, 22, 23, 24 et 25 mars 2010. [En ligne] : <http://www.unilat.org/Data/Publications/80.pdf> [consulté le 15 décembre 2017].

Note

1. L'article est le résultat d'une expérience menée dans une classe de 5^{ème} année des humanités pédagogiques de l'Institut Matanda, en territoire de Masisi, province du Nord-Kivu, à l'Est de la République Démocratique du Congo. L'école se situe dans un milieu rwandophone. Nous utilisons simultanément, dans cet article, deux concepts : apprenant et élève. Tout en connaissant les nuances de sens sur le plan pédagogique, nous avons pris, pour de raison de commodité, l'un pour l'autre. Apprenant signifie ici élève.



GERFLINT

ISSN 2258-4307

ISSN en ligne 2260-4278

Le Guide du Maître pour une langue étrangère : exigences d'un partenariat concepteur-enseignant

Marie-Immaculée Ndayimirije

Ecole Normale Supérieure du Burundi, Burundi
marimakula@gmail.com

Reçu le 20-12-2017 / Évalué le 06-02-2018 / Accepté le 30-04-2018

Résumé

Les enseignants diffèrent à plusieurs niveaux de leur profession, d'où le défi de leurs mises à jour, du fait de leur nombre. Ils se retrouvent ainsi parfois en relation de dépendance avec leurs *Guides du Maître*. Le présent article présente le *Guide du Maître* comme un outil du partenariat nécessaire entre le concepteur de manuels pédagogiques et l'enseignant, et qui devrait être confectionné avec efficacité dans l'intérêt supérieur de l'apprentissage. Les analyses et recommandations qui y sont faites sont basées sur les programmes d'anglais du Cycle Fondamental au Burundi.

Mots-clés : concepteur, enseignant, *Guide du Maître*, partenariat, approche méthodologique

Writing the Teacher's Guide in the context of English as a Foreign Language: challenges in establishing a teacher-designer partnership

Abstract

Teachers differ in terms of their training and experiential backgrounds, rendering their professional development a challenge due to cost-related reasons. In many settings, the Teacher's Guide is the teacher's only resort for understanding how to implement the textbook content: it is thus the heart of the much-needed partnership between course designers, teachers and learners. This paper argues in favor of greater efficiency in writing Teacher's Guides. The arguments are essentially drawn from English-language teaching at the primary level of Burundi's education system.

Keywords: course book designer, teacher, Teacher's Guide, partnership, teaching approach

Introduction

La pratique de l'enseignement repose sur trois éléments traditionnellement reconnus pour leurs rôles dans l'apprentissage, à savoir l'enseignant, les apprenants, ainsi que le matériel didactique. Une tradition conservatrice de la pratique pédagogique conçoit les manuels de cours comme la seule source de la matière à

enseigner et/ou à apprendre dans une discipline donnée. Le Burundi a un système éducatif centralisé qui donne une place de choix aux contenus-matières des manuels de cours dans l'évaluation des apprentissages, tant au niveau institutionnel qu'au niveau national. Il en résulte deux conséquences majeures : (1) l'enseignant s'attèlera à tout faire pour couvrir le programme dans les délais du calendrier scolaire ; (2) sa plus grande préoccupation, qui est naturelle aussi, sera de transmettre *fidèlement* le programme pour être en ordre avec le directeur d'école et l'inspecteur pédagogique dont la mission première est de veiller à l'exécution des programmes. C'est grosso modo l'idée qui prévaut dans la conscience collective sur la mission de l'enseignant au Burundi (Mivuba, 2009b).

La situation se présente ainsi alors que les programmes de cours sont conçus et élaborés sans la moindre consultation ou participation des directions ni des inspections scolaires, encore moins des enseignants auxquels ils sont destinés. De là, il y a lieu de s'interroger sur l'apport de ces deux services dits d'appui à l'enseignant, quant à la compréhension des contenus-matières et, partant, la place qu'occupe ou devrait occuper le concepteur de manuels en tant que partenaire privilégié de l'enseignant. Son appui est attendu non seulement dans l'implémentation effective des programmes qu'il aura conçus ou, le cas échéant, sélectionnés, mais aussi dans la facilitation offerte à l'enseignant pour qu'il comprenne les éléments essentiels à la philosophie desdits programmes. L'accent ici sera porté sur les programmes que le concepteur burundais aura lui-même élaboré, individuellement ou en tant que membre d'une équipe.

Le présent article prend position pour la construction d'un véritable partenariat entre le concepteur du *Guide du Maître* et l'enseignant utilisateur, plus précisément l'enseignant d'anglais, une langue étrangère (L3) au Burundi. Il avance l'idée que dans le contexte du Burundi, ce partenariat souffre d'une certaine négligence observée au niveau de la place qui est réservée au profil de l'enseignant en termes de ses potentialités linguistiques et pédagogiques. Notre analyse s'appuie sur les *Guides du Maître* pour les manuels d'anglais du Cycle Fondamental, c'est-à-dire de la 1^e à la 9^e année (voir Bibliographie), et qui ont été conçus par le Bureau d'Etudes des Programmes de l'Enseignement de Base (BEPEB). Pour discuter cette problématique, l'analyse documentaire a été choisie comme méthode de recherche.

1. Le sens d'un partenariat entre le concepteur de programmes et l'enseignant

Dans le cadre du présent article, une invitation est lancée à l'endroit du concepteur et de l'enseignant pour un vrai partenariat dans l'intérêt d'une vision commune sur l'orientation et l'organisation des apprentissages au Cycle

Fondamental du système éducatif Burundais. Une attention particulière a été portée sur les Guides du Maître, plus spécialement les chapitres introductifs, pour l'espace qu'ils offrent normalement aux éclairages dont l'enseignant a besoin sur le programme. Tout manuel qui se veut être un bon *Guide du Maître* doit informer sur au moins trois éléments-clés à une implémentation consciente par l'enseignant : les objectifs globaux du programme, la démarche méthodologique préconisée, ainsi que les différents procédés et procédures proposés pour asseoir la démarche en question. L'absence de clarté à ce niveau place l'enseignant dans une situation de tâtonnement, qui entraîne une certaine insécurité professionnelle.

D'aucuns pensent que les enseignants *ont besoin de comprendre pourquoi ils doivent faire ce qui leur est demandé dans leur exploitation d'un manuel donné.* (Larsen-Freeman, 2012)¹.

À mon avis, c'est une pensée qui, outre l'inspiration qu'elle envoie au concepteur, situe le point de départ d'un souhaitable partenariat entre lui et l'enseignant. Ce partenariat fait défaut quand toute la lumière nécessaire à la compréhension du programme par l'enseignant est considérée comme manquante.

La possibilité de blocages de compréhension liés à une connaissance limitée de l'anglais est également un élément à prendre en considération. Dans des cas comme celui des enseignants des classes du 1^{er} au 3^e niveaux du Cycle Fondamental, la facilitation, puisque c'est d'elle qu'il s'agit, pourrait s'étendre à des explications plus approfondies aux concepts et termes jugés d'importance critique à l'esprit du programme (Medgyes, 2001 ; Savignon, 2001). Pour l'attention du lecteur, on rappellera que ces enseignants n'avaient pas été formés pour dispenser l'anglais au moment du lancement du programme en 2006 (Ndayimirije, 2015).

Même dans le cas de perspectives plus optimistes à propos du profil professionnel des enseignants, le concepteur a intérêt à parer à l'éventualité d'enseignants moins *connaisseurs* dans le domaine. Il pourrait, en effet, prévenir certains dérapages ou certaines confusions s'il se souciait véritablement de la relation professionnelle qui le lie à l'enseignant.

2. Considérations essentielles à l'élaboration

2.1. Statut du *Guide du Maître* pour l'enseignant en exercice

Il est d'usage dans le processus d'élaboration des curricula de ne pas justifier les choix que l'on fait à l'endroit de l'enseignant, par exemple la nature de l'approche méthodologique qui sous-tend le manuel en question. Quand une justification est donnée, ceci inspire le sentiment que le concepteur cherche à informer

l'enseignant de la philosophie générale d'enseignement qu'il entend promouvoir et que le concepteur veut que l'enseignant mette en application. Il semble qu'un effort supplémentaire devrait être consenti pour le faire partager sa vision de l'approche, en indiquant surtout comment elle se compare avec celle qu'elle vient remplacer en termes de sa plus-value sur l'apprentissage. Le *Guide du Maître* offre non seulement l'espace, mais aussi la meilleure condition pour le faire.

Aussi simple et banal que ceci puisse paraître, on se rappellera que *les manuels de cours, en plus d'être destinés aux apprenants, sont destinés aux enseignants*² (Byrd, 2001). L'auteur, dans son plaidoyer pour une démarche soucieuse de l'enseignant dans la sélection d'un manuel de cours, souligne l'importance de garder à l'esprit la capacité de l'utilisateur à l'exploiter avec efficacité. Elle formule ainsi deux interrogations essentielles qui devraient préoccuper les concepteurs à savoir : Nos enseignants, seront-ils à même d'exploiter rationnellement ce programme ? Le trouveront-ils en adéquation avec leurs attentes³ ?

La résonance de telles réflexions trouve ici sa justification dans le cadre des carences en enseignants qualifiés qui frappent bien des écoles dans les pays de la zone subsaharienne en général (Mazunya, Habonimana, 2010 ; Cross, 1995), surtout ceux touchés par une rapide croissance de la population, comme au Burundi. Il y est connu une tendance à ouvrir beaucoup de nouvelles écoles pour faire face aux demandes croissantes en matière de scolarisation. Les auteurs dénoncent le fait qu'ici l'évaluation privilégie le taux de scolarisation et le nombre d'emplois créés au détriment de l'efficacité des enseignants. Pour les fins du présent article, on rappellera que tel est le cas pour les formateurs des enseignants et les concepteurs de programmes ; très peu ont eux-mêmes reçu une formation consistante en didactiques et en formation de formateurs.

Dans pareilles situations, le manuel de cours, en l'occurrence le *Guide du Maître*, risque de revêtir un statut d'instrument irremplaçable tant dans l'organisation des apprentissages que dans le développement professionnel de l'enseignant (Crookes, Chaudron, 2001). Quant à toute tentative d'élaboration ou de sélection d'un manuel qui écarterait l'aspect *profil de l'enseignant*, il serait en désaccord avec les principes d'éthique qui devraient lier les acteurs de l'enseignement en général, et le concepteur et l'enseignant en particulier.

2.2. Facteurs d'efficacité et sources de difficultés

Deux types de considérations sont utiles au processus d'élaboration : les facteurs générateurs d'efficacité, et ceux pouvant occasionner des difficultés chez l'enseignant. Parmi les facteurs d'efficacité dans l'exercice de la pédagogie d'une langue étrangère, trois volets occupent une place de choix, à savoir (1) la connaissance

de la matière, c'est-à-dire de la discipline elle-même ; (2) la compétence linguistique/communicative de l'enseignant pour qu'il puisse bien communiquer ; et (3) la maîtrise des diverses méthodes d'enseignement de sa discipline (Crookes, Chaudron, 2001 ; Medgyes, 2001). La nature de la préparation théorique et professionnelle, et le (s) modèle (s) adopté (s) lors des formations organisées pour l'enseignant constituent un facteur déterminant dans l'étendue et la qualité de ses compétences. Par implication, la capacité de l'enseignant à interpréter et/ou à adapter une approche méthodologique dépendra nécessairement de la qualité de sa formation tant initiale que celle reçue sur terrain, sans oublier son auto-formation : ses lectures, les échanges avec les collègues, et l'observation délibérée de ses propres expériences de classe notamment.

Si une approche, une méthode ou une technique se reflète dans les connaissances et expériences de l'enseignant, elle pourra être appliquée avec responsabilité. Une telle possibilité serait difficilement envisageable dans le cas contraire. Un concepteur qui s'intéresse à mieux connaître l'enseignant avec qui il collabore sera en position de détecter ce qu'il faut pour raffermir leur partenariat et le niveau de la facilitation à lui offrir.

Concernant les sources de difficultés, il faut reconnaître que la pratique de l'exclusion implicite de l'enseignant du processus d'élaboration des curricula est en elle-même un obstacle. Un tel modèle suggère que le concepteur propose, et l'enseignant dispose (Byrd, 2001). De là, trois scénarios sont envisageables qui peuvent être dommageables à la mise en application d'une approche méthodologique une fois énoncée, et dont les conséquences sur l'apprenant ne pourraient être gérées sans la coopération indulgente de l'enseignant: premièrement, l'approche est présumée connue de l'enseignant, dans lequel cas le concepteur fera juste mention d'elle. Il pourra même la recommander. C'est le cas de l'approche communicative dans les cursus des 1^{er}, 2^e et 3^e niveaux du Cycle Fondamental. Un deuxième scénario est qu'elle peut être jugée plus ou moins familière à l'enseignant, lui réservant juste l'espace pour de légers éléments d'information de la part du concepteur. Le cas des cursus du 4^e niveau fondamental répond à ce scénario. Troisièmement, des explications suffisantes ou insuffisantes sont fournies à l'enseignant, mais qui ne sont pas correctes par rapport à l'approche originelle. Le tort d'un tel scénario est sa capacité d'enfreindre l'atteinte des objectifs du programme (résultats contraires chez les apprenants) en même temps qu'il occasionne une formation de mauvaise qualité pour l'enseignant naïf, profane, ou paresseux selon le cas. De multiples exemples existent dans les manuels sous analyse.

De chacun des trois scénarios naît un certain conflit entre ce qui est attendu de l'enseignant par le concepteur et ce qu'il (l'enseignant) est capable de faire et de

réaliser. Il s'en suit la nécessité de revoir leur partenariat pour une relation professionnelle plus honnête et rationnelle, qui maximise la qualité des apprentissages. L'appui du concepteur doit viser l'efficacité de l'enseignant en action.

La possibilité d'une approche bien expliquée mais mal illustrée n'est pas non plus à écarter. Cette situation peut arriver notamment à travers l'inadéquation des exemples et/ou des activités d'apprentissage. Il faudrait ainsi garder à l'esprit que l'implémentation effective d'une méthode dépend généralement de deux conditions essentielles. La première est une bonne connaissance par l'enseignant de l'approche préconisée, qui lui permet d'évaluer sa pertinence dans le contexte de son exécution. La deuxième est une mise à profit délibérée par l'enseignant de ses compétences en vue de pourvoir aux lacunes et failles éventuelles identifiées lors de l'application de l'approche, dont certaines sont inhérentes à la conception (Byrd, 2001). Le concepteur pourrait, par le truchement d'une attitude volontariste, faire du *Guide du Maître* une plate forme pour la réalisation de ces deux conditions.

2.3. Prise en compte de l'enseignant

L'avènement de l'approche communicative dans l'enseignement des langues secondes (L2) et étrangères (L3) a consacré les besoins des contextes d'application des programmes pédagogiques comme élément déterminant dans la formulation des objectifs globaux de programmes, le choix de leurs contenus ainsi que des approches méthodologiques pour leurs mises en application (Nunan, 2001). L'objectif visé était de répondre à des besoins et aspirations identifiés chez des groupes cibles d'apprenants, soit pour les avoir exprimés (programmes pour adultes par exemple), ou parce qu'ils avaient fait l'objet d'une réflexion préalable (programmes revêtant un caractère général par exemple) (Harmer, 1993 ; Crookes, Chaudron, 2001).

Dans le contexte global de l'enseignement des langues L2 et L3, la prise en compte des besoins en termes des fonctionnalités perçues pour ces langues a convaincu comme principe pouvant même éclairer le processus de mise en place des ressources d'appui à l'implémentation. Du profil de l'apprenant au départ, l'idée a progressivement fait son chemin jusqu'à intégrer la réflexion sur le profil de l'enseignant dans l'élaboration des programmes (Nunan, 2001 ; Larsen-Freeman, 2012).

En substance, le sens d'une telle évolution (ou même une révolution) dans l'élaboration de matériels pédagogiques est que le concepteur doit délibérément prendre en compte la qualification et les prérequis de l'enseignant par rapport à la

pédagogie de la matière qu'il est appelé à dispenser. Il ne doit et ne devrait à aucun moment prêter à l'enseignant des connaissances dont il n'est pas sûr que l'enseignant possède ou maîtrise. Des cas d'études à ce propos ont montré les impacts négatifs d'une telle démarche sur la qualité de l'apprentissage et le moral des enseignants, surtout dans le cas d'une nouvelle discipline dans le cursus (Hyland, Wong, 2013).

Là où les programmes sont confectionnés à la hâte et où les enseignants ne sont pas préparés à l'avance, tel que cela est révélé par la recherche récente dans le domaine de l'anglais et du kiswahili au Burundi (Mivuba, 2009a ; Mazunya, Habonimana, 2010 ; Rwantabagu, 2009a), il ya lieu de s'attendre à de piètres résultats. Même s'il n'y a pas encore d'évaluation des résultats, on peut craindre que les lacunes dans le pilotage de ces programmes ont, à leur tour, affecté l'appréciation de leur faisabilité ; une étape qui, pourtant, aurait pu informer sur, entre autres choses, les capacités et compétences pédagogiques des enseignants, et donc leurs besoins. Une thèse doctorale (Ndayimirije, 2015) a pu établir que ce fut le cas pour le programme d'anglais du 1^{er} au 3^e niveaux du Cycle Fondamental.

De ce qui précède, il ressort que la construction d'un partenariat fiable entre les deux collaborateurs passe par le souci du concepteur de s'interroger sur le profil de l'enseignant pour mieux l'informer. Ceci évitera l'organisation de séminaires, ateliers et autres missions d'explication à l'endroit des enseignants alors que le programme est déjà en marche. Cette pratique a déjà prouvé, dans le cas du Burundi, ses limites en partie à cause des contraintes en ressources humaines et financières (Ndayimirije, 2015 ; Rwantabagu, 2011b).

2.4. Les éclairages : aspect quantitatif

Dans leur « Introduction » du *Guide du Maître* du manuel *Langues 9^e* (République du Burundi, 2012 : 16), les concepteurs font référence à leur intention de ne pas surcharger le *Guide du Maître*. La question qui peut être posée ici est le sens du terme *surcharge* du moment que l'information livrée est jugée utile à une exécution efficiente du programme. Plutôt qu'une prescription de la quantité, qui par ailleurs n'est pas possible, le débat ici est celui de leur pertinence. L'anglais (pour le cas qui nous concerne) est une langue très vivante, par conséquent rapidement évolutive, ce qui implique la nécessité pour l'enseignant de rester d'actualité le plus possible en vue de faire face ne fût-ce qu'aux questionnements éventuels des apprenants sur cette langue.

Malgré une certaine précarité de la recherche sur les directives en matière d'utilisation des livres de cours (Cross, 1995), la sagesse impose qu'il appartiendra au concepteur, dans l'intérêt de son travail et de celui de l'enseignant, et sur base des renseignements à sa disposition, d'apprécier le volume des éclairages nécessaires pour guider la mise en application de son programme. Il n'est pas impossible que des considérations d'ordre financier pourraient le contraindre à une quantité moindre par rapport à celle qui était souhaitable. Cependant on ne perd pas non plus de vue que les ateliers d'explication organisés à l'intention des enseignants dans le cadre des nouveaux programmes d'anglais (cycle fondamental et post-fondamental) coûtent eux aussi de l'argent. Et pourtant, ils ne profitent pas à tous les enseignants, ni dans les mêmes proportions. La recherche sur le programme pour les trois premiers niveaux du Cycle Fondamental a révélé que jusqu'en 2013, seuls 43% des enseignants avaient pu participer dans des ateliers d'explication animés par le BEPEB, avec l'appui de certains enseignants du secondaire (Ndayimirije, 2015).

L'utilisation du *Guide du Maître* comme mécanisme d'information a trois atouts : il présente la *même* information à tous les enseignants, et ce, en temps réel. Par ailleurs, cette information peut être revisitée par le concepteur et l'enseignant à leur guise, parce qu'elle est écrite, contrairement aux éclairages donnés oralement dans les ateliers et séminaires d'explication. Le troisième atout est que cette information devient le point de départ et la plateforme pour les échanges de routine qu'exige le suivi du programme. Elle trouve bien sa place dans le partenariat concepteur-enseignant.

L'exemple du manuel *New Interchange* (Richards et al., 2004) pourrait servir de référence : c'est un manuel d'anglais à audience ouverte, et qui s'étend sur seize chapitres. Les auteurs ont tout fait pour stimuler l'intérêt de l'acheteur potentiel, en rédigeant une introduction qui renseigne suffisamment sur tous les aspects du programme : des objectifs en passant par l'approche méthodologique jusqu'aux contenus-matières et les rapports entre ceux-ci et les techniques et procédures proposées pour organiser les activités d'apprentissage et d'évaluation. De plus, les informations sont rédigées dans un style simple qui facilite la compréhension, de telle manière que le manuel pourrait stimuler une audience burundaise.

À titre comparatif, alors que cette introduction couvre à elle seule un total de dix pages (A4), la « Préface » dans les guides pour le 1^{er} au 3^e Cycle Fondamental couvre à peine une demi-page (A5). L'introduction dans le cas des programmes de français, d'anglais et de kiswahili du Cycle Fondamental (ils sont intégrés dans le même manuel) s'étend sur quinze pages.

3. Pistes pour le renforcement des Guides du Maître pour les manuels d'anglais du Cycle Fondamental

Les pistes proposées ici s'appuient sur trois sources. La première est celle des informations émanant des différentes initiatives de recherche sur les programmes élaborés au Burundi pour le Cycle Fondamental, et dont certains des contributeurs sont référencés à l'intérieur et à la fin du présent article. La seconde tient de notre connaissance du niveau de préparation théorique des étudiants-futurs enseignants du 4^e niveau du Cycle Fondamental et de l'école post-fondamentale. La dernière source relève de notre expérience des difficultés et confusions observées chez les étudiants-stagiaires dans l'exécution des programmes d'une part, et des souhaits qui nous sont exprimés lors d'interactions avec les enseignants titulaires d'autre part. Nous proposons pour chaque piste une référence bibliographique qui permet aux services d'élaboration (le BEPEB) de consulter nos sources d'information et d'en extraire les suppléments d'informations qui seraient jugés appropriés.

3.1. Piste 1 : Eclairages sur l'approche communicative

Il est stipulé dans la préface que *l'approche communicative est l'approche recommandée dans les trois premiers niveaux du Cycle Fondamental*⁴. Etant donné que c'est une nouvelle approche dans l'enseignement des langues au Burundi, et considérant le caractère novateur qu'elle revêt, il conviendrait que cette information soit communiquée dans la préface même.

Les innovations qu'elle apporte dans la classe devraient être clarifiées, en expliquant par exemple ses différences d'avec la méthode antérieure, (série *English Skills 7^e, 8^e, et 9^e*)⁵ ou même la méthode magistrale qui prévaut encore dans la plupart des classes et auditoires au Burundi.

Les principes fondamentaux qui sous-tendent sa philosophie devraient être présentés et expliqués, mais de façon opérationnelle à notre avis. L'intention serait de les rendre plus compréhensibles pour l'enseignant. Il s'agit des principes relatifs à la centration de l'apprenant, à la nature et à la place accordée à la pratique linguistique, aux nouvelles dimensions accordées aux sens traditionnels des compétences linguistiques, ainsi qu'aux statuts de l'apprenant et de l'enseignant. Il faudrait garder à l'esprit le cas des enseignants qui ne sont pas qualifiés pour enseigner l'anglais, ou d'autres qui ont suivi leurs formations longtemps avant que cette approche ne soit intégrée dans les programmes de formation des formateurs. (Références proposées : Savignon, 2001 ; Harmer, 2008 ; Larsen-Freeman, 2012).

3.2. Piste 2 : Eclairages des concepts de proximité avec l'approche communicative

Outre leur proximité avec l'approche, les concepts listés ont été choisis pour leur présence visible dans les Guides du Maître concernés. Leur maîtrise est souhaitable pour la formation et la confiance de l'enseignant, et la valeur ajoutée qu'elle pourrait apporter à l'organisation des apprentissages. Il s'agit de communication ; situation/activité communicative ; compétence langagière et compétence linguistique ; intégrer les compétences linguistiques ; élève acteur de ses apprentissages ; élève au centre de l'apprentissage ; motivation. (Références proposées : Savignon, 2001 ; Harmer, 2008).

Conclusion

Si la pédagogie reconnaît l'importance du manuel de cours dans l'apprentissage d'une matière, la recherche, quant à elle, reconnaît sa capacité à former l'enseignant non qualifié, et à guider l'enseignant inexpérimenté, en particulier dans le contexte d'une langue étrangère. Au Burundi, des efforts doivent être consentis par les concepteurs de programmes pour informer le mieux possible les enseignants sur les aspects-clés des programmes sous leur charge. Une discipline ou une méthode non maîtrisée exige que le *Guide du Maître* soit confectionné avec diligence pour créer la confiance nécessaire au partenariat concepteur-enseignant, et prévenir les éventuels tâtonnements pendant l'implémentation du programme.

Bibliographie

- Byrd, P. 2001. Textbooks: evaluation for selection and analysis for implementation. In: Teaching English as a second or foreign language (3e éd.) Boston, USA: Heinle & Heinle.
- Crookes, G., Chaudron, C. 2001. Guidelines for language classroom instruction. In: Teaching English as a second or foreign Language (3e éd.). New York, USA: Heinle & Heinle.
- Cross, D. 1995. "Language Teacher Preparation in Developing Countries: Structuring Pre-service Teacher-training Programs". English Teaching Forum, Vol.33, N° 4, p. 34-35.
- Harmer, J. 2008. The practice of English language teaching. Harlow, UK: Longman.
- Hyland, K. et Wong, L.L.C. (éds.). 2013. Innovation and change in English language education. New York, USA: Routledge.
- Larsen-Freemann, D. 2012. "From Unity to Diversity: Twenty-five Years of Language Teaching Methodology". English Teaching Forum, Vol.50, N° 2, p. 28-37.
- Mazunya, M., Habonimana, A. 2010. Les langues de scolarisation dans l'enseignement fondamental en Afrique subsaharienne francophone : réalisation d'études bibliographiques et d'enquêtes de terrain. In : Les langues de scolarisation en Afrique francophone : enjeux pour l'action. Paris, France : Editions des archives contemporaines.
- Ministère de l'Education Nationale 2007, 2009, 2010. Primary English Course. Teacher's Book 1 and 2; 3 and 4, 5 and 6. Bujumbura: République du Burundi.

- Medgyes, P. 2001. When the teacher is a non-native speaker. In: Teaching English as a second or foreign language (3e éd.). New York, USA : Heinle & Heinle.
- Mivuba, A. 2009a. Impact de la langue d'enseignement sur les résultats de l'apprentissage dans les écoles primaires du Burundi. Bujumbura, Burundi : Action Aid.
- Mivuba, A. 2009b. Evaluation du système éducatif burundais. Bujumbura, Burundi: Action Aid.
- Ndayimirije, M. I. 2015. The English language curriculum for state primary schools in Burundi: appraisal of its adequacy and its implementation. Nairobi, Kenya: Kenyatta University.
- Nunan, D. 2001. Syllabus design. In: Teaching English as a second or foreign language (3^e.ed.). Boston, USA: Heinle & Heinle.
- Richards, F.C., et al. 2004. New interchange 1. Teacher's edition, Cambridge, UK: CUP.
- Rwantabagu, H. 2009a. Teacher education in Burundi: trends and challenges. Bujumbura, Burundi: Université du Burundi.
- Rwantabagu, H. 2011b. Problems and progress in education in a changing context: the case of Burundi. Bujumbura, Burundi: Université du Burundi.
- Savignon, S. J. 2001. Communicative language teaching for the twenty-first century. In: Teaching English as a second or foreign language (3^eéd.), New York: Heinle & Heinle.

Notes

1. Larsen-Freeman (2012, p.29), parlant des rôles changeant de l'enseignant, écrit : *what teachers need is their own understanding of why they do what they do*.
2. Byrd (2001, p.417), s'exprimant sur la nécessité pour le concepteur de manuels de tenir en compte l'apprenant et l'enseignant, fait remarquer ceci : *Textbooks are for students ... Textbooks are also for teachers*.
3. D'après Byrd (2001, p.417), le concepteur doit, au moment de l'élaboration, ou de la sélection d'un manuel de cours, se poser ces deux questions : *Can our teachers handle this material?* and *Will our teachers find that the textbook meets their needs and preferences for teaching materials?*
4. La préface de chacun des livres du maître (ex.: the teacher's guide for Book 2 and Book 3, p. 3) stipule : *the communicative approach is strongly recommended all along the primary level*.
5. Premiers manuels d'anglais à être élaborés au Burundi, cette série a servi pendant plus de 20 ans avant son retrait.

Synergies Afrique des Grands Lacs
n° 7 / 2018



Enseignement
des littératures
et des cultures





ISSN 2258-4307

ISSN en ligne 2260-4278

Intégration de la dimension littéraire du support textuel : défis en classe burundaise de français langue étrangère

Rémy Ndikumagenge

École normale supérieure, Burundi
ndikuma2015@gmail.com

Fulgence Manirambona

École normale supérieure, Burundi
fulumani@gmail.com

Reçu le 27-12-2017 / Évalué le 07-02-2018 / Accepté le 30-04-2018

Résumé

Cet article propose une conception d'un apprentissage articulant la langue et la littérature en classe de français au Burundi. La revue de littérature révèle que la didactique contemporaine du français réserve au texte littéraire une place importante et que la perspective actionnelle est la plus utilisée dans les classes de langues. Au Burundi, cependant, le constat est que ledit support est rare encore que son enseignement néglige sa dimension littéraire. Pour redresser la situation, nous suggérons la didactisation de contes burundais, la définition des objectifs prenant en charge la littérarité du support exploité et l'adaptation des orientations méthodologiques à celles qui sont prônées par les didacticiens du français langue étrangère. L'expérimentation de ces outils pédagogiques a prouvé qu'ils favoriseraient un apprentissage langagier et littéraire.

Mots-clés : langue, conte, didactique, perspective actionnelle, manuels scolaires

Integration of the literary dimension of text materials: challenges in the Burundian class of French as a foreign language

Abstract

This article proposes a conception of a type of learning that articulates the language and literature in French classes in Burundi. The literature review reveals that the contemporary didactics of French gives an important place to the literary text and that the action perspective is the one most used in language classes. In Burundi, however, we find that literary texts are less used and that there is a general neglect of the literary dimension in their teaching. To address this situation, we recommend the didactization of Burundian tales, a definition of teaching objectives that acknowledges the literary nature of the pedagogical materials used, and the adaptation of methodological guidelines to those advocated by the specialists of French as a foreign language. Tests conducted with these pedagogical tools demonstrate their positive effect on language and literature learning.

Keywords: language, storytelling, didactics, action perspective, textbooks

Introduction

Tout support pédagogique textuel n'est pas nécessairement littéraire ; et même quand sa littérarité est manifeste, l'exploitation qui en est faite n'intègre pas nécessairement la donne littéraire. Or, le texte littéraire joue un rôle important dans l'apprentissage d'une langue étrangère parce qu'il donne accès à de multiples connaissances tant linguistiques que socioculturelles. Defays et *al.* (2014 : 13) considèrent d'ailleurs qu'au niveau des compétences, « *la littérature sollicite autant celles qui permettent de faire des phrases (linguistiques) et de les utiliser (discursives), que celles qui permettent de parler du monde (référentielles) et avec les gens (socioculturelles).* » Notre recherche tente de réfléchir sur la possibilité d'intégrer la dimension littéraire du texte en classe de français langue étrangère au Burundi¹. Dans cette optique, nous avons rassemblé différents documents² estimés utiles à la réflexion. Leur compulsion nous a permis de collecter des idées variées sur base desquelles nous constituons le contenu de cet article. À partir de ces idées, nous cherchons d'abord à connaître l'intérêt qu'un texte littéraire présente en classe de langues ; ensuite, nous questionnons les théories contemporaines sur son enseignement, enfin, nous décrivons la situation qui prévaut dans le pays et suggérons un réajustement des pratiques pédagogiques en vigueur.

1. Place et intérêt du texte littéraire en classe de langue étrangère

Bien que certains méthodologues aient eu tendance³ à reléguer le texte littéraire à l'arrière-plan, le constat est que, depuis des siècles, ce support était privilégié pour enseigner les langues. D'ailleurs, le texte littéraire est perçu comme *un espace assez vaste pour offrir des textes correspondant à tous les goûts et à tous les niveaux, le champ littéraire fait l'objet d'une didactique spécifique et est présent dans les manuels de français langue étrangère* (Riquois, 2009 : 4). Il est aussi préféré en classe de langue parce qu'il véhicule diverses notions langagières et qu'il est *un laboratoire langagier où la langue est si instamment sollicitée et travaillée que c'est en lui qu'elle révèle et exhibe le plus précisément ses structures et ses fonctionnements* (Peytard, 1988 : 16). De là se révèle une étroite relation entre le texte littéraire et l'enseignement des langues et une possibilité de l'aborder soit comme texte littéraire, soit comme prétexte pour enseigner des notions langagières.

Le texte littéraire et l'enseignement des langues étrangères sont donc considérés comme indissociables dans l'univers de la didactique des langues et des cultures étrangères. Leur indissociabilité est confirmée à la fois par les convictions méthodologiques et par les résultats de recherches récentes. Rappelons que la

méthodologie traditionnelle utilisait exclusivement le texte littéraire considéré comme un corpus idéal réunissant les trois pôles de l'objectif formatif à savoir l'esthétique, l'intellectuel et le moral. À ce titre, il était un support pédagogique adapté à l'apprentissage d'une langue étrangère car les méthodologues d'alors estimaient que l'étude de la littérature constituait un moyen d'acquérir un savoir culturel, de former et de développer l'esprit de la personnalité et que les extraits retenus servaient de base pour l'apprentissage langagier. L'approche communicative et la perspective actionnelle l'ont réhabilité en l'intégrant parmi d'autres documents authentiques parce qu'elles lui reconnaissent un intérêt pédagogique fondé surtout sur ses dimensions interactive et discursive auxquelles il faut sensibiliser les apprenants.

De même, les didacticiens convergent sur le fait que le texte littéraire intéresse la classe de langue étrangère à bien des égards. D'abord, il constitue un modèle des règles et modes d'emploi de la langue cible car, *il est toujours perçu comme un «réservoir» grammatical ou lexical* (Maillard, 2013 : 394). Ensuite, le recours au texte littéraire permet un enseignement de la langue et de sa culture, attendu que la langue et la culture cibles constituent les deux facettes d'une même réalité. L'idée préside même à la formulation des objectifs d'apprentissage : *L'objectif de la classe est l'apprentissage de la langue et de sa culture. Le texte littéraire permet d'aborder ces deux domaines conjointement ou de manière isolée, en «se soumettant» à différents types d'activités d'apprentissage qui respectent plus ou moins son caractère littéraire* (Riquois, 2010 : 249). Comme chaque rencontre avec une autre langue serait aussi une rencontre avec une autre culture, l'intégration de la littérature écrite dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère constitue un moyen de remise en question de l'identité de l'apprenant et elle permet de former des citoyens plurilingues et pluriculturels (Defays et al., 2014 : 18). Cette remise en question de soi et cette connaissance des langues et cultures diversifiées ouvrent vers autrui dans le sens où elles rendent plus aisée l'accès à la connaissance de l'autre.

Pédagogiquement, l'intérêt du texte littéraire est évident. D'un côté, son exploitation actionnelle valorise le pôle apprenant car elle *laisse sa place au lecteur, à sa lecture et à ses sentiments personnels tout en créant un espace de discussion proche de l'authenticité* (Morel, 2012 : 145). De l'autre, elle contribue au développement des capacités créatrices des apprenants, parce que le texte permet de mettre en évidence certaines possibilités de fonctionnement de la langue que l'usage courant n'actualise pas. Par ailleurs, la perception et la compréhension de ces mécanismes permettent aux élèves de les utiliser dans la composition de leurs textes (Liziard, Rujan, 2009 : 4).

Au regard de l'intérêt qu'il présente pour la classe de langue étrangère, le texte littéraire se révèle *un outil approprié pour favoriser la lecture, l'écriture et les échanges d'idées en langue étrangère, tout en permettant d'intégrer aussi bien des éléments culturels que linguistiques et esthétiques dans la classe de langue* (Arzate Otamendi, Velazquez Herrera 2012 : 42). Quelles sont les pratiques actuellement attestées pour un apprentissage articulant langue et littérature ?

2. Approches contemporaines pour enseigner le texte littéraire

Par approches contemporaines, nous entendons des démarches actuellement attestées, fondées sur le noyau dur de l'approche communicative et intégrant la perspective actionnelle. Riquois (2009 : 6) est du même avis car, dit-elle, l'approche communicative est actuellement majoritaire dans les classes, où elle peut être complétée par la perspective actionnelle, entrée récemment dans l'espace didactique. Pour un éclairage sur les objectifs et les démarches illustrant cette approche, reportons-nous au *Cadre européen commun de référence* selon lequel l'apprenant ou l'utilisateur d'une langue étrangère doit posséder des compétences générales et des compétences communicatives langagières⁴. Ces dernières, visées lors de l'étude du texte littéraire, sont confirmées par **Arzate Otamendi et Velázquez Herrera**. Pour exploiter le texte littéraire en s'appuyant sur les orientations actuelles en didactique des langues et cultures, elles formulent des objectifs touchant les dimensions communicative, socioculturelle et linguistique (2012 : 47).

Ainsi, de nouvelles approches pensées en termes de tâches sont-elles proposées par le *Cadre* et elles ont le mérite d'impliquer l'apprenant amené à réaliser la tâche demandée. Les tâches envisagées peuvent être nombreuses selon le niveau d'étude. Il est suggéré la lecture, l'écriture de textes d'imagination comme tâches à faire accomplir (Conseil de l'Europe, 2001 : 47). Morel y adhère mais elle les reformule comme suit (2012 :144-145) :1° mener une lecture collaborative où les apprenants choisiraient des textes qu'ils aiment et partageraient leurs impressions de lecture entre eux ou, mieux, avec l'écrivain ; 2° produire d'autres textes à partir d'un document littéraire en considérant qu'une lecture active mène à l'écriture. C'est dans cette perspective que sont prévues des pistes à emprunter, à savoir la production, la réception et la réécriture de textes littéraires. Ces pistes font appel à des activités liées à l'utilisation esthétique ou poétique de la langue et elles prennent en compte la littérarité des extraits textuels concernés.

Encore faudrait-il remarquer que le degré de pertinence de l'activité dépend du genre littéraire auquel appartient le texte. C'est, du moins, ce qu'observe Riquois. Réfléchissant sur l'exploitation pédagogique des textes littéraires (2010 :

249-250), elle aboutit à trois conclusions selon le genre étudié : 1° l'étude d'un extrait de roman se planifie en une activité triptyque constituée d'exercices de compréhension, de questions de lexique et d'exercices d'expression écrite ou de pastiche, 2° l'étude de l'extrait d'un recueil poétique se fait sur la base des activités de prononciation, de lecture à voix haute ou de pastiche pour respecter mieux le texte et permettre à l'enseignant de le mettre en valeur et à l'apprenant de le lire de manière plus authentique ; 3° l'étude d'un extrait de théâtre a recours à des activités portant sur les lectures à voix haute, les exercices de pastiche ou les réflexions collectives sur les décors et la mise en scène invitant à mettre en place des activités où la structure de la classe est bouleversée.

Pour chaque genre, les activités décrites incluent la littérarité du texte car elles développent les compétences et les aptitudes langagières en harmonie avec l'emploi socioculturel de la langue intégrant la dimension interculturelle. De telles conceptions didactiques seraient-elles au rendez-vous en classe de français au Burundi ?

3. Pour un développement de la littérarité du texte en classe burundaise de français

Dans ce point, nous jetons un regard critique sur l'intégration de la dimension littéraire dans les programmes de français de l'ancien et du nouveau système d'enseignement au Burundi. Nous proposons ensuite, à partir de la « didactisation » du conte burundais, notre approche de l'insertion de la littérarité des textes retenus dans ces programmes.

3.1. De réforme en réforme, mais encore du pain sur la planche

Depuis 1973, l'univers éducatif burundais a connu quatre réformes dont deux concernent notre réflexion : celles de 1989 et de 2013. La première visait à redynamiser l'enseignement de la langue française tandis que la seconde entendait restructurer le système scolaire et le programme d'enseignement pour passer du bilinguisme au quadrilinguisme⁵ au 4^e cycle de l'école fondamentale.

En vue de connaître la place du texte littéraire, les objectifs et la méthodologie proposés par les réformateurs nous analysons les manuels et les guides concernés. Dans les manuels utilisés au cycle inférieur⁶, le texte littéraire occupe une place de choix. Chacun des trois livrets utilisés en 7^e année est structuré en quatre thèmes où chacun renferme deux leçons. Un texte littéraire débute chaque leçon dans la rubrique *Etudes de textes* tandis que des textes en prose et des poèmes occupent

les deux dernières rubriques de chaque thème *Lectures* et *Poèmes*. Les manuels de français 6^e et 5^e années sont structurés en dix dossiers, dont chacun comprend quatre textes littéraires. Celui de 4^e année est organisé en huit dossiers totalisant chacun sept extraits. À part les méthodes de 7^e année où un seul texte en début de leçon doit être étudié, les trois autres manuels contiennent les textes disposés à être enseignés car ils sont positionnés dans la 1^e rubrique du dossier.

L'analyse des guides de l'enseignant débouche sur une observation similaire. Pour la 7^e année, les objectifs indiqués concernent l'enseignement des extraits placés en début de leçons et du texte à reconstituer prévu. Ces objectifs sont les suivants : *L'objectif de la première heure se limite à la compréhension, par les élèves, d'un support écrit.* (2003 :7) et *Comprendre un support oral et mémoriser les structures grâce au réemploi dans les réponses des phrases du texte* (2003 :17). Par contre, dans les manuels des 6^e, 5^e et 4^e années, les objectifs sont énoncés pour tous les textes retenus. Les objectifs généraux définis sont *Rendre le texte vivant grâce à une bonne lecture et à une explication dynamique ; améliorer la lecture des élèves ; développer leur expression (orale surtout)* (1985 : 4 ; 1987 : 4 ; 1989 : 3). Sous cet angle, l'étude du texte littéraire viserait la compréhension du contenu, tout en priorisant la dimension orale de la langue. Cette observation rejoint le constat fait en analysant le programme de français du cycle inférieur car nous concluons que les objectifs conduiraient à l'acquisition, par les apprenants, de savoirs et d'un savoir-faire à dominante linguistique. En ce sens, les objectifs effleuraient la dimension littéraire des extraits étudiés.

Par rapport à la méthodologie décrite dans les guides, l'étude du texte s'organise en trois étapes essentielles. En 7^e, les étapes à suivre dépendent de la forme du support. Pour le support écrit ce sont *la lecture* suivie de la compréhension orale, *l'étude détaillée* et la *relecture* par les élèves. Pour le support oral, cinq étapes sont indiquées : 1° *lecture expressive du texte*, 2° *compréhension générale*, 3° *lecture expressive du texte*, 4° *étude détaillée* et 5° *relecture*. En 6^e, 5^e et 4^e années, l'étude d'un extrait est planifiée en trois phases : *aborder le texte dans son ensemble*, *approcher le texte dans son détail* et *faire la relecture de tout le texte*. La 1^e phase comprend la motivation, la lecture suivie des questions de vérification et l'observation du texte ; la 2nde sous-tend les lectures, l'explication lexicale et les questions de compréhension ; la 3^e est l'occasion de consolider la compétence de lecture. De telles activités décrites se focalisent surtout sur les savoirs et le savoir-faire en lecture et au niveau lexical, encore que savoir lire vise la maîtrise des stratégies facilitant l'extraction du sens du texte, sans tenir compte du contexte de sa production. Les étapes importantes telles que la prélecture et le guidage sont à peine évoquées, tandis que l'exploitation des schèmes culturels est

carrément ignorée. L'étude lexicale se borne au réemploi du lexique dans des structures similaires tout en ignorant les dimensions sémantique et extralinguistique, alors que celles-ci garantissent une bonne compréhension du vocabulaire appris.

Visiblement, bien que le texte littéraire occupe une place importante dans les manuels, son enseignement vise des objectifs linguistiques, rarement sociolinguistiques. Par ailleurs, la démarche mise en œuvre amènerait à des compétences linguistiques orientées vers des pratiques socioculturelles limitées. Ces objectifs et cette démarche retardent l'intégration de la dimension littéraire. La récente réforme aurait-elle changé la donne ?

Là-dessus, les ouvrages utilisés au 4^e cycle de l'école fondamentale apportent un éclairage. Leur analyse révèle qu'ils réservent au texte littéraire une place mineure. Les trois livrets de français pour la 7^e année sont structurés en unités constituées, chacune, de dix rubriques dont seulement trois - *Texte1*, *Texte2* et *Lecture suivie* - sont consacrées au texte littéraire. Chacun des Manuels de français 8^e et 9^e comprend dix thèmes. Le thème est constitué de neuf rubriques⁷. Au sein de ces rubriques, les rares textes littéraires recensés sont dans des emplacements variés. En 8^e année, « Air vif », est situé dans *Grammaire-conjugaison* du thème 3 ; « En Ville », est le *Texte 1* du thème 5 ; « Notre mère, la terre » constitue le *Texte 2* du thème 5 ; « Le coq et le crocodile » est en position de *Texte 1* du thème 8 ; « Le coq et l'éléphant » au thème 8. En 9^e année, les extraits ciblés sont tantôt au début du thème comme *Texte 1*, « Le Loup », au thème 2, « La fête de récoltes chez les Bandias » au thème 8 ; « La parole est aux femmes » au thème 9 ; tantôt vers son milieu en tant que *Texte 2* - « La mission d'enseigner » au thème 4, « Paye la dot », au thème 8.

L'inventaire montre que ces manuels proposent très peu de textes littéraires et que les rares extraits retenus sont dans des positions variées. Si leur rareté résulte de la volonté de diversifier les supports d'activités, leurs emplacements dans différentes rubriques révèlent le rôle que leur assignent les concepteurs. En cela, nous rejoignons l'observation de Riquois sur l'emplacement du texte littéraire au sein du dossier d'un manuel (2010 : 250) :

Le traitement [...] se manifeste aussi dans la position occupée par un texte. S'il est en début de leçon en tant que document déclencheur, il sera associé à des exercices de compréhension du lexique et d'expression personnelle. En fin de leçon, au contraire, inséré dans les rubriques «civilisation », « lecture» ou «compréhension écrite», il s'oriente vers une exploitation culturelle ou du contenu thématique du texte [...]. S'il est positionné en milieu de leçon, il servira de support à un ou plusieurs exercices de grammaire ou de conjugaison.

Déduisons-en que les extraits prévus dans les manuels de 7^e année fondamentale servent à la compréhension du lexique et au développement de l'expression individuelle autour des thèmes traités⁸, tandis que les textes retenus dans les manuels de 8^e et de 9^e permettent de travailler la compétence de compréhension lexicale, expressive et grammaticale. De quelle manière sont-ils enseignés ?

Au terme de l'analyse de guides de l'enseignant, nous constatons que les extraits sont abordés pour amener les apprenants à en connaître les contenus linguistiques et des fois culturels et non pour attirer leur attention sur l'aspect littéraire. À titre indicatif, les documents-guide de français de 7^e année ne montrent ni les objectifs ni les démarches à suivre pour comprendre les extraits. Leurs auteurs prévoient trois activités dans les quatre premières unités : la lecture, l'expression orale et l'expression écrite tandis qu'ils ne proposent rien pour les extraits situés dans les unités restantes. Par ailleurs, même dans les guides de l'enseignant où les objectifs et démarches à suivre sont précisés, les lacunes demeurent. Pour tous les thèmes retenus en 8^e et en 9^e année, l'objectif formulé est de *repérer les informations contenues dans le texte et se les approprier*, indépendamment de la nature du support textuel à étudier. De même, les étapes⁹ à suivre valent pour tout texte retenu.

Concrètement, les objectifs formulés et les démarches décrites conduiraient à la compréhension des contenus textuels mettant l'accent sur les aspects oral, lexical et grammatical de l'extrait, sans s'étendre à sa littéarité. Une telle approche se révèle réductrice et porte préjudice au texte littéraire comme le fait remarquer Riquois : *L'usage d'un extrait littéraire pour un exercice de grammaire ou de conjugaison apparaît totalement inapproprié, voire pénalisant pour le caractère littéraire du texte* (2010 : 250).

En somme, l'ancien programme de français qui privilégiait le texte littéraire tout en décontextualisant les apprentissages a été supplanté par un nouveau qui est culturellement inclusif grâce à l'intégration des textes d'inspiration burundaise dont les contenus reflètent certaines réalités familières aux apprenants. Néanmoins, ces textes sont abordés comme prétexte pour enseigner les stratégies de lecture, les notions lexicales et grammaticales, sans y associer l'aspect littéraire. D'où la nécessité d'améliorer ces pratiques didactiques révélées lacunaires.

3.2. Pour l'intégration de la dimension littéraire : cas de la didactisation des contes burundais

Comme la récente réforme n'a pas accordé une attention voulue à la littéarité des supports textuels retenus, nous estimons qu'une telle conception de l'étude du texte réduit la qualité des savoirs et savoir-faire langagiers dont bénéficient les apprenants. Elle bloque chez ces derniers l'accès aux connaissances littéraires.

En vue d'étendre l'étude du texte sur ses différentes dimensions, nous avons traduit les contes burundais et proposé leur didactisation en classe burundaise de 9^e année en poursuivant les objectifs redéfinis et en adoptant une méthodologie planifiant l'étude textuelle sur trois axes. Ceux-ci sont *Étude du texte*, *Oralisation du texte* et *Réécriture du texte*. Ces axes constituent non seulement une innovation dans l'univers didactique burundais - l'oralisation et la réécriture surtout - mais aussi ils garantissent un savoir langagier et communicatif en harmonie avec les pratiques socioculturelles de la langue et éveillent sur la littérarité du texte étudié.

Pour l'étude du texte, les objectifs sont : *s'imprégner de la structure narrative du conte*, *comprendre les contenus linguistiques et culturels* et *s'enraciner pour s'assurer l'identité culturelle*. Ils permettent d'étendre l'étude du conte sur les aspects visuel, culturel et interculturel qui ouvrent sur la littérarité du texte. En rapport avec l'oralisation du conte écrit, les objectifs formulés sont : *se familiariser aux signes liés à la forme orale du conte*, *renforcer l'expression orale à partir de l'aspect oral du conte* et *installer l'habileté à proférer le conte dans un cadre culturel donné*. Ils conduisent à la compréhension et à l'appropriation des procédés langagiers et littéraires visant la profération du conte. Pour la réécriture, les objectifs fixés sont : *développer l'expression écrite à partir de la reconstitution du texte lu* et *promouvoir l'esprit de créativité littéraire en recourant aux procédés de réécriture du conte*.

Pour atteindre ces objectifs, la méthodologie mise en œuvre est pensée en trois axes précités. Cette approche s'est avérée novatrice. En effet, le premier axe développe des étapes à peine évoquées dans les guides de l'enseignant (la prélecture, le guidage) et introduit d'autres comme l'exploitation des schèmes culturels. Les deux derniers constituent une innovation dans l'exploitation du texte en classe burundaise de français. C'est en plus une méthodologie fondée sur des tâches à accomplir pour chaque axe. Les trois tâches que nous proposons sont : *mener une lecture-compréhension collaborative*, *restaurer la forme orale du récit transcrit* et *produire des contes à partir d'un modèle*. Elles s'accomplissent à travers des activités de lecture, de production orale et écrite et de réécriture, qui visent l'utilisation esthétique ou poétique de la langue. Elles concourent, en outre, à l'installation des compétences réceptives, créatives et imaginatives.

Les différentes étapes de la lecture-compréhension du conte permettent aux apprenants de connaître le contexte d'énonciation, la morphologie, les contenus linguistique et culturel du conte et de se les approprier. Les démarches visant la production orale amènent à la connaissance des normes d'emploi des procédés langagiers, à l'utilisation des stratégies discursives, à la maîtrise de l'art de profération et de dramatisation d'un conte. Les étapes visant la réécriture du conte

étudié, initient à la reconstitution du conte effacé, à la déformation du conte étudié et au renversement du conte. Aussi développent-elles l'esprit de créativité langagière et littéraire chez les apprenants.

L'expérimentation, en classes de français, de ces objectifs et démarches révèle qu'une pareille approche d'un texte littéraire favorise un apprentissage langagier prenant en charge sa dimension littéraire. Le conte burundais ainsi étudié permet à la fois de centrer les activités d'apprentissage sur le paratexte, la structure morphologique du texte, l'interprétation textuelle s'intéressant à la langue et à sa culture. Elles mettent aussi en évidence les stratégies de l'oralité, les aptitudes à développer chez le jeune conteur et les techniques rédactionnelles, allant de l'imitation du conte initial à la création d'un conte original. En outre, comme le support véhiculant la culture source est utilisé en contexte de classe de français langue étrangère, son utilisation facilite la mise en relation des cultures en contact, ce qui dispose les apprenants à se familiariser avec l'interculturel, un ferment de la littérarité du texte.

Conclusion

La réflexion menée sur les stratégies d'aborder un texte littéraire s'intéressant aussi à sa littérarité en classe burundaise de français langue étrangère a abouti aux résultats intéressants. Les didacticiens continuent à reconnaître au texte littéraire une place importante dans les supports d'activités d'apprentissage. C'est ainsi qu'ils proposent de l'aborder en visant des objectifs communicatifs, socioculturels et linguistiques et en suivant une démarche méthodologique pensée en termes de tâches à faire accomplir à travers des activités à réaliser. Cependant, la situation est tout autre en classe de français au Burundi. Les manuels en usage retiennent peu de textes littéraires. Même ces rares textes sont abordés comme prétexte pour enseigner essentiellement les stratégies de lecture, les notions lexicales et grammaticales. L'enseignement de ces textes vise principalement des objectifs linguistiques et les démarches méthodologiques prévues dans les guides de l'enseignant conduisent essentiellement à des connaissances de contenus linguistiques. Pour contribuer à la conception d'un apprentissage du français articulant langue et littérature en classe burundaise, notre recherche suggère une triple innovation : le renforcement des contenus du manuel de français, la définition des objectifs prenant en charge l'aspect littéraire du texte et la conception d'une nouvelle approche du texte littéraire en classe burundaise de français. L'expérimentation de la didactisation des contes burundais, des objectifs reformulés et de l'approche méthodologique indiquée a montré que les pratiques didactiques ainsi planifiées garantissent la compréhension et l'exploitation du texte littéraire qui conduiraient à l'acquisition et à l'appropriation des compétences à la fois langagière et littéraire.

Bibliographie

- Arzate **Otamendi**, M., Velázquez Herrera, A. 2012. « L'intégration du texte littéraire dans la classe de langue : une expérience pédagogique mise en œuvre en contexte universitaire mexicain ». *Synergies Mexique*, n°2, p.41-55. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Mexique2/arzate.pdf> [Consulté le 30 octobre 2017].
- CELEC. 2006. *Guide pédagogique à l'usage des enseignants du primaire et du secondaire*. Bujumbura.
- Defays, J.M. et al. 2014. *La littérature en FLE. État des lieux et nouvelles perspectives*. Paris : Hachette.
- Liziard, S., Rujan, Ş. 2009. « La littérature en classe de langues dans une approche communicative ». www.diacronia.ro/indexing/details/A20461/pdf, [Consulté le 30 octobre 2017].
- Maillard, N. 2013. *Le texte littéraire francophone, passeur de langues et de cultures. Interactions didactiques en contexte universitaire*. Thèse de doctorat en Linguistique. Université d'Angers.
- Martinez, P. 2004. *La Didactique des langues étrangères*. Paris : PUF.
- Morel, A.S. 2012. Littérature et FLE : état des lieux, nouveaux enjeux et perspectives. In : *Actes du 11e Forum mondial Héraclès*. p. 141-148.
- Peytard, J. 1988. « Des usages de la littérature en classe de langue. », *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, n° spécial, p.8-17.
- Riquois, E. 2009. *Pour une didactique des littératures en français langue étrangère : du roman légitimé au roman policier*. Thèse de doctorat nouveau régime en linguistique. Université de Rouen.
- Riquois, E. 2010. « Exploitation pédagogique du texte littéraire et lecture littéraire en FLE : un équilibre fragile ». In : *11e rencontre des chercheurs en didactique des littératures*. http://www.unige.ch/litteratures2010/contributions_files/Riquois%202010.pdf, [consulté le 18 décembre 2017].

Notes

1. Si certains didacticiens estiment que le français, au Burundi est à cheval entre le français langue seconde et langue étrangère (CELEC 2006 : 6), nous affirmons, à la suite de d'autres chercheurs (Martinet 2004 : 20), qu'il est langue étrangère parce que non seulement il est appris en seconde position - après le kirundi - mais aussi son apprentissage n'est pas accompagné de pratiques sociales en dehors de l'école.
2. Ces documents sont constitués de textes officiels, programmes de français, guides de l'enseignant, de manuels de l'élève et des articles consacrés à l'enseignement du texte littéraire en classes de langue étrangère ou seconde.
3. Le texte littéraire est resté malgré tout un support utile aussi bien à l'époque des méthodologues directs surtout au second cycle qu'à celle des méthodologues sgaviens car ils pouvaient insérer le texte littéraire dans l'apprentissage vers la fin du dossier.
4. Dans le document source, les compétences générales font sous-entendre l'ensemble des quatre savoirs tandis que les compétences communicatives langagières englobent les compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques.
5. Le programme réélaboré étend l'enseignement du français, du kirundi, de l'anglais et le Kiswahili au dernier cycle de l'école fondamentale.
6. Expression désignant les quatre premières années post primaire dans le système éducatif burundais d'après la réforme de 1989, et qui étaient ainsi appelées 7^e, 6^e, 5^e et 4^e année pour désigner respectivement, la 7^e, la 8^e, la 9^e et la 10^e année.

7. Les rubriques sont Texte1, Grammaire-conjugaison, Grammaire-orthographe, Texte 2, Grammaire-conjugaison, Grammaire-orthographe, Vocabulaire, Expression orale, Expression écrite.

8. La sensibilisation des apprenants sur la culture véhiculée par les extraits n'est pas garantie parce que l'étude des extraits clôturant le thème est facultative.

9. Motivation, Compréhension globale, Compréhension détaillée, Lecture à haute voix par les apprenants et Synthèse.



ISSN 2258-4307

ISSN en ligne 2260-4278

L'enseignement des civilisations antiques en langue française dans le département de traduction à l'université d'Annaba

Naouel Boubir

Université Badji Mokhtar, Annaba, Algérie
boubirnaouel@yahoo.fr

Reçu le 20-12-2017/ Évalué le 06-02-2018/ Accepté le 30-04-2018

Résumé

Ces dernières années, l'enseignement au sein des départements de traduction en Algérie est valorisé par des formations en master. Ces dernières mettent en relation la traduction avec d'autres domaines et c'est le cas du département de traduction de l'université Badji Mokhtar à Annaba avec son projet « traduction et tourisme ». Cet article attire l'attention sur le contenu et le but de la matière « civilisations antiques en langue française » qui est proposée aux étudiants de traduction à Annaba. Prendre en considération les aspects culturels et le développement connu par les peuples enrichit les connaissances des étudiants et améliore leurs compétences. Ainsi, une langue ne peut être dissociée de ses aspects civilisationnels d'où l'importance de cette matière.

Mots-clés : civilisation, antique, français, enseignement, master

The Teaching of Ancient civilizations in French Language at the Translation Department in Annaba University

Abstract

In recent years, the teaching within the translation departments in Algeria is enhanced by master projects. The latter relate the translation to other fields and this is the case of the translation department of Badji Mokhtar University in Annaba with its project "translation and tourism". This article draws attention to the content and purpose of the subject "Ancient Civilizations in French Language" which is offered to translation students in Annaba. To take cultural aspects into account and the development know by the people enriches the student's' knowledge and improves their skills. Thus, a language cannot be dissociated from its civilizational aspects hence the importance of this subject.

Keywords: Civilization, ancient, French, education, Master's degree

Introduction

Avec l'arrivée du système LMD dans les universités algériennes, le département de traduction à Annaba a connu comme d'autres départements la formation des étudiants dans le cadre des projets de master. La matière « civilisations antiques en langue française », proposée aux étudiants durant toute la première année, s'intègre dans le cadre du projet « traduction et tourisme¹ ». Ce dernier vise la préparation des étudiants de traduction et de langues dans le domaine du tourisme. Il s'agit d'un apprentissage permettant aux étudiants de traduire des livres touristiques et d'entreprendre plusieurs études réunissant à la fois la traduction et le tourisme. Sans doute cette formation comme d'autres contribue à l'avancement de la traduction touristique en Algérie. Ainsi, nous écrivons le présent article pour donner un aperçu descriptif sur cette formation.

1. La formation des traducteurs en tourisme

Traduction et tourisme est un projet de master conçu particulièrement pour les étudiants de traduction, de français, d'anglais et de lettres arabes. Il favorise principalement le développement des connaissances de traducteurs spécialisés selon les besoins du marché. Ceci se traduit à travers plusieurs objectifs visés par cette formation. Il s'agit de rendre les étudiants en question capables de traduire différents documents touristiques: livres, guides, etc. De cette manière, ce contenu diversifié est susceptible de renforcer le savoir des futurs traducteurs spécialisés en traduction et tourisme. Après trois semestres d'étude, l'étudiant prépare et soutient son mémoire de master à la fin du quatrième semestre. Les études durant les trois premiers semestres sont organisées selon des unités d'enseignement²: fondamentale, méthodologie, découverte et transversale. Le contenu de ces unités se présente de la manière suivante: Tout au long des trois premiers semestres, les unités d'enseignement fondamentales sont basées sur des matières de traduction de la langue arabe vers l'anglais et le français et l'inverse. Il s'agit essentiellement d'entraîner les étudiants à la traduction de différents documents liés au tourisme. L'interprétation a également sa place dans le cadre de cet enseignement qui met les étudiants dans des situations de communication plurilingues avec des touristes. Ces matières sont nommées comme suit:

- Traduction arabe/ anglais/ arabe,
- Traduction arabe/ français/ arabe.

Pour ce qui est des unités d'enseignement consacrées à la méthodologie, deux matières sont proposées pour les deux premiers semestres. D'un côté, la « méthodologie de traduction dans l'histoire, la culture et les arts » donne l'occasion

aux étudiants d'acquérir les différents procédés de traduction dans des domaines relatifs au tourisme comme son intitulé l'indique. Ces compétences méthodologiques et culturelles se complètent avec l'étude de la langue du tourisme. En effet, à travers « terminologie et langue du tourisme » les étudiants s'entraînent à utiliser oralement et par écrit des concepts touristiques. L'enseignement au 3^{ème} semestre renforce encore plus les acquis de la première année. Effectivement, dans les « ateliers de traduction- méthodologie et correction linguistique » et les « techniques de la recherche scientifique en traduction », les étudiants apprennent à employer tous les éléments nécessaires pour entreprendre une recherche scientifique en traduction. Les unités d'enseignement découvertes, quant à elles, font découvrir aux étudiants d'autres contenus permettant d'élargir leurs connaissances en comprenant le rôle de la communication touristique, en connaissant les monuments touristiques les plus connus et les différentes étapes historiques de l'Algérie. Cela est assuré à travers les disciplines suivantes :

- Tourisme et communication,
- Monuments touristiques en Algérie,
- Histoire de l'Algérie,
- Histoire de la culture algérienne.

Les connaissances des étudiants s'approfondissent davantage au 3^{ème} semestre quand ils apprennent comment exploiter des données pour présenter des endroits et des monuments touristiques et comprendre l'importance de l'archéologie et la muséologie dans le domaine du tourisme. Ils identifient ainsi différentes habitudes et coutumes algériennes à travers l'étude de la littérature populaire algérienne. Le contenu est le suivant:

- Médias et promotion du tourisme,
- Archéologie et muséologie,
- Arts populaires algériens.

Le reste des matières se regroupent dans le cadre de l'unité d'enseignement transversale. Les deux premiers semestres sont consacrés à l'étude des civilisations arabes et islamiques et les civilisations anciennes. Il s'agit de comprendre les caractères d'une civilisation, sa genèse, les facteurs favorisant son développement et enfin ceux causant son déclin. Ainsi, le contenu de cette unité d'enseignement est le suivant :

- Civilisation islamique arabe,
- Civilisations antiques en français,
- Civilisations antiques en anglais.

Le troisième semestre, plus varié, permet aux étudiants de connaître les nouvelles technologies et maîtriser l'outil informatique. C'est aussi une occasion de savoir utiliser les meilleurs logiciels de traduction. La civilisation est également présente dans ce semestre à travers l'étude de son rapport avec les langues. Ces modules se présentent ainsi :

- Technologie de l'information,
- Civilisation et langues en français,
- Civilisation et langues en anglais.

2. Civilisations antiques en langue française

Cet article se veut une description du contenu d'une seule matière du projet déjà cité. En effet, l'enseignement « des civilisations antiques en langue française » est l'occasion de connaître l'origine et l'histoire des peuples. Il s'agit d'étudier leur émergence, leur Histoire et aussi leur déclin. De plus, ce contenu permet aux étudiants de langues de comprendre les particularités spécifiques des nations dans des domaines multiples : religion, intellectuel, architecture, art, politique, etc. Ces aspects restent indispensables dans l'apprentissage des langues étrangères. C'est ce qui est confirmé par Kartal (2001 : 203) qui considère que *La langue, en tant qu'un moyen de communication, porte en elle-même une dimension culturelle et sociale*. La même idée est soulevée par Fedot (2013) lorsqu'elle attire l'attention sur la même question : L'apprentissage d'une langue étrangère et sa maîtrise ne peuvent se faire sans la prise en considération des cultures et des civilisations. De son côté, Lucia Maria de Assunção Barbosa (1986 : 165) rejoint également ces auteurs en écrivant que :

Il est impossible de résumer le processus d'enseignement/ apprentissage d'une langue étrangère à la simple acquisition d'un instrument de communication. Il s'agit plutôt d'un processus interdisciplinaire dont l'objectif est de familiariser l'apprenant à un univers symbolique qu'il est désireux d'intégrer.

En tant que multiple et interdisciplinaire, la didactique des langues est devenue un domaine très riche qui soulève plusieurs questions. Les mots culture et civilisation, par exemple, sont considérés comme des synonymes dans l'écrit de Porcher (1986, cité par De Assunção Barbosa, 1986 : 171) : *Ce que l'on entend par culture comme par civilisation constitue, dit-on, un enjeu didactique essentiel et préalable.*

En effet, enseigner une langue ne peut être vidé de son aspect culture/civilisation comme le confirme Boidard Boisson (2000 : 295-296) :

L'enseignement de la culture / civilisation est donc primordial dans la mesure où tout groupe social s'exprime aussi bien par la langue que par la culture qui sont indissociables. Elles constituent l'essence de la vie en société et de la communication et font partie intégrante des échanges sociaux car la réactualisation des notions culturelles utilise le langage [...] même les méthodes centrées essentiellement sur la langue ont besoin d'un support civilisationnel pour les mises en situation.

Les formations offertes aux étudiants de langues ne se limitent pas à une simple maîtrise linguistique mais proposent plutôt un contenu diversifié basé sur le rapport langue, culture et civilisation (Amireault : 2012).

3. Son contenu

Tel qu'il est déjà mentionné plus haut, « les civilisations antiques en langue française » est une matière étudiée durant toute la première année. En effet, un premier cours permet aux étudiants d'avoir une idée globale sur la définition du terme clé de la matière « civilisation » en s'appuyant sur son utilisation pendant les siècles précédents. Pour définir la notion de civilisation, nous nous référons à celle du dictionnaire encyclopédie³ : *Formé à partir du mot latin civis (« citoyen »), qui a donné naissance à civilis (« poli »), de mœurs convenables et raffinées.* Cette question remonte aux travaux de l'historien français François Guizot sur la civilisation en Europe. Liée à plusieurs valeurs et aspects, « *une civilisation englobe les connaissances, les croyances, art, morale, droit, coutumes et toutes autres aptitudes propres à l'homme en tant que membre de la société*⁴ tel qu'il est précisé par l'ethnologue britannique Edward Burnett Tylor (1920). La première civilisation antique proposée aux étudiants est d'une grande importance. Il s'agit de la civilisation égyptienne. Ce cours permet aux étudiants de connaître les différents aspects de la civilisation la plus connue au monde. Pour présenter cette partie du cours, nous nous appuyons sur plusieurs références⁵. Partagée dans certaines périodes et unifiée dans d'autres, l'Égypte a connu des capitales différentes comme Memphis et Thinis. De même, plusieurs éléments contribuent au développement de cette civilisation comme le développement de l'agriculture. En tant qu'un peuple organisé, les égyptiens cultivent les terres fertiles selon trois saisons (akhet- péret- chémou) à l'aide de l'irrigation. Les tombeaux à l'époque témoignent également d'un riche mode alimentaire : La bière, les volailles, les céréales, les légumes, les dattes, les raisins et autres sont des pratiques alimentaires quotidiennes des anciens Egyptiens. *C'est un système complexe, une écriture tout à la fois figurative, symbolique et phonétique, dans un même texte, une même phrase, je dirais presque dans un même mot*⁶ comme le définit Jean-François Champollion.

La civilisation des égyptiens se voit aussi à travers la grande place accordée à la femme dans la société. Elle occupait plusieurs fonctions et même celle du pharaon à condition d'être du sang royal. Les femmes égyptiennes se distinguaient par des pratiques cosmétiques très remarquables. Le peuple égyptien croyait à la vie après la mort. Dans ce sens, la mort ne représentait qu'une pause précédant un voyage coûteux à la vie éternelle. Cette croyance explique en quelque sorte l'importance donnée à la préservation du corps humain. Raison pour laquelle, la médecine a connu un grand avancement à l'aide de la formation des médecins spécialistes dans ce qu'on appelait maison de vie. La momification était aussi l'un des secrets des Egyptiens. En fait, *la momification, la conservation des corps, était décrite dans les anciens textes des pyramides*⁷. D'autres civilisations antiques sont enseignées aux étudiants en question et il s'agit de la civilisation minoenne- la civilisation de l'indus- la civilisation des thraces. Ces dernières pourront faire l'objet d'une prochaine publication.

4. Application sur le contenu présenté

Chaque cours proposé aux étudiants est souvent renforcé par des exercices de réflexion à partir de citations ou de passages traitant un aspect de la civilisation étudiée. Ces exercices déclenchent généralement un débat illustrant un élément déjà étudié ou dévoilent un nouvel aspect de la civilisation en question. Dans les lignes qui suivent, nous proposons à titre illustratif, une activité proposée pour mieux expliquer la genèse de la civilisation égyptienne.

Question :

A partir d'une lecture analytique, faites sortir les idées majeures de l'extrait de texte ci-dessous sur la naissance de la civilisation égyptienne.

Les premières grandes civilisations sont toutes nées dans des vallées alluviales : [...] puis les vallées du Nil, [...]. Les terres y sont fertiles à condition d'y être irriguées et drainées, ce qui demande la mise en place d'une certaine forme de gestion coordonnée de l'eau. Mais, il y a un autre facteur : la proximité du fleuve expose le peuple au danger mortel des inondations. La nécessaire protection contre les crues apparaît comme un autre élément fondateur, qui conduit à la mise en commun organisée d'une importante main-d'œuvre, et favorise le rassemblement des populations en des lieux faciles à protéger, ainsi qu'une certaine organisation collective et hiérarchisée. Viollet (2004 : 20).

Explication des mots difficiles :

- Des vallées alluviales : Espace entre deux montagnes. Dépôt laissé par un cours d'eau.
- Les crues : Elévation du niveau d'un cours d'eau.

Réponse possible :

Cet extrait nous montre l'importance de s'installer auprès d'une source d'eau pour faire avancer une civilisation. Pour la civilisation égyptienne, le fleuve du Nil est une source vitale mais qui ne représente pas uniquement la sécurité pour ce peuple.

Au départ le fleuve représentait une menace sur la population à cause des crues où l'élévation du niveau de l'eau provoque des inondations. Terrifiés par ce problème naturel, les Egyptiens se sont montrés sages et civilisés : en plus de s'installer auprès d'une source d'eau très importante (le Nil), ils ont envisagé des mesures de sécurité et d'organisation afin d'éviter de nouveaux dangers.

Après les inondations, la terre est devenue fertile ce qui développe l'agriculture.

En plus de cet exercice, nous utilisons le plus souvent des projections de films documentaires comme celui intitulé : « Civilisation minoenne : Une apocalypse antique⁸. ». Une vidéo de 51mn 59sec qui vise la présentation des différentes causes de la disparition de la civilisation minoenne : la première civilisation européenne située dans l'île de Crète et redécouverte récemment au début du XXe siècle. Il est important à préciser que la nomination minoenne tire son origine du roi Minos. Ce support audiovisuel présente les résultats des fouilles menées en Crète et ceux obtenus par l'archéologue anglais Arthur John Evans. « En 1900, Sir Evans achète l'ensemble du site de Knossos, sur l'île de Crète, pour y débiter des fouilles de grande envergure. »⁹ Les recherches dévoilent également les vestiges des cités minoennes ce qui mène à comprendre leur mystère tel qu'il est expliqué dans le film documentaire :

Il apparaît très vite qu'il était un peuple particulièrement avancé dans le domaine de l'art, du savoir et de l'urbanisme. Immortalisée dans des fresques et des sculptures d'un grand raffinement, leur histoire révèle qu'ils furent le premier peuple d'Europe à utiliser l'écriture¹⁰.

La capitale de cette civilisation est Knossos et les vestiges trouvés témoignent d'un grand avancement dans le domaine de l'urbanisme : des quartiers bien organisés, des routes pavées, etc. Les fouilles d'Evans tirent de l'oubli aussi les ruines du palais du roi Minos. Les traces du labyrinthe du Minotaure représentent une occasion pour expliquer sa légende :

Cette créature mi-homme mi-taureau avait été enfermée là par le roi Minos et se nourrissait d'humains jetés en sacrifice. D'après les mythes Grecs, le cruel roi Minos exigeait chaque année que la cité d'Athènes lui livre sept jeunes filles et sept jeunes hommes, qui étaient envoyés dans le labyrinthe afin d'y être dévorés vivants par le monstre¹¹.

Les explications tirées à partir des palais du roi Minos montrent que chaque porte du palais est alignée avec le soleil. La découverte d'une prêtresse aux serpents mène à déduire qu'il s'agit peut-être d'un temple dédié au soleil. Les traces trouvées montrent qu'il s'agit d'une grande civilisation. La question qui se pose est la suivante : Quelles sont les causes de sa disparition ? La réponse est dans le film documentaire qui met l'accent sur les trois hypothèses suivantes : La première hypothèse concerne l'éruption du volcan de Santorin. Knossos est formée d'un ensemble d'îles, bâtie sur « *un volcan explosif, l'un des plus dangereux du monde à cette époque* ¹². » Les traces de cette catastrophe naturelle existent jusqu'à aujourd'hui. De son côté, *l'archéologue Floyd McCoy, spécialiste de la région, explique que la cité d'Akrotiri fut littéralement engloutie par les cendres issues de l'explosion du volcan. A certains endroits, cette couche atteint plus de 60 mètres d'épaisseur*¹³.

L'analyse des strates révèle la présence de foraminifères et d'algues corallines qui existent uniquement dans le fond marin. Cette découverte mène à émettre une autre hypothèse. La deuxième hypothèse concerne un raz-de-marée géant où les archéologues supposent que la cité des minoens était engloutie par la mer. Les experts du Tsunamis confirment cette hypothèse basée sur la découverte du dépôt du fond marin. Après la confirmation des deux hypothèses précédentes, on a émis une troisième hypothèse étudiant la relation entre l'éruption du volcan de Santorin et le raz-de- marée géant. Les chercheurs ont découvert que le volcan était à l'origine de plusieurs tsunamis car l'âge de la première catastrophe correspond à celui de la seconde catastrophe tel qu'il est montré dans le film documentaire :

*En s'effondrant dans la mer Egée, la caldera du volcan de Santorin provoqua en effet une série d'ondes semblables à celles causées par un caillou jeté dans une mare. Ces vagues géantes, rebondissant sur les îles des différents archipels, ont ensuite déferlé sur la Crète à environ une demi-heure d'intervalle*¹⁴.

Ce film documentaire attire l'attention sur l'importance que donnait le peuple minoen au pouvoir des phénomènes naturels qui causaient leur perte.

Conclusion

Dans cet article, nous venons de donner une idée sur le contenu d'une formation proposée aux étudiants de traduction inscrits en master à l'université d'Annaba. Nous croyons que ce genre de projet permet aux étudiants d'élargir leurs connaissances surtout celles liées au tourisme et d'étudier une langue étrangère non seulement en se contentant à son contenu linguistique mais en s'ouvrant plutôt sur d'autres éléments culturels (Amireault : 2012) et civilisationnels. Sans doute

la langue est un moyen très important permettant de mieux comprendre l'Histoire d'autres peuples et son apprentissage plus efficace avec la prise en compte de son aspect civilisationnel.

Bibliographie

- Amireault, V. 2012. « La rencontre des langues et cultures en contexte d'enseignement/ apprentissage du français langue étrangère dans le système universitaire chinois ». *Synergies Pays riverains du Mékong*, n° 4, p.51-63.
- Boidard-Boisson, M-C. 2000. La didactique de la matière de civilisation à la croisée de l'année 2000. Vol. 2, p. 295-303 In. La philologie française à la croisée de l'an 2000 : panorama linguistique et littéraire. Espagne : Universidad de Granada.
- De Assunção Barbosa, L-M. 2007. « La langue- culture et les dimensions interculturelles dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère ». *Ikala, revista de lenguaje y cultura*, vol. 1, n° 18, p.165-181.
- Fedot, Z-T. 2013. « Implications didactiques de la relation langue- civilisation ». *Synergy*, vol. 9, n° 1, [En ligne] : synergy.ase.ro/issues/2013-vol9-no-1/09-zinaida-tamara-fedot-implications-didactiques-de-la-relation-civilisation.pdf, [Consulté le 15 décembre 2015].
- Kartal, E. 2001. Apprentissage/enseignement de la culture/ civilisation dans les manuels utilisés en didactique du français langue étrangère, p. 201-210. [En ligne] : dergipark.ulakbin.gov.tr/uefad/article/viewFile/5000152232/5000138037, consulté le 15 décembre 2015. [Consulté le 15 décembre 2015].
- Tylor, E-B. 1920. *Civilisation primitive*. Traduit de l'anglais sur la deuxième édition (1873) par Brunet. P. Paris : Ancienne Librairie.
- Violet, P-L. 2004. L'hydraulique dans les civilisations anciennes. 5000 ans d'histoire, Paris : Presses de l'école nationale des ponts et chaussées, 2^{ème} édition.

Notes

1. Il s'agit d'une offre de formation en master proposée au département de traduction à l'université Badji Mokhtar à Annaba en Algérie.
2. Unités d'enseignement : fondamentale, méthodologie, découverte et transversale sont des appellations proposées dans le canevas des projets de master en Algérie.
3. Définition proposée par le dictionnaire Encyclopédie, www.larousse.fr/encyclopedie/divers/civilisation/34231, [consulté le 15 décembre 2015].
4. Définition d'Edward Burnett Tylor citée dans le dictionnaire Encyclopédie, www.larousse.fr/encyclopedie/divers/civilisation/34231, [consulté le 15 décembre 2015].
5. Toutes les références à l'aide desquelles nous avons préparé cette matière sont citées dans la bibliographie.
6. Définition tirée du site Wikipédia, https://fr.wikipedia/wiki/Ecriture_hiéroglyphique_égyptienne, [consulté le 15 décembre 2015].
7. Précisions tirées du site du musée canadien de l'Histoire, www.historymuseum.ca/cmc/exhibitions/civil/egypt/egcr06f.shtml, [consulté le 15 décembre 2015].
- 8, 9,10,11,12,13,14. <http://www.mystere-tv.com/civilisation-minoenne-une-apocalypse-antique-v2169.html>, [consulté le 2 février 2014].



GERFLINT

ISSN 2258-4307

ISSN en ligne 2260-4278

Didactique de la langue française et de la littérature en contexte post-conflit centrafricain

Mathurin Songossaye

Université de Bangui, Centrafrique
songossaye@yahoo.fr

Reçu le 28-12-2017 / Évalué le 14-02-2018 / Accepté le 30-04-2018

Résumé

Les programmes d'enseignement de la langue française et de la littérature traditionnellement conçus en Centrafrique ont montré leurs limites et leurs insuffisances. La conséquence immédiate est que cet enseignement n'est pas parvenu à enraciner le Centrafricain dans sa culture, lui permettant de se redécouvrir et de mieux connaître l'altérité afin de l'apprécier à sa juste valeur dans toutes ses dimensions. Les crises militaro-politiques à répétition que connaît la Centrafrique sont révélatrices d'une absence de repères tant sur les plans social que politique qui caractérisent le Centrafricain. Or, pour envisager un dialogue social harmonieux, tout peuple doit maîtriser sa culture, affirmer son identité culturelle ainsi que les valeurs et les contre-valeurs de sa société. Cette contribution, tout en rappelant les rapports contingents entre la langue et la littérature, explore d'abord le contexte sociopolitique actuel de la Centrafrique. Ensuite, elle essaie de voir comment la littérature permet de découvrir sa personnalité afin de mieux connaître les choses, l'homme et la société. Enfin, nous soulignons que les réflexions pédagogiques qui accompagnent notre analyse pourraient donner lieu dans l'avenir à une étude plus approfondie sur la didactique de l'enseignement de la langue française (langue seconde) et de la littérature, en prenant appui sur les propositions qui seront ébauchées dans cet article.

Mots-clés : enseignement, langue, littérature, post-conflit, culture

French language didactics and the Central African post-conflict context in literature

Abstract

The teaching curriculum of the French Language and literature traditionally designed in the Central African Republic revealed their limitations and inadequacies. The immediate consequence is that this teaching could not implant the Central African in his culture, so as to discover himself and to best know and understand the otherness in order to appreciate it at the place in all its dimensions. The repeated military-political crises known by the Central African Republic showed the lack of reference point on the social as well as the political plan. But to envisage a harmonious social dialogue, every people ought to master his

culture, attest his cultural identity and their values and the counter-values of his society. The contribution, takes into account the contingent relationships between the language and literature that explore first of all the socio-political context of the actual Central African Republic. Afterward, it attempts to show how literature can enable to discover ones personality in order to best understand things, the human and society. Finally, we underline that the pedagogical thinking in our analysis will entail in the future a further proven study on the teaching didactic of French as the second language and literature, taking into consideration the suggestions which will be sketched out in this article.

Keywords: teaching, language, literature, post-conflict, culture

Introduction

En Centrafrique, l'élève qui quitte le premier cycle (collège) pour entrer au second cycle (lycée) du fondamental 2¹ est amené à intégrer dans ses curricula d'autres matières² que celles qu'il a étudiées jusque-là. En plus de l'étude de la langue, il doit aborder d'autres activités nouvelles, telles que l'étude des œuvres intégrales, et des techniques d'expression et de communication. L'étude des œuvres complètes s'insère, comme nous l'avons montré dans un récent ouvrage³, dans une meilleure connaissance des grands genres littéraires.

A l'université de Bangui, avec l'insertion du système LMD (Licence, Master et Doctorat) bientôt une dizaine d'années, plus précisément au département de lettres modernes de la faculté des lettres et sciences humaines de l'université de Bangui, nous avons assisté à une scission de la littérature française et de la littérature africaine. Ces deux branches d'études sont devenues des sections autonomes⁴. Pourtant au fondamental 2, le programme de français inclut dans la rubrique littérature des œuvres littéraires africaines et françaises.

Au regard des crises à répétition que connaît la Centrafrique⁵, comment mettre en évidence l'enseignement de la langue française et de la littérature dans la perspective de pallier certains germes de la violence, de la haine et des contre-valeurs dans le comportement des jeunes ? Autrement dit, comment mettre en exergue, dans l'enseignement de la langue française et de la littérature, les identités culturelles dans la perspective de l'acceptation de l'autre avec ses croyances et traditions, et surtout avec quel appareil didactique ?

Si les sciences politiques et juridiques ont tenté chacune de leur côté de comprendre la crise centrafricaine et d'y apporter des réponses idoines ou de proposer des solutions, il y a lieu de se demander le rôle que la littérature peut jouer afin d'aider le Centrafricain à connaître les choses, l'homme et la société en posant les questions de la condition humaine.

Cette contribution explore d'abord le contexte sociopolitique centrafricain avant de voir comment l'enseignement de la littérature peut permettre de se connaître et comprendre l'autre. Les réflexions pédagogiques qui accompagnent cette étude pourraient donner lieu dans l'avenir à une étude plus approfondie. Notre analyse part d'une méthode inductive qui permet de comprendre que la connaissance d'une littérature implique la maîtrise d'une langue. En conséquence, la littérature véhicule au travers différents personnages des valeurs culturelles, sociales et politiques, dont leur connaissance est synonyme d'une ouverture d'esprit et de l'acceptation de l'autre. Avant d'en arriver à ces aspects, une brève présentation de l'école centrafricaine s'avère utile.

1. L'école centrafricaine dans un contexte de crise endémique

La Centrafrique a connu depuis son accession à l'indépendance des crises militaro-politiques à répétition dont il serait gênant d'égrener la liste qui, sans doute, ne rend pas le peuple centrafricain fier de lui-même. Le pic de la violence a été atteint en 2013, particulièrement les 5 et 6 décembre, déclenchant ce qu'il convient aujourd'hui d'appeler la crise civilo-militaire qui a plongé la nation entière dans une absence totale de repères. Les pertes en vies humaines émaillées de deuils, les pertes matérielles auxquelles les Centrafricains ont assisté avec impuissance, la colère, le sentiment d'impuissance face à l'injustice qui a frappé la population, autant d'événements malheureux qui ont été le lot quotidien et qui restent enfouis dans les mémoires, ayant même affecté le Moi.

Malheureusement, l'actualité brûlante de la Centrafrique montre que le bout du tunnel n'est pas encore clairement visible. Pour s'en sortir, ce pays, situé au cœur de l'Afrique a bénéficié, et bénéficie encore de l'appui de la communauté internationale à travers les actions multiformes des ONG, institutions internationales, organismes et projets qui ont intensifié leurs actions pour un retour à la normale, afin de redonner au Centrafricain sa dignité d'homme.

Lorsqu'on parle de la sortie de crise, l'école centrafricaine ne fait malheureusement pas partie des principaux thèmes à l'ordre du jour. Or, il n'est plus à rappeler que l'éducation et la formation sont des aspects fondamentaux de la prévention à long terme des conflits violents. Une jeunesse sans formation, sans éducation et un chômage en proportion endémique constituent potentiellement un risque majeur de crise. Il faut souligner que la formation de la jeunesse tout comme l'éducation en général est considérée comme un moyen de choix et d'alerte stratégique, une force déterminante du développement conscient et de l'épanouissement des sociétés.

Cette conception découle de l'idée selon laquelle l'enseignement en général, et plus précisément une bonne maîtrise de la communication et de la littérature en particulier, constitue un moteur de développement, un impact directif de la théorie du capital humain, d'ouverture d'esprit et de la connaissance de soi et des valeurs communes d'un groupe. L'instruction et l'éducation sont un investissement car plus un individu est éduqué et bien formé, plus il est productif ; plus une société a un niveau élevé d'éducation, plus elle est ouverte à d'autres cultures et traditions, et ainsi les jeunes seront moins enclins aux actes de vandalisme et de pillage.

En Centrafrique, une bonne instruction ne peut s'acquérir sans une bonne maîtrise de la langue française, qui est l'une des langues officielles (concurrencée par le sängö) et par excellence langue de l'instruction. Nous reviendrons sur la relation binaire entre la langue française et la littérature. Ce qui nous préoccupe ici en premier lieu, c'est de montrer tous les rapports entre la langue, la littérature et la connaissance de soi et des autres.

2. Langue et littérature, véhicules de l'identité⁶ culturelle

La langue permet immédiatement de comprendre que l'autre n'est pas moi. Dans sa langue, l'autre exprime mieux ses habitudes sociales, sa culture, ce qui le bouleverse ou le transperce. De ce point de vue, il se distingue de moi et inversement. Par ricochet, l'ouverture vers d'autres cultures permet de comprendre que l'autre est différent de moi, étant donné que la langue traduit les réalités sociales, la culture de l'autre et s'offre pour objectif la résolution et/ou la recherche de solutions aux problèmes de ce dernier. Ainsi, enseigner la littérature, c'est perpétuer les mœurs, enraciner la culture du terroir.

L'insertion des contes, des proverbes, en un mot, des traditions orales africaines est un fait révélateur de la personnalité des écrivains africains qui sont tous des auteurs bi-culturés. A titre d'illustration, l'évocation des coutumes africaines, ainsi que la pratique du français propre aux romanciers africains, comme le montre à perfection l'auteur congolais Henri Lopes dans *Le Pleurer-Rire* sont ainsi révélées :

Si c'est Chez-là, ou quelque chose comme ça : un homme à la chevelure d'une femme blanche qu'on avait cru mort, mais qu'on n'avait jamais réussi à vraiment tuer, (l'avait des médicaments anti balles), ou qu'on avait bien fusillé, si vous voulez, mais qui revenait régulièrement (Lopès, 1982 : 293).

Le terme médicament désigne une substance curative ou préventive. Cependant, Henri Lopès fait percevoir une autre signification. On constate une interférence

sémantique due à la valeur polysémique du terme médicament dans les langues africaines ; en sango, par exemple, on appelle médicament « yoro », c'est-à-dire, fétiche, gri-gri, talisman, et par extension *pouvoir surnaturel* ou magique censé protéger contre toute agression, maraboutage, envoûtement, hostilité extérieure (fusillade, morsure de serpent, foudre, etc.). Yoro ou médicament désigne également les produits pharmaceutiques ou de la pharmacopée qui traitent une maladie. C'est donc un terme englobant puisqu'il renvoie d'un côté au médicament, de l'autre à un objet auquel on prête des vertus apotropaïques. Le lecteur africain se retrouve dans ce type d'énoncé qui est une transposition de sa culture.

De ce fait, on retient qu'Henri Lopès a recours à la désignation africaine ; il transcrit les réalités comme les appellations dans sa langue en français. Il sera difficile pour un non Africain de cerner cette manière d'écrire. On note une forme d'analogie culturelle du terme médicament qui désigne apparemment les mêmes réalités en Centrafrique comme au Congo Brazzaville.

La littérature, étant un art, elle doit, dans un premier temps, être le reflet du pays qui la produit. Ce souhait corrobore celui de Jean Suberville qui appréhende la littérature comme le *miroir fidèle des idées et des sentiments d'un peuple, d'une époque, d'une civilisation* (Suberville, 1969 :487). Seulement, la littérature porte en elle des intérêts qui transcendent les confins de l'identité dans laquelle nous avons tendance à l'enfermer.

3. Intérêts littéraires et culturels

Les œuvres littéraires représentent le produit *des esprits des hommes* (Le Clezio, cité par Isabelle Roussel-Gillet et Marina Salles⁷). S'en priver c'est vouloir les négliger. D'ailleurs la culture signifie ouverture d'esprit, posture et aptitude à juger, à connaître, à apprendre à connaître les autres, à tenter ou du moins à vivre leur expérience. Par conséquent, c'est manquer d'humanisme et de cosmopolitisme que de vouloir se replier dans sa culture. Une telle attitude marque son refus à l'adhésion à la mondialisation. L'enseignement des littératures française et africaine par exemple semble synonymique de la promotion de la culture de l'universel ainsi qu'une ouverture à l'histoire. Par ailleurs, la dissection du terme université fait apparaître l'univers, ce qui revient à dire que les études littéraires, qu'elles soient au fondamental² ou à l'université ne se limitent à un microcosme ciblé, mais s'intéressent ou s'étendent à tout l'univers. Elles sont une arme qui permet de combattre sous toutes ses formes l'ignorance, l'injustice, les inégalités sociales en copiant chez l'autre, en cherchant à extraire dans la littérature des autres nations le positif. Aussi convient-il de cerner que c'est posséder un trésor,

atteindre la pluralité et affiner ses connaissances que de s'intéresser à l'enseignement de la littérature.

Au-delà des préoccupations présentées, de nombreuses œuvres littéraires présentent une valeur morale, littéraire et artistique indéniable. Les textes de Jean de La Fontaine comme *Le Loup et l'agneau* conservent une richesse morale, culturelle, pratique et substantielle pour les jeunes centrafricains. On constate que la Centrafrique ne s'est pas entièrement vidée de ses « Loups », de ses rapaces, de ses voraces qui soldent ses richesses. Elle ne s'est pas vidée non plus des bourreaux qui font de leurs frères des victimes, des proies, autrement dit des « Agneaux » en vue d'accéder au pouvoir ou à la richesse. Les écrits des siècles divers des auteurs français et africains riches en morale demeurent d'actualité et bien adaptés à certaines réalités centrafricaines qu'il serait judicieux de professer. Que dire des comédies de Molière par exemple ? Les caractères des personnages évoqués dans ces pièces n'ont-ils rien de commun avec certains maux qui minent la société centrafricaine ? La bravoure de Koyakpalo, personnage principal du roman *Le dernier survivant de la caravane*⁸ n'est-elle pas un bel exemple à imiter ?

De nombreux textes littéraires recèlent des critiques constructives inhérentes à la Centrafrique qu'il serait erroné de mettre sous le boisseau. Ils gardent alors toute leur valeur, toute leur richesse puis les élèves et étudiants ont tout à gagner en scrutant ces textes. Bon nombre de consommateurs des livres littéraires demeurent sensibles à la qualité des sentiments, à la moralité, et au caractère instructif des écrits, joignant leur pensée à celle de Lanson qui affirme dans son « Avant-propos » de *L'histoire de la littérature française* que *La lecture des bons livres est comme une conversation qu'on aurait avec les plus honnêtes gens des siècles passés, et une conversation où ils ne nous livreraient que le meilleur de leurs pensées* (Lanson 1920 : 4).

Des différents points précédemment soulignés, on constate que rendre au Centrafricain sa dignité, c'est l'aider à se redécouvrir grâce à la littérature qui lui ouvre des horizons nouveaux. Outre les points évoqués, la plupart des expressions qui nourrissent les conversations, enrichissent et agrémentent les débats, valorisent la personnalité ou attestent de son niveau culturel proviennent des récits romanesques et bien d'autres ouvrages littéraires, du fait qu'en Centrafrique, le français est la langue officielle et de communication. A la lumière de ce point de vue, il devient urgent de comprendre qu'une littérature est un objet précieux car on y puise certainement des avantages culturels que nous ne saurions énumérer dans leur intégralité. Non seulement elle instruit, complète, aiguise les esprits, mais elle favorise aussi beaucoup plus l'esprit critique, la découverte d'autres talents, d'autres expériences, d'autres modes de vie chez des hommes habitant

un coin quelconque de la planète. Pour tout dire, se démarquer de la littérature dans la recherche de la cohésion sociale serait abandonner la langue française, outil indispensable favorisant la *promotion sociale, politique et même culturelle* du Centrafricain.

4. Perspectives de l'enseignement de la langue française et de la littérature

4.1. Au niveau du fondamental 2

Il y a nécessité de revoir les pratiques pédagogiques conçues préalablement et que nous pensons qu'elles aient montré leurs limites et insuffisances. Dans l'enseignement traditionnel, les aspects identitaires ne sont pas mis en valeurs dans les programmes. En outre, nous sommes en présence des populations variées selon leur origine tant géographique que culturelle. De plus, un facteur aussi important dans l'apprentissage de l'élève serait la relation de l'apprenant avec la langue dans le processus de développement intellectuel et personnel. La psychologie de l'enfant et de l'adolescent sont des facteurs à prendre en compte dans les pratiques pédagogiques. Nous savons que les facteurs proprement didactiques ne sauraient suffire à expliquer l'échec ou la réussite d'un apprentissage. La personnalité de l'élève ou de l'étudiant est aussi déterminante dans ce processus. Cette personnalité a été profondément affectée par les crises civilo-militaires que vient de connaître la Centrafrique. C'est à ce niveau, justement que la faiblesse de la pédagogie classique qui considérait l'apprenant comme un enfant et ce dernier, vu sous cet angle, ses motivations et ses attitudes n'étaient pas prises en considération dans l'apprentissage d'une discipline. Nous savons qu'avec l'émergence de l'andragogie, la formation plus généralement ne consiste plus uniquement à transmettre des connaissances. Elle doit permettre de mettre en valeur les connaissances acquises.

En Centrafrique, pays où le français est une langue seconde, dès son entrée à l'école, l'enfant entre en contact avec une langue qui lui est imposée par l'institution (l'école), la société ou la famille. A l'école, on lui donne la capacité de comprendre le monde par une série de signes : un vocabulaire et une syntaxe de la langue seconde. Il se conforme à cet effet aux attentes de cet environnement social. A l'adolescence, il veut prouver son existence, son identité culturelle. Ayant découvert que la langue de travail n'est pas la même que sa langue d'origine, il se peut qu'il entre alors en conflit avec son entourage, avec l'institution sociale notamment avec l'entourage linguistique ; d'où l'on observe une certaine « déviation » dans l'expression orale et écrite, ne tenant pas compte des règles grammaticales et autres de la langue enseignée. Cette conduite langagière « déviante » témoigne de l'inadaptation de certaines pratiques pédagogiques, notamment du rapport enseignant-enseigné d'une part et des techniques didactiques mobilisées, d'autre part.

Ces difficultés se sont encore accentuées notamment par les crises civilo-militaires que les jeunes centrafricains viennent de vivre. Tout au long du conflit armé qui a ensanglanté la Centrafrique, les violences de tous ordres envers les femmes a atteint des proportions incommensurables, touchant aussi les enfants dont l'enrôlement avait pour but d'en faire des forçats destructeurs de leur processus d'éducation et de socialisation. Cette incidence des guerres civiles sur cette couche vulnérable traduit dans une certaine mesure la déchéance humaine dans laquelle les belligérants ou les bandits armés ont plongé le pays.

L'éducation des enfants est donc victime des conflits armés. Une évaluation à distance effectuée sur 355⁹ écoles dans toutes les préfectures de la Centrafrique en février 2014 a montré que dans les provinces les plus touchées de Vakaga (Biraou), Ouham (Bossangoa) et Bamigui-Bangoran (Ndélé), Haute-Kotto (Bria), toutes les écoles étaient fermées depuis des mois. Environ 65% des écoles avaient été pillées, occupées ou endommagées par des rebelles et des tirs d'artillerie et près de 250 000 élèves du primaire avaient abandonné l'école au cours de l'année 2012-2013.

A Bangui, 35% des écoles sont utilisées comme abris par la population civile, ayant déserté les habitations par peur d'exactions des Séléka ou Antibalaka. L'Institut de Recherche et d'Animation Pédagogique (INRAP) et la Radio télévision Scolaire (RTS) ont été pillés et saccagés par les éléments de la Séléka¹⁰. Mais avant ces pillages, on observe avec beaucoup de regret que les lycées de Bangui ne disposent pas de bibliothèques dignes de ce nom. Au lycée de Fatima, il y a un bibliothécaire nommé par les autorités compétentes, mais le lycée ne dispose pas de bibliothèque, en d'autres termes, le bibliothécaire n'a pas un espace de travail. Presque tous les établissements publics de Bangui n'ont pas de salle de théâtre. Les activités parascolaires, qui d'ordinaire, permettent d'« aiguiser » les langues des élèves en matière de langue parlée, ne sont pas développées, et ne font même pas partie des programmes des lycées en Centrafrique.

On observe également que la plupart d'élèves et d'étudiants de l'université de Bangui ne disposent pas de bibliothèques personnelles, ne fréquentent pas les bibliothèques publiques ou privées de Bangui, ou d'autres lieux parascolaires (les musées, les salles de théâtre). Or, ces milieux jouent également un rôle important dans l'apprentissage et la maîtrise de la langue. Les activités qui s'y déroulent sont exprimées exclusivement en français, même si certaines sont produites en sango ou d'autres langues. Sur le plan général, les élèves venant du KM5, quartier musulman de Bangui, manquent d'éducation de base. Dans le comportement des jeunes de ce quartier, on note une inconscience de l'avenir scolaire ou étudiantin, une indiscipline caractérisée et presque générale au sein des établissements, avec un niveau médiocre dans toutes les disciplines.

Comme palliatif à ces maux, en plus de l'enseignement traditionnel, la construction d'une médiathèque nationale et des espaces pour les activités parascolaires est devenue une urgence, si l'on veut envisager une harmonieuse sortie de crise en Centrafrique. Cependant, à l'université, les pistes que nous allons ébaucher méritent d'être explorées.

4.2. Au niveau de l'enseignement supérieur¹¹

Le réaménagement des programmes de l'enseignement de la langue française et de la littérature à l'université de Bangui semble une option incontournable. La saturation du marché de l'emploi comprise comme un des handicaps au choix des filières littéraires, les enseignements exclusivement bornés à la connaissance des courants littéraires, des grandes tendances de la civilisation française ou africaine, des auteurs français d'époques différentes intéressent peu et ne suffisent plus de nos jours à favoriser l'emploi aux jeunes centrafricains. Il est des domaines artistiques prisés par le public qu'on pourrait promouvoir comme complémentaires aux séries des cours dispensés. Prenons l'exemple de la poésie française qui pourrait faire chemin avec la musique (théorique et pratique) du fait de certaines similarités, plutôt qu'un enseignement théorique insipide et stérile des cours de théâtre. La création d'une troupe universitaire en vue d'une application pratique des acquis théoriques appris en salle serait indispensable. L'insertion des cours de peinture avec la découverte des grands peintres et leurs tendances artistiques serait un atout pour la filière littérature qui pourrait former des cadres de niveau supérieur dans les domaines ci-dessus cités.

Par ailleurs, devenus formateurs des formateurs, outillés et dotés d'instruments nécessaires d'insertion ou de s'offrir un marché d'emploi, les ressortissants des différentes options, autonomes, peuvent créer des troupes théâtrales, procéder à l'ouverture des centres de formation pour chaque typologie d'arts afin de former, de distiller les connaissances acquises dans leur domaine de compétence. Dans le même ordre d'idées, ils peuvent intervenir comme formateurs dans les écoles d'arts, mais aussi des experts qui pourraient être consultés en vue de prêter main forte à la galaxie des artistes centrafricains qui opèrent sans une notion sérieuse de leur art, en vue de contourner l'amateurisme. La langue et la littérature sont plutôt des atouts indispensables pour se délivrer ou se prémunir de toutes actions insolites nuisibles susceptibles d'entamer la réputation et la valeur. Vectrices des valeurs culturelles, elles constituent un instrument de formation, mais aussi de défense contre des agressions extérieures de diverses natures.

Conclusion

Les problèmes liés à la didactique de la langue française et de la littérature en Centrafrique ne sont pas seulement d'ordre pédagogique, mais aussi d'ordre socio-logique, linguistique et économique. Le français en Centrafrique est par nature une langue seconde, celle qui s'ajoute donc aux langues maternelles. C'est là l'enjeu principal pédagogique de son acquisition qui est à reconsidérer. Car la maîtrise de la langue permet de pénétrer la littérature. Qu'elle soit nationale, continentale ou française, la littérature recèle de nombreux avantages entre autres, la connaissance des personnages légendaires, des grands esprits de son pays, de sa région, évitant le déracinement, la déconnection aux réalités du terroir. La bonne maîtrise de la littérature de son terroir éviterait qu'on devienne étranger à sa propre culture.

Le contexte centrafricain montre malheureusement que l'enseignement de la langue française et de la littérature semble être en marge dans les éventails objectifs de la sortie de crise. Or, nous savons que la langue et l'écriture sont des moyens importants de communication. L'écriture est un moyen indispensable pour retracer et garder de manière pérenne les traces de certains faits. Elle est, dans la main des écrivains, le moyen le plus approprié permettant de transmettre les désarrois, les angoisses, les certitudes, les croyances et l'identité d'un peuple. Ainsi, la création littéraire témoigne de la relation singulière que l'écrivain entretient avec l'outil d'expression qu'est la langue.

A travers les récits que nous livrent les œuvres littéraires (à l'exemple du roman *Le dernier survivant de la caravane*), nous comprenons que tout peuple a une histoire et une culture qui fondent sa personnalité. Pour cela, et au-delà de toutes les considérations raciales, idéologiques, politiques ou religieuses, tous les hommes se valent. Toutefois, nous ne devons pas perdre de vue que l'identité soulève une question de base axée sur les qualités remarquables propres à une personne ou à une communauté et comporte donc une valeur psychologique. Ce sont là autant d'éléments qu'il faut actuellement intégrer dans l'enseignement de la langue française et de la littérature dans les programmes d'enseignement en Centrafrique. C'est pour ces raisons que nous avons fait des propositions pour l'enseignement de la langue française et de la littérature par lesquelles le Centrafricain pourrait se retrouver et envisager de problématiser son rapport avec son espace et son histoire afin de s'insérer harmonieusement dans sa nation qui a été mise à mal par les crises sociopolitiques à répétition.

Bibliographie

Danzi, G, Grayo, J. 2017. « L'enseignement de la littérature française à l'université de Bangui : entre sentiment de rejet et revalorisation ». *Lettres d'ivoire n°026 (volume 2-Sciences Humaines)*, décembre 2017, p.271-280.

- Goyémidé, H. 1985. *Le dernier survivant de la caravane*, Paris : Hatier.
- Lanson, G. 1920. « Avant-propos » de *L'histoire de la littérature française*, Paris : Hachette.
- Le Clezio, cité par Isabelle Roussel-Gillet et Marina Salles sur le site <http://books.openedition.org/> dans l'article « Fécondité des confluences ». [Consulté le 12 février 2018].
- Lopès, H. 1982. *Le Pleurer-rire*, Paris : Présence Africaine.
- Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique. 2016. *Programme d'enseignement du français au lycée et au collège en Centrafrique*, Bangui : Imprimerie Saint-Paul.
- Songossaye, M., Azoumaye, J. 2017. *Didactique des épreuves littéraires générales (baccalauréat, concours professionnel, post-bac)*, Paris : Edilivre.
- Songossaye, M. 2015. *Etude intégrale et comparée des œuvres littéraires inscrites au programme des lycées de Centrafrique*, Paris : Edilivre.
- Songossaye, M. 2017. « L'écriture de l'identité dans le roman centrafricain en langue française ». *Synergies Afrique des Grands Lacs* n°6, p. 41-56. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Afrique_GrandsLacs6/songossaye.pdf [Consulté le 12 septembre 2017].
- Suberville, J. 1969. *Théorie de l'art et des genres littéraires*. Paris : Editions de l'Ecole. <https://www.humanitarianresponse.info>, [Consulté le 12 septembre 2017].
- <https://fr.wikipedia.org/> (Article : « Liste des Chefs d'Etat Centrafricains ». [Consulté le 11 février 2018].

Notes

1. Du 27 au 31 août 2012 s'est tenu un séminaire sur les programmes de français au fondamental 2, sous la supervision de Monsieur Robert Beyom, ancien Inspecteur de Lettres en Centrafrique. Le 13 mars 2016, c'est-à-dire quatre années après, s'est tenu un atelier au cours duquel des critiques et suggestions ont été émises pour améliorer le document, après quatre années d'expérimentation. Malheureusement, le document publié en 2016 recèle de nombreuses insuffisances, puisque de nombreux praticiens de la langue française et de la littérature n'étaient pas conviés à ces assises.
2. Il s'agit plus particulièrement de la dissertation, du résumé de texte suivi de discussion, de commentaire composé et de l'explication de texte. Nous avons contextualisé ces disciplines dans un ouvrage intitulé *Didactique des épreuves littéraires générales (baccalauréat, concours professionnel, post-bac)* que nous venons de publier chez EDILIVRE
3. Songossaye, M. 2015. *Etude intégrale et comparée des œuvres littéraires inscrites au programme des lycées de Centrafrique*, Paris : EDILIVRE.
4. La courbe trajectoire de fréquentation qui se déploie dans ces récentes années au département de lettres modernes de la faculté des lettres et sciences humaines de l'université de Bangui révèle la désaffection, le désintéret, le sentiment de rejet à l'égard de la littérature française. Les effectifs des étudiants ayant opté pour cette branche ne font que chuter chaque année.
5. Depuis son indépendance proclamée le 13 août 1960, la Centrafrique a connu cinq (5) coups d'Etat, et trois changements de régimes politiques plus ou moins consensuels. Le 1^{er} janvier 1966, Jean Bédél Bokassa renverse le Président David Dacko. Le 20 septembre 1979, l'opération militaire baptisée « Barracuda » réinstalle David Dacko au pouvoir. Le 1^{er} septembre 1981, André Kolingba chasse David Dacko et instaure le Comité Militaire de Redressement National (CMRN). Le 15 mars 2003, François Bozizé s'empare du pouvoir alors que le Président élu Ange Félix Patassé se trouvait à Niamey au Niger. Le 24 mars 2013, Michel Djotodia, l'un des leaders de la coalition Séléka s'installe au palais de la Renaissance. Le 10 janvier 2014, lors du sommet des Chefs d'Etat de la CEMAC tenu à Ndjamena, le Président Tchadien Idriss Déby oblige Michel Djotodia à quitter le pouvoir. Ce dernier est remplacé par Alexandre Ferdinand N'guendet qui cédera son fauteuil deux semaines plus tard (le 23 janvier 2014) à Catherine Samba Panza. Information disponible sur le site <https://fr.wikipedia.org/> sur l'article « Liste des Chefs d'Etat Centrafricains ». [Consulté le 11 février 2018].

6. Nous avons montré dans un article publié dans la revue *Synergies Afrique des Grands Lacs* n° 6 comment le roman centrafricain en langue française inscrit l'identité centrafricaine dans son terroir par le processus de la représentation d'une image du Centrafricain d'aujourd'hui. La bonne connaissance de soi permet ainsi de mieux s'élargir. Ainsi, de l'intraculturel, on peut mieux percevoir les éléments interculturels.
7. Sur le site <http://books.openedition.org/> dans l'article « Fécondité des confluences ». [Consulté le 12 février 2018].
8. Goyémidé, H. 1985. *Le dernier survivant de la caravane*, Paris : Hatier.
9. Les chiffres sont disponibles sur le site <https://www.humanitarianresponse.info>, [consulté le 10 septembre 2017]
10. <https://centrafric1fo.wordpress.com/2017/03/23/centrafrique-des-groupes-armes-occupent-des-ecoles/> [Consulté le 11 février 2018].
11. Nous nous inspirons ici de certaines propositions faites par Jocelyn Grayo, publiées récemment dans son article intitulé « L'enseignement de la littérature française à l'université de Bangui : entre sentiment de rejet et revalorisation » dans la revue *Lettres d'ivoire* n°026 (volume 2-Sciences Humaines), décembre 2017, p.271-280. Nous avons contribué à l'élaboration de cet article en proposant à l'auteur des exemples concrets.



ISSN 2258-4307

ISSN en ligne 2260-4278

La didactique de la littérature en question : de nouvelles perspectives pour l'enseignement post fondamental au Burundi

Rémy Nsengiyumva

ENS, Burundi

nsengiremy15@gmail.com

Fulgence Manirambona

ENS, Burundi

fulumani@gmail.com

Reçu le 18-12-2017 / Évalué le 09-02-2018 / Accepté le 30-04-2018

Résumé

Cet article s'inscrit dans la réflexion sur l'observation des pratiques enseignantes de la littérature dans les écoles post fondamentales du Burundi. Les observations menées sont centrées sur deux sujets privilégiés : le statut de l'apprenant en situation didactique de la littérature, d'une part, et celui de l'enseignant, d'autre part. Les résultats montrent que l'enseignant consacre beaucoup de temps à la chasse de mots, à la formulation de l'idée générale du texte ou encore se limite aux seules réponses aux questions de compréhension que lui propose le manuel de l'enseignant. Notre proposition de la refondation méthodologique de la formation littéraire tient des stratégies interactives. Elle s'articule autour d'une lecture méthodique, d'une didactique de la littérature axée sur le résultat et d'une transposition didactique du texte littéraire.

Mots-clés : didactique, littérature, transposition didactique, lecture

Issues in literature teaching: new prospects for the teacher in Burundi post-basic schools

Abstract

The article discusses the teaching practices applied to literature in post basic schools in Burundi. Our observations were focused on two important aspects: the status of the learner and the status of the teacher during the teaching sessions. The findings show that the teacher spends most of the time presenting vocabulary or formulating the gist of the text; or he may still confine the lesson to the comprehension of the text in which answers are limited to the keywords in the teacher's guide. We suggest a rethinking of approach which is limited to interactive techniques. It revolves around procedural reading, an outcome-based teaching of literature and a careful didactic transposition.

Keywords: Teaching methods, literature, didactic transposition, reading

Introduction

Depuis que la didactique du français s'est constituée comme champ de recherche, la question de la didactique de la littérature est devenue centrale. La littérature et son intérêt didactique dans une classe de FLE sont des sujets qui suscitent de longues discussions. Jean-Marc Defays, et al. (2014 : 13) trouvent d'ailleurs un intérêt didactique évident dans la littérature :

Dans une perspective didactique, la littérature concourt à l'acquisition de savoirs, aussi multiples que subtils, de savoir-faire, par l'exercice intense des activités de décodage, de compréhension, d'interprétation, d'exploitation, et de savoir-vivre, par l'interaction et l'empathie avec l'Autre ainsi que par l'autoréflexion qu'elle suscite. En termes de compétences, la littérature sollicite autant celles qui permettent de faire des phrases (linguistiques) et de les utiliser (discursives), que celles qui permettent de parler du monde (référentielles) et avec les gens (socio - culturelles). En constituant un monde à part, la littérature renvoie de manière universelle au monde.

Le débat est plus intéressant par rapport au lien qui unit la langue à la littérature. Nous analyserons, dans cette recherche, les raisons d'étudier la littérature et tenterons de déceler son apport en didactique du français langue étrangère dans le contexte burundais. En effet, les textes littéraires sont des révélateurs privilégiés de la vision globale du monde car, ils s'attachent à montrer les savoirs locaux.

Au-delà de nos lectures extensives sur ce sujet, nos réflexions et analyses sont basées sur des observations des pratiques de classe dans les écoles post fondamentales du Burundi. La démarche méthodologique de notre article a concerné l'observation directe de leçons de textes. Nous avons choisi cette méthode car elle permet une description plus objective. Ici, Christian Puren (2012 : 13) fait savoir que la méthode centrée sur l'observation, l'analyse et l'interprétation des données est une pratique plus éclairante pour la recherche concrète en didactique du français.

1. Etat des lieux de l'enseignement de la littérature à l'école post fondamentale

Pour bien décrire l'état des lieux de l'enseignement de la littérature en langue française, nous avons organisé des observations de leçons moyennant une grille¹ et à la fin de celles-ci, nous nous sommes entretenus avec les professeurs observés. Les échanges ont porté sur la question de la didactique de la littérature, sa place et ses enjeux actuels à l'école post fondamentale. À travers ces observations, nous avons décrit la situation telle que nous l'avons vécue pendant la séance et nous

n'avons pas cherché à savoir le nom de l'enseignant, ce qui nous intéressait était de vérifier si les éléments de la grille étaient choisis objectivement telles que la nature des questions de compréhension, les stratégies facilitant la compréhension d'un texte et la préparation à la lecture. Si l'élève a bien compris le texte, il doit être capable de l'interpréter, de l'analyser et de produire lui-même un autre texte à l'image de celui qu'il vient d'apprendre. Pour garder l'anonymat de l'enseignant, nous avons désigné son nom par un chiffre. Avec sept (7) écoles urbaines utilisant le programme en vigueur au Burundi, nous avons observé vingt-trois (23) enseignants et trente-huit (38) leçons de textes. Notre attention était orientée vers l'identification d'une lecture méthodique du texte enseigné, la didactique axée sur le résultat et la typologie de la transposition didactique préconisée en vue de bien exploiter un texte littéraire. Malheureusement, les données de l'observation nous montrent que l'enseignement du texte porte sur la chasse de mots (83% des enseignants observés), la formulation de l'idée générale (13%) et la réponse aux questions de compréhension (4%).

1.1. La littérature au cycle post fondamental

Au Burundi, le programme de l'école fondamentale ne réserve pas une place appropriée à la littérature. C'est la raison pour laquelle, l'exploitation des textes littéraires, qui débute pratiquement au cycle post fondamental dans les nouveaux programmes, pose des difficultés. En effet, les apprenants manquent de prérequis² par rapport aux contenus des œuvres littéraires proposées au post fondamental alors que le programme du cycle post fondamental combine la littérature française et la littérature africaine d'expression française³.

L'enseignement de la littérature est pourtant une démarche fructueuse dans l'apprentissage d'une langue. Defays et al. (2014 : 11) estiment ainsi que jusqu'à la fin du XX^{ème} siècle *ce n'était qu'au moyen des textes littéraires que l'on pouvait en général accéder [aux] langues mortes*. La littérature constitue une ouverture à la connaissance du monde. Prévoir une didactique de la littérature depuis l'école fondamentale devient un moyen d'offrir aux apprenants une source inépuisable d'information que recèlent les dimensions linguistique, discursive, culturelle et idéologique du texte littéraire. La didactique de la littérature donne ainsi, une occasion aux apprenants de se former, d'exercer leur capacité à reconnaître les diverses dimensions du texte littéraire, à les interpréter et à les combiner pour qu'ils fassent sens au cours de leur lecture. L'absence de la littérature à la fin du cycle fondamental ne permet pas aux enseignants de former des candidats de l'école post fondamentale outillés en matière littéraire. C'est pourquoi, les apprenants

n'ont que des connaissances élémentaires sur la littérature de la formation de base jusqu'aux niveaux supérieurs. Cet état des programmes a fini par donner aux enseignants l'idée que *la littérature est une matière complexe pour eux (élèves) et ils ne la comprendront pas correctement tant qu'elle n'est pas introduite à l'école fondamentale*⁴. Ceci explique que le texte n'est pas exploité en situation d'enseignement-apprentissage.

1.2. Explication de texte

Sans vouloir reprendre toutes les activités qui ont fait l'objet de nos observations, nous retenons celles sur lesquelles s'articulent les grandes orientations de notre article.

1.2.1. La chasse des mots

Après la lecture silencieuse des élèves, 18 sur 23 professeurs de français observés pratiquent une explication lexicale pendant une séance de 45 minutes, c'est-à-dire 83% des enseignants observés. Si l'enseignant remarque qu'il y a des mots difficiles ou si les élèves sollicitent une explication de mots nouveaux dans le texte, il peut proposer quelques procédés utiles pour la maîtrise du lexique en tenant compte du contexte. Il s'agit par exemple de l'usage de description lexicale par *synonymie* : par exemple, dans le texte *Kongo nous est né*⁵, le verbe « souffrir » a comme synonymes : éprouver/endurer/peiner/subir/supporter/pâtir ; par *antonymie* : l'enseignant peut demander aux apprenants de trouver le contraire de « souffrir » et les réponses peuvent être : jouir, consoler, bénéficier ; par *hyperonymie* ou *hyponymie* qui permettent à l'enseignant de demander aux apprenants de reconnaître les mots génériques de « souffrance » qui est, par exemple, « douleur ». Donc « douleur » est hyperonyme de « souffrance, émotion » et « souffrance, émotion » sont des hyponymes de souffrance ; par *collocations préférentielles* qui sont des différents mots déterminés par un autre mot. Par exemple dans la phrase « j'élève au-dessus de ma tête le Congo. », l'enseignant peut dire aux élèves que le mot « tête » se trouve dans plusieurs expressions comme : « tête de liste, tenir tête, perdre la tête, tête d'affiche, maux de tête, etc. ».

Nous avons constaté donc que l'enseignement de la littérature, à travers l'œuvre littéraire, est absent. Cette difficulté, qui peut nous amener à conclure qu'il y a effectivement une mort de la littérature, n'est pas du tout spécifique à l'enseignement du FLE au Burundi. C'est aussi un défi pour d'autres systèmes d'enseignement car « *une majorité de professeurs de français n'envisagent dans leur*

intégralité qu'un nombre réduit, parfois infime, voire nul, d'œuvres littéraires ». (Dufays, 2007 : 280). Or, le fait de faire allusion à l'ouvrage entier, dans lequel est tiré l'extrait, faciliterait la compréhension et l'interprétation de l'extrait. Cette pratique permettrait aussi à l'enseignant de se garder de transformer la leçon d'explication de texte en une séance d'observation lexicale.

Nous pensons, en somme, que cette pratique observée dans l'exploitation du lexique serait liée à l'ignorance des procédés qui permettent d'accéder au sens du texte par le contexte. Même si ce problème est lié « *aux effectifs pléthoriques dans les classes*⁶ », les enseignants devraient songer aux méthodes susceptibles de promouvoir la didactique du texte littéraire comme la lecture méthodique et la transposition didactique qui conduiraient cette didactique du texte littéraire à un résultat positif.

1.2.2. Formulation de l'idée générale et réponses aux questions

Quand nous sommes entrés dans les classes d'observations, nous avons constaté que les leçons de textes ne sont pas organisées pour cimenter une explication de textes. Ce sont plutôt des moments pour répondre aux questions de compréhension se trouvant dans ces textes et de proposer un résumé ou une idée générale de ceux-ci. Si nous prenons, par exemple l'Enseignant 19, il avait choisi le texte *la mort de Roland* et le déroulement de la leçon était le suivant : lecture du texte par les élèves, questions de compréhension, idée générale du texte.

Dans l'enseignement du texte ci-dessus, les questions choisies étaient les suivantes : Quels sont les adversaires dans ce combat ? Quel est l'objectif de Roland dans cette guerre ? Pourquoi Roland ne sonne pas l'olifant ?

Après avoir répondu à ces questions, cet enseignant a demandé aux élèves de dégager l'idée générale du texte et celle-ci a été notée dans leurs cahiers. Il s'agit de : « Cet extrait se présente sous forme de poème et raconte le massacre de l'armée de Charlemagne à Roncevaux. » Comme nous l'avons constaté, les élèves ont des difficultés à répondre aux questions de compréhension de texte. Cette difficulté s'explique par leur faible participation qui traduit un manque de motivation en didactique de la littérature.

L'enseignant est appelé, dans une explication de texte, à le découper ou à le délimiter en unité didactique en tenant compte du fond et de la forme, si l'on en croit la démarche proposée dans les manuels de l'école post fondamentale. Cette unité didactique est un ensemble d'activités pédagogiques articulées de manière cohérente en une succession d'étapes. C'est aussi un cadre méthodique qui permet

l'articulation cohérente des différentes étapes du travail de classe du point de vue des stratégies d'enseignement et des processus d'apprentissage d'une langue étrangère. Ce cadre méthodique est un fil conducteur qui propose un enchaînement des activités suivant une logique allant de la compréhension à l'expression, en passant par une analyse du fonctionnement de la langue et une appropriation des éléments linguistiques et discursifs, en vue de la réalisation d'une tâche. Chaque étape de ce cadre annonce la suivante ou s'appuie sur la précédente, le tout formant un parcours visant l'apprentissage du français langue étrangère⁷.

2. Proposition d'une « didactisation » du texte littéraire

Nous proposons quelques approches importantes qui donnent à l'élève l'occasion de développer la créativité littéraire.

2.1. La transposition didactique de la littérature

Le concept de « transposition didactique » a été créé par Yves Chevallard dans les années 1980 et il l'a appliqué en didactique des mathématiques. Plus tard, ce concept s'est rapidement répandu et s'applique à toutes les disciplines scolaires et universitaires. Il se définit comme « *sélection, adaptation, organisation des savoirs et pratiques scientifiques* » (Blanchet et Chardenet, 2011 :198).

L'apport de la transposition didactique est significatif dans la didactique de la littérature car on ne peut pas tout enseigner. Il s'agit d'une sélection des savoirs indispensables à une classe donnée. Ce processus de sélection conduit l'enseignant à bien distinguer les savoirs de départ et les savoirs d'arrivée. L'enseignant réorganise les savoirs savants pour qu'ils deviennent des contenus enseignables et évaluable. Pour y arriver, l'enseignant choisit un texte en visant le degré d'adaptabilité en vue de voir dans quelle mesure le texte sélectionné répond aux attentes des apprenants. Pour Blanchet et Chardenet (2011 : 39), la transposition didactique est une adaptation du contenu d'enseignement au public donné.

Selon Chevallard (1991 : 39), la transposition didactique est un savoir qui fait objet d'enseignement. Cela veut dire que les savoirs littéraires ne peuvent être enseignés tels quels. Ils doivent subir une transformation. La didactique de la littérature ne doit pas être une simple vulgarisation du savoir savant. La littérature peut être transposée et le résultat de la transposition didactique devient une création originale et innovante de l'enseignant.

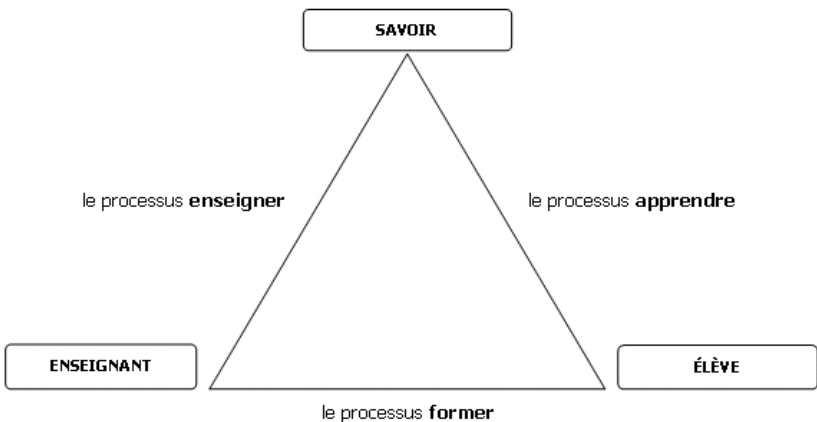
En recourant à cette technique, l'enseignant de la littérature crée des conditions favorables d'apprentissage du texte littéraire car le texte sélectionné doit être

bien adapté au niveau de l'apprenant. Cette absence de la transposition didactique s'est fait remarquer, dans les classes observées, par l'usage des termes lourds et compliqués qui dépassent le niveau des apprenants.

Partant de nos observations, nous pouvons distinguer deux types de transposition didactique qui renvoient à deux concepts fondamentaux, à savoir la *transposition didactique interne* et la *transposition didactique externe*. Celle-ci se réfère aux programmes et aux curricula d'enseignement (Blanchet, Chardenet, 2011 :199). Son point de départ est extérieur au processus d'enseignement-apprentissage. La transposition interne est, quant à elle, réalisée à l'intérieur du processus didactique et produit un programme réalisable sur le terrain.

La transposition didactique interne se place du côté de l'enseignant et de l'élève, tandis que la transposition externe est du côté du choix du contenu à enseigner, c'est-à-dire le savoir. Notre analyse porte une attention particulière sur la pratique enseignante et l'apprentissage de l'élève. C'est ainsi que la transposition didactique interne nous intéresse le plus car c'est l'élève qui subit les transformations de l'enseignement-apprentissage du texte littéraire. L'écart entre le savoir à enseigner et les savoirs savants permettent de décrire les diverses interactions entre enseignants et apprenants ou entre apprenants eux-mêmes en situation d'enseignement-apprentissage du texte. Mais, il faut remarquer que la transposition didactique interne est au service de la **transposition didactique externe**.

Ces deux concepts sont identifiables grâce à trois pôles qui définissent le triangle didactique intervenant dans la notion de la transposition didactique. Il s'agit des pôles enseignant, élève et savoir.



La mise en application de cette théorie reste un atout pour la didactique de la littérature car il s'agit, comme nous venons de le montrer, de l'étude des écarts entre théorie de référence et savoirs à enseigner, une analyse des écarts, entre savoirs à enseigner et savoirs effectivement enseignés, entre savoirs enseignés et savoirs intégrés par les élèves.

2.2. La lecture méthodique

Nous analysons, à ce niveau, l'exercice de compréhension de texte et les stratégies susceptibles de développer cette activité de compréhension.

2.2.1. Une perspective de compréhension de texte

Par lecture méthodique, nous voulons dire une démarche stratégique qui vise une activité explicative, coopérative et interprétative du texte littéraire. Avec cette approche, l'apprenant concentre une grande attention sur la compréhension du texte et celle-ci peut provoquer une création de nouveaux textes qui reflètent un répertoire de la culture locale. C'est d'ailleurs l'avis de Jean-Louis Dufays et al. (2005 : 37) quand ils confirment que la lecture méthodique développe le souci *d'aiguiser le plaisir de la lecture individuelle et de susciter chez l'élève non seulement une réflexion personnelle, mais aussi l'envie même d'écrire.*

Les enseignants avec lesquels nous nous sommes entretenus admettent que la lecture méthodique développe chez l'apprenant une capacité d'analyse, de compréhension, d'interprétation et de synthèse de textes littéraires.⁸ L'enseignant est appelé, quel que soit l'effectif des élèves, à organiser l'étude du texte en décelant le thème ; la position soutenue par l'auteur par rapport à la thématique développée ; la situation-problème à résoudre ; les enjeux du texte et la charpente du texte soumis à l'étude. Ces cinq étapes peuvent se résumer en trois grands moments de la « didactisation » du texte littéraire : la présentation du texte à expliquer ; la démonstration du problème abordé par le créateur du texte et la présentation succincte du plan du texte à étudier.

Pour le premier point, il s'agit de présenter le livre d'où le texte est tiré et définir les conditions de consommation ou le circuit de ce livre. Ceci montre qu'à partir de l'extrait enseigné, l'apprenant parvient à avoir une idée sur le contenu de l'œuvre entière. S'agissant du deuxième point qui est la démonstration du problème abordé, l'enseignant part des informations pertinentes fournies par le premier point en élucidant l'objet du texte et le défi qu'il soulève. Ceci amène l'enseignant

à énoncer le thème et à formuler le problème du texte. Et il dégage les enjeux de la réflexion. Quant à la dernière étape, l'enseignant précise la structure du texte en indiquant les lignes pour chaque moment. Cette étape consiste à présenter le plan du texte.

Cette étape est suivie par une explication du texte qui peut se réaliser avec ce que nous pouvons appeler ici le PELEM (P : Personnages principaux et secondaires ; E : Epoque de l'histoire racontée dans l'extrait ; L : Lieu de l'action, c'est-à-dire où se passe l'histoire racontée ; E : Evénements, il s'agit d'identifier les différents événements se trouvant dans l'extrait ; M : c'est le Message dégagé par le texte littéraire). Cette notion de PELEM que nous proposons dans cette analyse est une étape essentielle de l'explication du texte qui véhicule un intérêt didactique évident car il facilite la compréhension et la maîtrise du contenu du texte. Prenons l'exemple du texte suivant avec le PELEM que nous venons d'annoncer.

2.2.2. Stratégies d'explication du texte théâtral « Kongo nous est né » par le PELEM

Partant de la leçon observée et qui figure au programme de la première année post fondamentale « compréhension globale du texte : *Kongo nous est né* », nous proposons ce que pourrait faire l'enseignant pour développer les stratégies permettant de motiver la compréhension du texte en situation d'enseignement-apprentissage. Ce texte sera lu en autonomie par les élèves et chacun répond aux cinq questions posées dans le tableau ci-dessous. Après ce travail en autonomie, l'enseignant organise des groupes et les élèves collaborent et désignent celui qui représentera le groupe lors de la mise en commun. Après cette activité en groupe, l'enseignant leur demande de retourner dans leurs places et les représentants K, L, M, N et O restituent le travail des groupes sous forme interactive.

**Tableau d'explication du texte « Kongo nous est né » par PELEM :
étape de restitution**

Questions	Stratégies
<p>1. Quels sont les principaux protagonistes dans cet extrait ?</p>	<p>Enseignant : K, tu nous proposes ta réponse Apprenant K : les principaux protagonistes de cet extrait sont : Basilio, Kala lubu et Patrice Lumumba. Enseignant : L, es-tu d'accord avec K ? Apprenant L : oui, je suis tout à fait d'accord avec mon camarade. Enseignant : M, qu'en penses-tu ? Apprenant M : mes camarades ont raison. Enseignant : M, tu peux nous décrire ces principaux personnages très rapidement ?</p>

Questions	Stratégies
1. Quels sont les principaux protagonistes dans cet extrait ?	Apprenant M : Basilio est le Roi des Belges, Kala lubu est le président du Congo indépendant et Patrice Lumumba, premier Ministre du Gouvernement Congolais. Enseignant : très bien, on continue avec la 2 ^e question.
2. À quelle époque renvoie cet extrait	Enseignant : N, donne ta réponse Apprenant N : il renvoie à l'époque coloniale Enseignant : Tu peux justifier cette réponse ? Apprenant N : Patrice Lumumba est le leader de l'indépendance congolaise et la date de publication le montre
3. Quel est le lieu de cette action ?	Enseignant : O, tu peux répondre à cette question Apprenant O : l'histoire se passe au Congo
4. Quels sont les événements identifiables ?	Les représentants des groupes énumèrent ces événements
5. Quel message pouvez-vous tirer de cet extrait ?	Les représentants des groupes donnent le message

Après cette mise en commun, l'enseignant peut terminer sa leçon par un travail à domicile qui sera fait en binôme : Enseignant : Formez des binômes et élaborer un texte montrant un étranger qui arrive au Burundi pour la première fois. Il est reçu par un Burundais qui lui pose des questions sur son pays et sur sa culture. Choisissez la nationalité de l'étranger. Tous les binômes présenteront leurs extraits sous forme de jeu. Nous remarquons que ces techniques interactives conduisent à une didactique axée sur les résultats que nous appelons la didactique axée sur les résultats (DAR).

3. La didactique axée sur les résultats

La DAR est une stratégie innovante qui mérite une place prépondérante dans la didactique de la littérature et dans les autres disciplines comme les Mathématiques, la Biologie, la Chimie et la Physique. C'est une technique qui vise à inciter les professeurs de français à multiplier des travaux de rédaction ou de production de textes fidèles ou presque semblables à celui qui vient d'être enseigné. C'est de cette compétence de production écrite que pourra naître et se développer l'amour de la littérature chez les apprenants.

Cette DAR est aussi une stratégie qui facilite chaque enseignant à mener des réflexions par rapport au métier d'enseignement. Ce qui est essentiel, c'est de mobiliser des ressources permettant aux apprenants de réaliser, en termes de résultats, ce que les apprenants sont capables de produire, ce dont ils sont à

présent capables de réaliser ; c'est-à-dire le savoir-agir ou le savoir-devenir. C'est la raison d'être de cette didactique axée sur les résultats que l'enseignant est appelé à introduire dans ses leçons en vue de former des apprenants compétents.

La didactique axée sur le résultat est un élément moteur du développement de l'enseignement du français en général et de la littérature en particulier. Elle permet à l'enseignant de s'autocritiquer et de s'améliorer pour atteindre ainsi la compétence attendue chez l'apprenant. Cette compétence sera une manifestation de la capacité de l'apprenant à produire un texte littéraire même dans la vie courante. L'enseignant initie alors les élèves à la production de nouveaux textes. Au cours de l'explication de texte en classe, l'enseignant trouve une occasion de faire mobiliser par les apprenants les connaissances langagières et culturelles déjà acquises. C'est aussi une occasion pour l'enseignant de leur faire extraire de nouvelles connaissances. Pour ce faire, il organise les activités qui prouvent que les apprenants ont compris le texte. D'abord, l'enseignant lit le texte mais les apprenants ferment leurs livres et il leur pose quelques questions (compréhension orale). Il donne ensuite aux apprenants l'occasion de commenter le texte par écrit ou oralement (compréhension écrite et expression orale). Enfin, il organise un projet de lecture. Les apprenants répondent par écrit à une question de l'enseignant, imaginent la suite de l'histoire, rédigent un récit personnel sur le modèle du texte, (expression écrite).

Avec cette DAR, l'enseignant organise plusieurs tâches différentes comme : repérer, analyser, interpréter, extrapoler, réagir, juger, comparer, transposer, etc. Dans ces conditions, le texte littéraire devient la base de toutes les autres activités didactiques. Si l'enseignant veut dispenser une leçon de grammaire, de phonétique ou de syntaxe, le texte littéraire serait le support approprié.

Conclusion

Notre article décrit la situation actuelle de la didactique de la littérature au cycle post fondamental. Les observations de leçons nous ont montré que l'exploitation des textes littéraires est essentiellement centrée sur les activités d'exploitations lexicales, de formulation de l'idée globale du texte et de réponses aux questions préétablies. Aucun enseignant n'a donc utilisé le texte comme point de départ d'un savoir-agir ou de projet de lecture, c'est-à-dire une réécriture nouvelle à partir du texte de départ. Ainsi, même si les textes offrent des occasions d'améliorer la littérature actionnelle, ils ne sont pas employés pour développer la production écrite des élèves. Par ailleurs, les professeurs de français ne montrent pas les tâches que les élèves doivent réaliser. Pour y arriver, les techniques de la lecture

méthodique et la transposition didactique doivent être respectées par l'enseignant. C'est cette résultante positive que témoignerait la DAR que nous avons proposée. Enfin, l'exploitation des textes littéraires mène les apprenants à une découverte indépendante de la langue. Ces textes littéraires donnent donc aux apprenants ce qu'ils cherchent dans une classe de langue étrangère. D'où la nécessité d'adapter les manuels de français langue étrangère et d'introduire la littérature en langue française dans les programmes dès le quatrième cycle de l'école fondamentale.

Bibliographie

- Blanchet, P Chardenet P. 2011. *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Paris : EAC.
- CELEC. 2006. *Guide pédagogique à l'usage des enseignants du primaire et du secondaire*. Bujumbura.
- Chevallard, Y. 1991. *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir intégré. La pensée sauvage*. Grenoble : PUG.
- Cuq, J-P, Gruca, I. 2005. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.
- Defays J. M et al. 2014. *La Littérature en FLE. Etat des lieux et nouvelles perspectives*. Paris : Hachette.
- Dufays, J-L et al. 2005. *Pour une lecture littéraire, Histoire, Théories, Pistes pour la classe*. Bruxelles : De Boeck.
- Dufays, J-L. 2007. *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pourquoi faire ? Sens, utilité, évaluation*. Louvain-la-Neuve : PUL.
- Martinez, P. 2004. *La Didactique des langues étrangères*. Paris : PUF.
- Puren, C. 2012. « La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche ». <http://www.christianpuren.com/cours-collaboratif-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/>, consulté le 10 juin 2016.

Notes

1. Une grille d'observation des leçons a été pensée pour décrire objectivement les éléments recherchés :
 - L'enseignant privilégie le questionnement sur le texte.
 - Il demande aux élèves de formuler l'idée générale du texte.
 - Il utilise des stratégies interactives pour comprendre le texte.
 - Il fait une sélection des savoirs à enseigner ou il enseigne tout sur le texte.
 - Il prépare les élèves à la lecture et à la réécriture d'un autre texte.
2. Notre analyse des manuels de FLE de l'école fondamentale nous a révélé qu'ils ne contiennent pas de textes longs et complexes. Ce sont des textes très courts qui servent de supports à des exercices ciblés et ponctuels de repérage, de conceptualisation et d'application. Nous ne pouvons donc pas dire que la didactique de la littérature y est développée. En effet, ces textes ne véhiculent pas une culture qui doit être transmise à l'apprenant par l'enseignant.
3. Les textes proposés dans ce programme sont d'auteurs étrangers (français et négro-africains). Quoiqu'ils renferment une littéralité évidente et ouvrent les frontières aux élèves burundais, contrairement à ceux proposés au cycle fondamental, ils les déconnectent de la réalité burundaise. Cette analyse des curricula fera l'objet de notre recherche ultérieure.
4. Propos tenus par l'enseignant 8 lors de notre entretien.

5. Texte faisant l'objet d'une leçon observée lors de notre visite dans une classe tenue par l'enseignant 15. Ce Texte est extrait de la pièce *Une Saison au Congo* (Paris, Seuil, 1973) d'Aimé Césaire.
6. Affirmation de l'enseignant 11 observé lors de nos visites de classe.
7. Si certains didacticiens estiment que le français, au Burundi est à cheval entre le français langue seconde et langue étrangère (CELEC 2006 : 6), nous affirmons, à la suite de d'autres chercheurs (Martinet 2004 : 20), qu'il est langue étrangère parce que non seulement il est appris en seconde position - après le kirundi - mais aussi son apprentissage n'est pas accompagné de pratiques sociales en dehors de l'école.
8. Affirmation de 14 enseignants sur 23 observés.



ISSN 2258-4307

ISSN en ligne 2260-4278

Enseigner la littérature des femmes francophones d'Afrique subsaharienne : défis et perspectives

Blaise Tsoualla

Université de Buéa, Cameroun
blaisetsoualla@gmail.com

Reçu le 30-12-2017 / Évalué le 12-02-2018 / Accepté le 30-04-2018

Résumé

À l'écart de la formation formelle - à l'école - la littérature des femmes africaines, se révèle en définitive sans impact réel. Or bien d'enjeux invitent à l'intégrer dans les parcours d'enseignement. Certes, les universaux du littéraire que les écrits d'Africaines exploitent commandent, en situation d'enseignement/apprentissage, d'explorer lesdits écrits en usant des pistes de la didactique générale du texte littéraire. Mais l'on basculera aussi vers le discours critique féministe, sociologique ou postcolonialiste tant la littérature des femmes d'Afrique s'engendre du rapport de pouvoir entre les genres, en lien avec la situation sociopolitique du continent.

Mots-clés : Afrique, littérature des femmes, critique littéraire, genre, didactique

Teaching Female Francophone Literary Works from Sub-Sahara: Challenges and Perspectives

Abstract

Because it is out of formal education, African female literature appears not to have any real impact, whereas a good number of stakes call for its integration into teaching. Admittedly, literary universals exploited by works of female African writers require that, these works should be studied in a teaching/learning situation according to the paths of the general didactics of literary texts. However, this paper also addresses to the feminist critical, sociological or poscolonialist speech, since female African literature emerges as a result of a power struggle between genders, in relation with the sociopolitical situation of the continent.

Keywords: Africa, female literature, literary criticism, gender, didactics

Introduction

La problématique de l'enseignement de la littérature produite par les écrivaines francophones d'Afrique subsaharienne trouve sa légitimité dans le peu de considération dont les écrits de femmes font généralement l'objet. Or l'important corpus

de textes littéraires signés des Africaines depuis la période coloniale n'invite plus à l'indifférence. Ainsi, convient-il d'enseigner plus sérieusement lesdits textes en vue d'exposer les apprenants aux savoirs qu'ils renferment. Mais comment les aborder dans le cadre du processus d'enseignement/apprentissage ? Pareille question permet de baliser les contours d'un schéma pédagogique susceptible de canaliser efficacement les pratiques de classe pour ce qui est des textes dus aux femmes auteurs africains.

D'entrée de jeu, nous soulignons la nécessité d'ériger la littérature signée des femmes en objet d'enseignement sur la base des enjeux qui sous-tendent la didactique de l'œuvre littéraire, d'une part, et, d'autre part, au nom de la spécificité des productions écrites issues de l'imaginaire féminin. En deuxième lieu, nous envisageons des pistes didactiques à mesure de favoriser une étude féconde desdites productions. Enfin, et en application des pistes didactiques ainsi retenues, nous nous attaquons aux défis didactiques qu'implique l'enseignement du texte littéraire signé par la femme dans l'espace de référence. Au bout du compte, nous aurons œuvré - ne serait-ce qu'en termes de sensibilisation - à une meilleure prise en compte d'un corpus littéraire qui se trouve encore sur le bas-côté de la route à tous les niveaux d'éducation. Parallèlement, nous aurons contribué à mettre sur pied une démarche fonctionnelle pour aborder des œuvres singulières dans leur conception et leur écriture.

Outil pédagogique reposant sur les préceptes au cœur de la théorie didactique, l'article s'informera de l'institution de la littérature avec l'émergence des écrits de femmes dans le champ littéraire africain. Il va aussi s'inscrire dans les perspectives féministe, sociopolitique ou postcolonialiste tant la problématique du rapport de genre et les questions sociopolitiques sont centrales dans les textes considérés.

1. Mises au point préalables, raisons d'enseigner le corpus littéraire féminin d'Afrique

Quelques précisions s'avèrent utiles dès le départ : la littérature des femmes, encore appelée littérature féminine, est celle que produisent les femmes-écrivains. Elle se perçoit comme telle pour ses accents personnels qui, aux yeux de ses contempteurs, la situent en-deçà de l'universel canon masculin acquis à la transcendance. En Afrique la littérature des femmes se veut le lieu d'expression d'une certaine spécificité : l'identité féminine sur fond de revendications féministes et sociales. Herzberger-Fofana (2000 : 24) précise davantage la marque du texte féminin africain en ces mots :

Le but principal de toutes les femmes-écrivains africaines est d'abord de prendre la parole soit pour dénoncer une situation oppressive, soit pour s'élever contre les formes patriarcales qui régissent la plupart des communautés africaines. C'est à partir de cette triple perspective, c'est-à-dire en tant que femme, en tant que citoyenne d'un État du Tiers-Monde et tant qu'écrivain que les romancières africaines s'engagent dans la voie littéraire.

Il en résulte une écriture engagée au travers du filtre du regard féminin qui, partant de la condition de la femme, s'élargit aux préoccupations sociopolitiques et esthétiques. Ainsi saisie dans sa posture idéologique, la littérature féminine aspire à s'intégrer davantage à tous les niveaux d'enseignement, même s'il est naïf de s'imaginer qu'on fasse figurer une écrivaine dans un programme de formation tout juste parce qu'elle est femme.

Le critère genre se combine en fait à d'autres facteurs dont la facture littéraire ou le travail esthétique que la poétique moderne appréhende sous le vocable de « *littérarité* », la littérature étant d'abord une œuvre d'art. L'orientation de l'éducation en chaque nation se fonde, en outre, sur des valeurs-profil qui font que livres et manuels se croisent à la doxa avant toute prise en compte dans les curricula. On voit ici les intérêts du pays non seulement en termes de savoir et de savoir-faire mais aussi et surtout en termes de savoir être et d'éthique. Aussi, s'agira-t-il de choisir du corpus littéraire sous la plume des femmes des textes facilitant l'atteinte des objectifs ou la construction des compétences attendues de l'école républicaine. Ce qui paraît incongru dans les parcours de formation actuels, ceux du Cameroun par exemple, c'est que n'y figure pas l'essentiel des écrits de Camerounaises ou d'Africaines quand bien même lesdits écrits satisfont aux critères édictés par les curricula, les programmes et d'autres textes organiques sur l'éducation nationale.

À l'analyse, au moins quatre raisons militent en faveur d'un enseignement de la littérature signée des femmes francophones d'Afrique subsaharienne. Premièrement, il s'agit d'améliorer la visibilité des écrits ainsi ciblés, ce qui rejaillira sur ces femmes de lettres. En 1984, Chevrier soulignait l'absence des Africaines au panthéon de la production littéraire. Le critique écrivait alors : *Si l'on rend un juste hommage à la littérature écrite par des femmes-écrivains, peut-être est-il encore trop tôt pour parler d'écriture féminine* (Chevrier, 1984 : 152-153). Dans la foulée, il se déroba à l'analyse des écrits au féminin tant son jugement se situait dans l'économie générale du silence qui entoure les textes féminins. Quoi qu'on dise, les femmes de lettres sont, pour l'instant, les grandes oubliées des enseignements. La réalité du mauvais accueil fait à leurs textes s'illustre parfaitement dans un pays comme le Cameroun. Les femmes-écrivains, tous horizons confondus, n'y participent au programme scolaire qu'à 7.88% contre 92.11% pour les auteurs masculins

(Tsoualla, 2016 : 328). Des chiffres aussi déséquilibrés au bénéfice des hommes ne reflètent pourtant pas les proportions d'œuvres en adéquation avec les curricula quand on considère les auteurs par genre. Ce qui se passe au Cameroun en termes de tropisme masculin dans l'inscription des femmes écrivains aux programmes de littérature est malheureusement caractéristique de bon nombre d'États africains et d'ailleurs ; le substrat idéologique commun des sociétés africaines actuelles procède du système patriarcal conçu du viol de l'Occident expansionniste. On se retrouve dans la case du père où le livre venant de la femme ne peut être qu'à l'étroit parce que suspect des valeurs cultivées par une mère pour le moins têtue. Les statistiques ci-dessus évoquées prouvent qu'au stade actuel, la fortune de la littérature des femmes d'Afrique subsaharienne est, selon une image saisissante de l'évangile, celle d'une lampe sous le boisseau et non sur la table pour éclairer la maison, la société. Il faut donc tirer cette littérature de l'ombre. C'est peut-être le lieu de s'inspirer de l'exemple du Québec où, *au niveau de l'institution littéraire*, nous dit Saint-Martin (1984 : 26), *l'écriture féminine depuis quelque temps commence à trouver droit de cité : comptes rendus dans les revues et dans les journaux, prix littéraires, cours sur les femmes, d'où une visibilité accrue et une certaine légitimité toute nouvelle.*

C'est dire que, toujours du point de vue de sa justification, la didactique de l'œuvre des femmes africaines devra, en second lieu, contribuer à compléter le savoir sur la littérature du continent. Jusqu'à ce que ce volet du patrimoine culturel africain soit intégré dans la consommation des biens symboliques, on n'aura affaire qu'à un corpus de textes limité sur le domaine littéraire subsaharien. À cause du péché par omission des écrits des femmes africaines dans les programmes, les connaissances susceptibles d'être élaborées à partir de la littérature du continent ne peuvent se révéler que parcellaires. Et réduire quasiment les textes littéraires enseignés en classe aux œuvres d'auteurs masculins comme le veut la tradition actuelle, c'est former des consciences étriquées parce que non ouvertes à la totalité du corpus disponible. Il y a là un choix d'essence manipulateur parce que visant à gagner les apprenants à une vision du monde exclusive, celle de « la domination masculine » que décrypte Bourdieu et abusivement tenue pour universelle. Or *ce n'est que justice dès lors qu'on aborde la région de l'enseignement dont le rôle est de rendre compte de l'ensemble du corpus* (Saint-Martin, 1984 : 26).

Aujourd'hui, les manœuvres de découragement suscitent plutôt la prise de conscience de la part des femmes-auteurs qui y trouvent un réel moteur de travail. Le corpus littéraire croissant chaque jour un peu plus, atteint finalement une masse critique que la critique ne peut plus se permettre d'« oublier ». On s'en rend donc compte : le troisième enjeu d'étudier les écrits des femmes africaines se trouve au

niveau de l'institution de la littérature. C'est dans cette mouvance d'accueil formel par les instances de légitimation que se situe aussi notre réflexion sur la didactique des textes par les Africaines. À l'évidence, *l'enseignement de la littérature se fait dans l'institution scolaire*» (Roy, 2010 : 235) avec, en arrière-plan, l'idée qu' *à son contact, l'apprenant peut être sensibilisé à toutes les nuances et au pouvoir de la langue qui recrée le monde à l'infini* (Cuq, 2003 : 159).

Une fois institué grâce à l'école, le texte littéraire féminin pourra, au niveau de son quatrième enjeu, mieux faire son effet. En effet, il aura plus d'impact en participant à la politique culturelle officielle des nations. Écrivains, méthodologues, pédagogues, didacticiens et autres acteurs du secteur culturel sont unanimes sur la dimension stratégique du fait littéraire, support de repères au corps social. Sachant que le vieux mythe de l'universel au masculin a la vie dure, il s'agit, par l'enseignement des textes féminins, de les faire entrer dans un milieu officiel des plus recommandés en matière de consécration littéraire, de les y faire circuler pour une consommation optimale dont on mesure l'effet quant à la modulation du regard du lectorat. Fabrique de l'élite dirigeante, le milieu éducatif apparaît donc comme le terrain des rivalités entre diverses disciplines et sous-disciplines qui, maîtrisées par les apprenants, contribuent à capter et à canaliser la destinée commune par flexion idéologique. Pourtant *si l'école est un moyen d'ascension sociale et de croissance économique, elle est aussi un lieu de pouvoirs et de luttes où se manifestent les inégalités sociales* comme le signale Max Roy (2010 : 237).

C'est pourquoi la didactique des textes issus de l'imaginaire des femmes africaines s'envisagera, sous un tout autre angle, comme une initiative de restauration. Dans l'institution littéraire, école et bibliothèque s'associent en tant que composantes du maillon de conservation du livre qui, comme en musique, y rejoint en quelque sorte le conservatoire. Dès lors, on mesure tout le bénéfice qu'engendrerait un texte féminin inscrit aux programmes de formation académique qui ainsi la reçoivent, la canonisent et l'étiquettent comme propre au modelage de la personnalité du citoyen, à la consommation, bref à l'enseignement. Mais, comment alors exploiter particulièrement la littérature des femmes africaines en classe ?

2. Pistes théoriques possibles : didactique générale, « étonnements didactiques » sur le texte féminin

Parce que les écrits de femmes ici visés sont des textes de fiction, on se doit de les appréhender en premier lieu comme toutes les autres œuvres littéraires dont l'étude partira de l'inscription générique qui fait programmer la lecture dans son esquisse générale sur la base des lois du genre et/ou du sous-genre dont lesdites

œuvres participent. La posture de principe pour le/la pédagogue s'attachera à mettre en évidence les motifs qui tissent le texte littéraire comme tel. Depuis la doctrine platonicienne et aristotélicienne, en effet, la tradition veut que le Beau, le Bien et le Bon s'imbriquent en tant que valeurs structurantes de la création artistique et littéraire dont on connaît l'irréductible inscription dans l'histoire. Et, stipulent Kwaterko, Aron et Viala (2010 : 793), *si l'on considère que toute pratique relevant des échanges sociaux obéit à des finalités variées (politiques, religieuses, didactiques, polémiques, esthétiques ou commerciales...) et que chacune comporte un système axiologique (bon vs mauvais, beau vs laid, moral vs immoral...), tout texte se trouve ainsi évalué selon une éthique (dire le vrai...), une morale (dire le bien...) et une émotion esthétique qu'il procure ou non.*

Dans le scénario pédagogique classique en classe de littérature, le Beau, le Bien et le Bon se mettent en évidence à l'étude des champs lexicaux ou isotopies, des registres de langue, des tonalités, des types de textes, tout comme des autres ressources d'expressivité dont les figures de style, les surcharges connotatives, etc. En somme, tout indice illustrant le littéraire comme art verbal et se versant ainsi au dossier de *la littérarité qui regroupe l'ensemble du corpus de signes à interpréter* selon Cuq et Gruca (2005 : 424-425). Mais davantage, les deux didacticiens précisent qu'une « approche possible du texte littéraire » se ramène à une combinatoire à quatre temps : « prélecture », « approche globale », « étude des invariants textuels » et « étude du traitement particulier des invariants et des spécificités de l'écriture ». Les opérations ainsi menées permettent l'identification *des éléments constitutifs des séquences de base des différents types textuels, contribue à assurer l'autonomie du lecteur et à susciter le plaisir du texte qui [...] provient à la fois de la reconnaissance d'éléments connus (par exemple, les invariants) et la perception de ceux qui sont en effraction ou en rupture par rapport aux attentes du code général et même du code littéraire* (Cuq et Gruca, 2005 : 423).

Avec l'image des éléments en effraction dans l'univers littéraire, on amorce ainsi, selon un heureux vocable encore de Cuq et Gruca (2005 : 423) « les étonnements du texte », aboutissement d' « une lecture approfondie ». Le mode opératoire de la didactique de la littérature ainsi exposé dans sa généralité s'avère pertinent comme outil d'analyse une fois qu'on le met en parallèle avec les écrits de femmes qui participent bien du discours littéraire.

Voilà pour le lieu commun d'avec la littérature générale, lieu commun auquel on reprochera néanmoins de ne rendre compte que des universaux du littéraire qui, il va sans dire, s'étendent aux œuvres féminines. Mais si la littérature des femmes, comme production substantielle, est largement antérieure à celle des hommes en Afrique subsaharienne, il y a gros à parier qu'elle marque un tournant

par son émergence dans un champ dont les lois, déjà, sont établies par le fait d'un précédent acteur, les auteurs masculins qui, les premiers, les ont définies. Son authenticité dépendra donc de son positionnement par rapport à cet Autre qui l'influence et qu'elle influence par son irruption dans le champ littéraire. Du coup, pourquoi ne pas transposer le concept d' « étonnements du texte » de Cuq et Gruca à la démarche d'enseignement pour effectuer une sorte de saut qualitatif en termes d' « étonnements », mais « d'étonnements didactiques » cette fois quand on aborde un nouvel objet d'étude, la littérature des femmes francophones au Sud du Sahara?

Tel qu'il s'est modelé sous la plume des hommes, le canon de la littérature africaine se reconnaît généralement à des constantes désormais établies : prise en charge collective aux dépens de l'individu, défense et illustration de l'identité culturelle du continent, dénigrante peinture ethnologique inhérente à l'aliénation du sujet écrivain, anticolonialisme, levée de bouclier contre le néocolonialisme, critique sociale, « migitude », réalisme s'abreuvant aux sources traditionnelles. Autant d'ingrédients qui alimentent un corpus d'œuvres d'obédience sociopolitique et/ou socioculturelle. Au Nord, le canon littéraire s'est toujours prévalu des valeurs universelles là où, stratégiquement, se joue l'ethnocentrisme occidental. Face au parangon ainsi posé en totem, les écrits d'Africaines font comme une entrée par effraction sur la scène littéraire. Sans totalement se couper des préoccupations portées par les auteurs masculins, l'œuvre des écrivaines francophones d'Afrique subsaharienne, on l'a vu, tient plus à instituer le regard féminin, à transformer la relation entre les genres dans le sens de l'équilibre au profit de la femme et du fruit de ses entrailles, l'enfant. Ces deux sujets discriminés au nom du sexe, pour l'un, et de l'âge, pour l'autre, forment avec d'autres déshérités la classe des damnés de la terre des hommes. C'est sans doute le lieu de rappeler avec Tower Sargent (1987 : 219) que *le féminisme moderne [...] s'est étendu pour concerner tous les êtres humains que les groupes dominants traitent en inférieurs*. Du coup, le dispositif didactique ne peut ne pas basculer du général vers des ajustements conséquents à l'exploration d'une écriture à l'engagement certes multiforme, mais dont le noyau dur reste l'impétueuse instruction à charge contre « l'ennemi principal », le système patriarcal d'après un titre de Christine Delphy.

Alors : toujours enseigner les œuvres d'Africaines, œuvres de rupture, en corrélation avec leur fond d'indocilité quant au substitut du Père, la Loi. L'idée d'« étonnements » inhérente au renouvellement de l'objet d'étude et de la perspective didactique peut aussi se comprendre dans ce sens. Pour mieux la traduire, partons d'un extrait de Werewere Liking (1988 : 31) :

En ces temps-là toute cité digne de ce nom avait une entrée dénommée « la porte des surprises » ... car tout peuple désireux de progrès souhaite toujours

la surprise : un nouveau regard, une découverte, une remise en question, un inconfort émulateur... Bien qu'on y plaçât toujours les serrures les plus solides et les pènes les plus robustes, cette porte ne devait jamais être fermée à clé, tout au moins tant que la politique de la cité se voulait orientée vers le développement. C'est par cette porte qu'entraient dans la cité les artistes, les savants, les mystiques et autres faunes bizarres qui provoquent toujours des questions embarrassantes [...] On finit par confondre ces gens-là avec la surprise, et il n'était pas rare que dans certaines cités l'on appelât cette porte «la porte des savants » ou «la porte des artistes », «la porte des mystiques », et que sais-je encore... Et l'on vivait ainsi dans une sorte d'excitation émulative et légèrement inconfortable fort propice à la créativité et au progrès.

Dans ce récit à valeur de mythe étiologique, la grand-mère Madjo explique à son petit-fils Lem l'origine du progrès marquant les civilisations humaines. Le morceau choisi est digne d'intérêt, car emblématique des innovations que toute société, et partant, toute activité humaine se doit d'intégrer pour faire sa propre mue avec profit, ainsi qu'on peut légitimement s'y attendre pour ce qui est de la littérature et de sa didactique.

En connexion avec les écrits des femmes africaines plus spécifiquement, les propos de Madjo ainsi repris donnent de voir en filigrane les métamorphoses que pareille écriture introduit dans le champ littéraire du continent. De même, le constat que formule Lori Saint-Martin (1984 : 26) au sujet de l'évolution de la littérature des femmes québécoises peut bien s'appliquer à la production des œuvres de l'imaginaire féminin africain. Elle écrit notamment : *La brèche s'élargit au profit de la pluralité. Comme les écrivaines réinventent le langage, il faut se faire attentif[ive] à leur travail, apprendre à lire autrement. Il existe maintenant une culture au féminin, une communauté de pensée.* La tâche, il va sans dire, ne sera pas de tout repos avec une écriture féminine jamais assez torpillée. Gémis et Havercroft (2010 : 284) affirment : *La littérature écrite par les femmes et les recherches qu'elle a suscitées occupent une place spécifique dans l'histoire littéraire en raison de la marginalisation, voire de l'exclusion, dont elle a été longtemps l'objet.* Déjà, la connotation péjorative affectant l'expression « littérature féminine » fait que les études féministes lui préfèrent la désignation plus neutre de « littérature des femmes ». Avec l'hostilité à toute vision genrée du littéraire, l'écriture au féminin trouve sa place, ne serait-ce que provisoirement, au sein d'une histoire littéraire singulière des femmes : il faut combler le vide résultant de l'absence d'une histoire littéraire inclusive mixte, écrite sur la base d'une refonte du canon actuel en faveur d'une véritable écriture androgyne. En attendant une telle réécriture de l'histoire littéraire générale, l'histoire littéraire

provisoire au féminin se tisse au fil du combat des femmes écrivains, à l'aune de la féminité. L'implication sur le plan pédagogique est le recours à l'approche genre pour étudier des textes issus d'un tel cru.

3. Application : approche genre, noyau dur d'un œcuménisme critique et didactique

Problématiser la relation homme/femme comme le font les écrivaines africaines inspire des livres tenant de « *l'art féministe* ». Cet art se reconnaît à « *l'exploration plastique de l'expérience féminine [qui] peut servir à deux fins : la célébration de sa beauté ou la dénonciation des oppressions qui lui sont reliées* » (Rondeau, 2013 :11). Dans l'un et l'autre cas, fait observer Tower Sargent (1987 : 226), on atteint l'un des objectifs clés du féminisme : « *Le développement d'une culture centrée sur la femme pour remplacer la culture centrée sur l'homme* ». Sans contredit, l'enseignant(e) intéressera les apprenant(e)s aux (en)jeux de pouvoir qui, dans les œuvres lues, légitiment des inégalités sous couvert de différences biologiques entre les individus. Il/elle sensibilisera aux nuances du féminisme traditionnel remettant en cause l'idéologie misogyne fondée sur la vision essentialiste des sexes, vision qui va avec le mythe manichéiste d'une nature féminine mauvaise face à l'universel masculin forcément bon. En tout état de cause, affirme Beyala (1990 : 280-281), *les hommes sont persuadés que, quelles que soient leurs manières, sous les seins de chaque femme se cache une jungle. Vases puants, eaux stagnantes, pourrissantes, babouins hurlants se balançant sur des branches, crocodiles à dents de scie. La plupart des femmes essaient de les convaincre de leur nature aimable, douce, serviable, et plus elles s'acharnent à les convaincre, plus, pour eux, la jungle s'épaissit, devient inextricable.*

Un tel passage et de nombreux autres donnent de considérer les idées reçues sur la femme, de comparer les rôles socioprofessionnels prestigieux du personnage masculin aux tâches subalternes de son répondant féminin pour établir la différence de statut entre les deux figures dans l'univers des écrivaines africaines. Comme par devoir d'indignation et de résilience devant la révoltante réalité, ces écrivaines développent alors un féminisme radical au nom duquel elles envisagent le genre non plus d'un point de vue biologique et essentialiste, mais comme construction sociale hiérarchique en tant que produit d'une culture minorant la femme ; le genre devient le « sexe social » par excellence. Dans sa dimension matérialiste suscitant sa vocation égalitariste, le féminisme fait de tels aspects des ressorts de sa lutte. Tout pédagogue peut dorénavant retenir le concept du genre pour asseoir une grille de lecture recevable à l'égard du fait littéraire féminin d'Afrique.

Par son intérêt pour les relations de pouvoir entre les sujets masculin et féminin, l'approche genre se révèle productive pour analyser les œuvres d'Africaines récusant le sexisme : les Camerounaises Matip (*Ngonda*), Kuoh-Moukoury (*Rencontres essentielles*), Dooh-Bunya (*La Brise du jour*), Zanga Tsogo (*Vies de femmes*), Beyala (*Assèze l'Africaine*), Bassek (*La Tache de sang*), Madah (*Combat avec le destin*), Tsague Assopgoum (*Femmes connues, coépouse inconnue*), Djaïli (*Walaande, l'art de partager un mari*). La liste peut se compléter avec la Burundaise Kirura (*La Femme au regard triste*), la Rwandaise Mukasonga (*La Femme aux pieds nus*), les Gabonaises Rawiri (*G'amèrakano : Au carrefour ou Fureurs et cris de femmes*), Mintsá (*Histoire d'Awu*), Ntsame (*Mon amante, la femme de mon père*) ou Ngou (*Féminin interdit*) ; tout comme avec les Brazzavilloises Bokoko (*Trois nouvelles*), Sathoud (*Les Maux du silence ; Ici, ce n'est pas pareil chérie !*), Abia (*Homme et femme Dieu les créa*), Bamona-Mouissou (*Le Destin d'Aminata*), etc. Soulignons au passage que l'approche genre du texte féminin africain était déjà applicable aux Sénégalaises Sow Fall (*La Grève des Batù*), Bâ (*Un chant écarlate*), Ken Bugul (*Le Baobab fou*), mais aussi à l'abondante œuvre de l'Ivoirienne Régina Yaou, à ses compatriotes Keïta (*Rebelle*), Aka (*Les Haillons de l'amour*), Yao (*Nafiassou*) ou bien encore Coulibaly (*Les Larmes de cristal*).

De tels ouvrages interrogent le statut de la femme dans la société africaine traditionnelle et moderne ou dans les sociétés d'accueil en contexte d'immigration. Perçu comme complément de l'homme, le personnage féminin y apparaît moins comme un sujet de droit qu'un objet, un bien meuble inscrit au patrimoine du sujet masculin. À parcourir ces livres, le lecteur prend conscience des défis qui restent à relever pour parvenir à une égalité réelle entre les genres, et, construit sa pensée et son identité à l'aune de la vision du monde qu'il assimile. Interprétant de pareils textes, le scénario pédagogique mettra l'accent sur le déséquilibre qui y caractérise le rapport des genres, de manière à faire ressentir ledit déséquilibre comme une injustice en tant que violence faite à la femme. Pourquoi d'ailleurs ne croiserait-il pas, à l'occasion, les œuvres lues avec la Déclaration universelle des Droits de l'Homme, les conventions nationales et internationales en faveur des femmes ? C'est alors que les abus qui y forment le lot quotidien de la gent féminine, des enfants et d'autres faibles se révéleront comme des absurdités à l'épreuve de la morale et de l'État de Droit moderne.

De plus en plus, la littérature francophone des femmes d'Afrique subsaharienne se pose comme le théâtre de la scénarisation de la jouissance féminine ; elle donne de surfer sur les codes de l'écriture sensuelle avec le type de la femme libérée. L'option esthétique d'exposer ainsi l'intimité féminine en plein éveil ne peut livrer tous ses secrets que dans sa mise en parallèle avec le mot d'ordre de l'écriture de

la récupération/réappropriation du corps, une des pierres angulaires du féminisme de la troisième vague qui, dans cet élan, semble se réclamer de l'*habeas corpus*. La mise à sac de l'hétérosexualité normative au profit de nouvelles identités sexuelles et sociales s'invite aussi dans les écrits abordés. On le voit aux scènes de lesbia- nisme qui semblent matérialiser la rupture d'avec l'homme, rupture davantage consommée à travers d'autres figures atypiques : célibataire, divorcée, misandre, «*misovire*» (créature de Werewere Liking qui, dans *Elle sera de jaspe et de corail*, ne trouve pas d'homme admirable qu'elle puisse aimer). Témoignant de l'identité féminine africaine en (dé/re)construction pour mieux miner l'ordre patriarcal, ces postures et statuts inédits qu'adoptent les femmes deviennent des modalités par lesquelles les écrivaines subsahariennes contestent la norme hétérosexuelle, bras séculier du patriarcat par son clivage binaire. Aussi convoquera-t-on, pour les étudier, des grilles critiquant l'hétérosexualité, à l'exemple de la théorie queer dont l'amorce peut déjà se voir chez Butler dans *Trouble dans le genre*.

Par souci d'appropriation de la théorie féministe, le dispositif didactique ainsi pensé se resserrera cependant « autour du féminisme à l'africaine » (Amabiamina, Etegle Meka, 2016 : 97), prenant en considération, par-delà le genre, des réalités raciales, nationales, politiques, culturelles, économiques, etc. En clair, on adaptera le discours critique féministe sur la littérature des Africaines au contexte africain pour ne point s'étonner de la posture d'engagement sociopolitique quelque peu classique de certaines écrivaines. L'univers chaotique que ces autres auteurs esthétisent se veut le reflet de la folie meurtrière qui marque un continent au cœur de grands enjeux géostratégiques se jouant des identités si souvent instru- mentalisées. Ces enjeux continuent d'alimenter le néocolonialisme, les guerres ou les génocides dont l'œuvre de la Rwandaise Mukasonga (*Inyenzi ou les Cafards ; Ce que murmurent les collines*) est une métaphore aboutie. C'est dans le même paradigme qu'il faut situer la Tchadienne Koundja (*Al Istifakh ou l'idylle de mes amis*) ainsi que les Brazzavilloises Tsibinda (*Les Hirondelles de mer*), Bizi Bazouma (*La Vache laitière noire ; Au-delà des apparences*), Binéka (*Les Livres propos de Binéka*) ou Liss Kihindou (*Détonations et folie*). Leurs voix se mêlent à celles des Kinois Mujinga (*L'Odeur du sang*), Mumbu (*Samantha à Kinshasa*), Tshilolo Kabika (*Matricide*), Kazadi Ditabala (*Congo, mots pour maux*), Kabamba (*La Dette coloniale*), des Burundaises Mpozagara (*Ghetto de riches, ghetto de pauvres*), Kamatari (*Princesse des Rugo. Mon histoire*), Nshimirimana (*Lettre à Isidore*) ou bien encore des Rwandaises Annick Kayitesi (*Nous existons encore*), Mukagasana (*N'aie pas peur de savoir ; La mort ne veut pas de moi*).

Aux yeux de ces écrivaines, le chaos de l'Afrique relève d'un horizon susceptible d'être dépassé. À condition que devant la logique actuelle de la mort - absurde norme - l'écrivaine dans sa prise de responsabilité s'attèle à la logique de la vie

avant toute autre considération. La démarche s'avère d'autant plus légitime que l'imbrication des actants sur la scène sociale peut fonder chaque femme de lettres africaine à affirmer avec Dorlin (2013 : 9) : *On ne peut pas travailler sur le genre de façon isolée*. Du fait de l'interaction entre les forces en présence, les écrivaines africaines œuvrent prioritairement à l'avènement d'un échiquier sécurisé sans lequel même la mise en place des catégories sociales pour le jeu des relations de pouvoir entre les genres est impossible. Pour démêler pareille articulation entre le destin de la femme et celui de l'Afrique, la théorie féministe se doublera du discours postcolonialiste qui souligne les liens de subalternité entre les anciennes puissances coloniales et les ex-colonies. Après tout, le *modus operandi* de la Gabonaise Lima semble tout à fait authentique pour servir de modèle : « J'accomplis simplement ma tâche de poétesse dans le monde africain d'aujourd'hui... » (Yamilé, 1982 : 62).

Conclusion

Nous entendons contribuer à une meilleure prise en compte de la littérature des femmes francophones d'Afrique subsaharienne dans les parcours de formation. D'une valeur sûre de par l'importance numérique et la littérarité des œuvres, cette littérature présente de sérieux arguments en faveur de son inscription à l'école. Ce qui se joue dans un tel enseignement, on l'a souligné, s'énumère en termes de visibilité des femmes écrivains, d'institution/reconnaissance de leurs livres, de participation desdits livres à la formation du citoyen. Leur exploitation en situation d'enseignement/apprentissage, on l'a aussi souligné, aura comme ressorts de base les concepts de la didactique du texte littéraire. Toutefois, le dispositif d'analyse devra s'ajuster à l'aune des spécificités du corpus littéraire ciblé, corpus dont la double portée féminine et féministe imprime les marques d'une authentique voix de femme. Le glissement s'opère ainsi vers l'approche genre qui permet de lire différemment la majorité d'ouvrages signés d'écrivaines africaines. Parce que la plupart des femmes étendent leur lutte aux autres déclassés au nom de l'humanité en chaque personne, leurs œuvres se font ainsi plus sociales et universelles. Des grilles de lecture relevant du sociologique ou du postcolonialisme peuvent dès lors rentrer en ligne de compte pour permettre d'interpréter ces textes dans une démarche ouverte d'œcuménisme critique en situation de classe malgré l'ancrage féminine et féministe d'ensemble.

Bibliographie

Amabiamina, F., Etegle Meka, J.E. 2016. « Autour du féminisme à l'africaine : une lecture de *Le Christ selon l'Afrique* de Calixthe Beyala à la lumière des théories du womanism ». *Abá*, 4/2016, p. 97-118.

- Beyala, C. 1990. *Seul le Diable le savait*. Paris : Belfond-Le Pré aux Clercs.
- Chalonge, F. 2010. « Littérarité ». In : Aron, P. et al. *Le Dictionnaire du littéraire*. Paris : PUF, p.432-433.
- Chevrier, J. 1984. *La Littérature nègre*. Paris: Armand Colin.
- Cuq, J.P. (Dir.) 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Asdifle, Paris : Clé International.
- Cuq, J.P., Gruca, I. 2005. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Dorlin, E. 2013. « Le féminisme a pour ambition de révolutionner la société ». Entretien avec Delaporte, I., *L'Humanité*, 09 août 2013, p. 9.
- Gémis, V., Havercroft, B. 2010. « Femmes (Littérature des) ». Aron, P. et al. *Le Dictionnaire du littéraire*. Paris : PUF, p. 284-287.
- Herzberger-Fofana, P. 2000. *Littérature francophone féminine d'Afrique noire*. Paris : L'Harmattan.
- Kwaterko, J. et al. 2010. « Valeurs ». In : Aron, P. et al. *Le Dictionnaire du littéraire*. Paris : PUF, p. 792-793.
- Rondeau, K. 2013. *Où en sommes-nous avec l'art féministe ? Analyse de la programmation de la Centrale Galerie Powerhouse (1973-1978 et 2007-2010)*. Montréal : Université de Montréal.
- Roy, M. 2010. « Enseignement de la littérature ». In : Aron, P. et al. *Le Dictionnaire du littéraire*. Paris : PUF. p. 235-238.
- Saint-Martin, L. 1984. « Critique littéraire et féminisme : Par où commencer ? ». *Québec français* 56, p. 26-27.
- Tower Sargent, L. 1987. *Les Idéologies politiques contemporaines*. Paris : Economica.
- Tsoualla, B. 2016. « Du littéraire dans le secondaire camerounais : les femmes !... les femmes !... mais les femmes sont donc où ? ». In Mbala Ze, B. et al. *La Didactique de la littérature en contexte camerounais*. Yaoundé : Afrédit, p. 323-342. (Actes de colloque).
- Werewere, L. 1988. *L'Amour-cent-vies*. Paris : Publisud.
- Yamilé, B. 1982. « Josette Lima. Poétesse d'aujourd'hui ». Interview dans *Amina*, n°111, p. 62.

Synergies Afrique des Grands Lacs

n° 7 / 2018



Annexes



Biographie des contributeurs



• Coordinateurs scientifiques •

Évariste Ntakirutimana est sociolinguiste de formation (Université Laval, Canada). Il est Professeur Titulaire au collège des Lettres et Sciences Sociales, Université du Rwanda. Il a publié de nombreux articles sur la langue et la société. Il est rédacteur en chef de *Synergies Afrique des Grands Lacs*, revue du GERFLINT, depuis sa fondation en 2012.

Jean-Claude Makomo Makita, Docteur en lettres et Diplômé en didactique du français, enseigne la langue française, la sociolinguistique, la pragmatique et la littérature à l'ISP-Bukavu, à l'Université Officielle de Bukavu, à l'Université Catholique de Bukavu, à l'ISP-GOMA, à l'ISIG-GOMA. Il est membre du comité scientifique international de l'Université de Lubumbashi, de l'Université Évangélique en Afrique de Bukavu. Il est auteur de plusieurs publications en didactique du français, en sociolinguistique, et en littératures africaine et générale.

• Auteurs des articles •

Clément Bigirimana est enseignant-chercheur (Chargé de cours) à l'Université du Burundi, Faculté des Lettres et Sciences Humaines, Département de Langue et Littérature Françaises. Il est titulaire d'un Doctorat/PhD en Sciences du Langage, Option : Langue et Linguistique françaises, obtenu à l'Université de Dschang. Il s'intéresse aux questions liées à la place du français en Afrique auprès des autres langues.

Aziyadé Khadraoui, après un baccalauréat obtenu en 1989, a fait ses études de Licence classique en Lettres et langue françaises à l'Université d'Annaba (1993). Il a ensuite préparé un master en didactique du FLE/FOS au Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues (CRAPEL). Ses études doctorales ont été complétées au CRAPEL en co-tutelle avec l'université d'Annaba. Depuis 2001, Khadraoui est enseignant-chercheur à l'université d'Annaba et au Centre d'Enseignement Intensif des Langues (CEIL).

Jah Ndovya Mundala est Chef de Travaux à l'Institut Supérieur Pédagogique de Kinyatsi-Nyamitaba. Doctorant en Didactique du français et des langues africaines,

il enseigne la Didactique du français, langue étrangère dans les Instituts Supérieurs Pédagogique en Province du Nord-Kivu, à l'Est de la République Démocratique du Congo. Ses recherches s'orientent plus sur l'apprentissage des langues dans l'enseignement non formel : de l'alphabétisation à l'apprentissage des métiers.

Marie-Immaculée Ndayimirije est enseignante d'anglais à l'École Normale Supérieure depuis 2010, après 16 ans passés à l'université du Burundi. Elle est détentrice d'un diplôme de doctorat en didactique des langues obtenu à Kenyatta University du Kenya en décembre 2015. Son intérêt de recherche porte sur l'enseignement des langues, l'élaboration et l'évaluation des cursus.

Fulgence Manirambona est enseignant-chercheur attaché à l'École Normale Supérieure du Burundi depuis 2000. Il a partagé cette vie professionnelle avec la formation à l'Université du Burundi, à l'Université de Limoges et à l'Université Libre de Bruxelles où il a soutenu sa thèse en mai 2011 sur les littératures francophones contemporaines d'Afrique noire. Il est auteur de plusieurs communications présentées dans des rencontres scientifiques et de plusieurs articles publiés dans des revues scientifiques internationales et/ou ouvrages collectifs dans le domaine de la francophonie africaine. Il est aussi chercheur au sein du module « LI.LA.C » (Littératures et Langues en contacts), de l'Unité de Recherche LaDISCO de l'Université Libre de Bruxelles.

Rémy Ndikumagenge est enseignant-chercheur à l'École Normale Supérieure depuis avril 2008, Rémy Ndikumagenge est docteur en Langues, Lettres et Traductologie, titre académique obtenu à l'Université Libre de Bruxelles en juin 2015. Ses intérêts de recherche portent sur la sociodidactique et sur l'interculturel. Il a à son actif des communications présentées dans des rencontres scientifiques dans le domaine de la didactique des langues, des littératures et de l'interculturel. Il est attaché aux centres de recherche « LaDisco » et « Tradital », tous de Université Libre de Bruxelles.

Naouel Boubir est maître de conférences en didactique du français langue étrangère à l'Université Badji Mokhtar à Annaba en Algérie. Elle a soutenu sa thèse de doctorat en didactique en mai 2015. Ses recherches s'orientent vers la motivation scolaire et les pratiques motivantes de l'enseignant. De plus, elle s'intéresse aux stratégies de compréhension en lecture en FLE et à l'évaluation. Elle est également membre-chercheur du Laboratoire traduction et didactique des langues à l'Université d'Annaba.

Mathurin Songossaye est Docteur en littérature générale et comparée, (Université de Limoges, France). Il est également titulaire d'un DEA en sémiologie des interactions culturelles, d'un CAPES, option : Lettres Modernes (Ecole Normale Supérieure de Bangui) et d'une maîtrise en Droit. Il est auteur d'un roman intitulé *Les réussites et échecs de Kokoé*, publié en 2013 chez Edilivre. Chez ce même éditeur, il a publié en 2015 un ouvrage critique intitulé *Etude intégrale et comparée des œuvres littéraires inscrites au programme des*

lycées de Centrafrique. Avec Jean-Claude Azoumaye, il vient de publier en 2017 la *Didactique des épreuves littéraires générales (baccalauréat, concours professionnel, post-bac)*. Il est actuellement Doyen de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines (FLSH) de l'Université de Bangui. Ses axes de recherche portent sur la poétique de l'espace africain et la didactique des œuvres littéraires de langue française.

Rémy Nsengiyumva a acquis les titres académiques de Licence en Langue et Littérature Françaises et de Master en Didactique du Français à l'Université du Burundi. Il a poursuivi son doctorat en Didactique des Langues à l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar jusqu'en novembre 2015. Il enseigne les cours de Didactique à l'Ecole Normale Supérieure du Burundi. Ses travaux portent principalement sur les questions de l'enseignement-apprentissage du Français, la didactique de la littérature et le français sur objectif spécifique. Actuellement, Rémy Nsengiyumva est en train de finaliser le projet de création d'une revue en ligne qui sera opérationnelle dans les pays des Grands Lacs.

Blaise Tsoualla est enseignant-chercheur, Docteur ès-lettres avec une thèse sur la littérature africaine, Chargé de Cours au Département de Français à l'Université de Buéa. Il auteur d'une vingtaine d'articles scientifiques; il est également membre du GRIAD (Groupe de Recherche sur les Imaginaires d'Afrique et de la Diaspora), du GRECOM (Groupe de recherche sur le comparatisme) ainsi que de quelques sociétés savantes. Ses recherches, tout comme ses enseignements, abordent les littératures et les cultures populaires francophones d'Afrique, d'une part, et, d'autre part, la didactique du français et de la littérature.

Projet pour le n° 8 / 2019



Technologies de l'information et de la communication (TIC), langues et littératures en Afrique des Grands Lacs, Afrique centrale et Afrique de l'Est

**Coordonné par Évariste Ntakirutimana (Université du Rwanda) et
Julia Ndibnu Messina Ethé (ENS, Université de Yaoundé I)**

Les technologies de l'information et de la communication (TIC) semblent incontournables dans le processus de diffusion des langues et des littératures. Se les approprier par les chercheurs, les auteurs et les lecteurs devient un atout majeur pour la communication en réseau et pour l'enseignement. Or si les langues sont utilisées de diverses manières sur le web 2.0, les littératures développent de nouvelles formes d'expansion et d'expression sur la toile. Toutefois, tout comme les TIC peuvent servir de levier pour la promotion des langues et des littératures, elles sont également susceptibles de freiner certaines ferveurs.

Ce numéro ambitionne d'interroger l'impact des TIC sur la didactique des langues et des littératures, l'évolution des formes de diffusions des savoirs littéraires et linguistiques, les éléments de « trans-territorialité » et de culture véhiculés par les langues et les littératures au travers des outils numériques divers.

L'appel s'adresse à tous les enseignants chercheurs aussi bien de la région des Grands Lacs que de l'extérieur (voir *infra* normes et fonctionnement de la revue).

La proposition de contribution comprendra un titre, un résumé de 250 mots au maximum, et une courte biographie de l'auteur (5 lignes max) et devra s'inscrire dans l'un des axes suivants :

- TIC dans la diffusion des langues et des littératures en Afrique des Grands Lacs, Afrique Centrale et Afrique de l'Est ;
- Impact du numérique sur l'enseignement des langues et des littératures en Afrique des Grands Lacs, Afrique Centrale et Afrique de l'Est ;
- Impact des TIC sur les usages et perceptions des langues et des littératures en Afrique des Grands Lacs, Afrique Centrale et Afrique de l'Est.

**Un appel à contributions à été lancé en février 2018.
Date limite de soumission des articles : 30 octobre 2018**

Consignes aux auteurs

- 1** L'auteur aura pris connaissance de la politique éditoriale générale de l'éditeur (le Gerflint) et des normes éditoriales et éthiques figurant sur le site du Gerflint et de la revue. Les propositions d'articles seront envoyées pour évaluation à synergiesafriquedesgrandslacs@gmail.com avec un court CV résumant son cursus et ses axes de recherche. L'auteur recevra une notification. Les articles complets seront ensuite adressés au Comité de rédaction de la revue selon les consignes énoncées dans ce document. Tout texte ne s'y conformant pas sera retourné. Aucune participation financière ne sera demandée à l'auteur pour la soumission de son article. Il en sera de même pour toutes les expertises des textes (articles, comptes rendus, résumés) qui parviendront à la Rédaction.
- 2** L'article sera inédit et n'aura pas été envoyé à d'autres lieux de publication. Il n'aura pas non plus été proposé simultanément à plusieurs revues du Gerflint. L'auteur signera une « déclaration d'originalité et de cession de droits de reproduction et de représentation ». Un article ne pourra pas avoir plus de deux auteurs.
- 3** Proposition et article seront en langue française. Les articles (entrant dans la thématique ou épars) sont acceptés, toujours dans la limite de l'espace éditorial disponible. Ce dernier sera réservé prioritairement aux chercheurs francophones (doctorants ou post-doctorants ayant le français comme langue d'expression scientifique) locuteurs natifs de la zone géolinguistique que couvre la revue. Les articles rédigés dans une autre langue que le français seront acceptés dans la limite de 3 articles non francophones par numéro, sous réserve d'approbation technique et graphique. Dans les titres, le corps de l'article, les notes et la bibliographie, la variété éventuelle des langues utilisées pour exemplification, citations et références est soumise aux mêmes limitations techniques.
- 4** Les articles présélectionnés suivront un processus de double évaluation anonyme par des pairs membres du comité scientifique, du comité de lecture et/ou par des évaluateurs extérieurs. L'auteur recevra la décision du comité.
- 5** Si l'article reçoit un avis favorable de principe, son auteur sera invité à procéder, dans les plus brefs délais, aux corrections éventuelles demandées par les évaluateurs et le comité de rédaction. Les articles, à condition de respecter les correctifs demandés, seront alors soumis à une nouvelle évaluation du Comité de lecture, la décision finale d'acceptation des contributions étant toujours sous réserve de la décision des experts du Conseil scientifique et technique du Gerflint et du Directeur des publications.
- 6** La taille de police unique est 10 pour tout texte proposé (présentation, article, compte rendu) depuis les titres jusqu'aux notes, citations et bibliographie comprises). Le titre de l'article, centré, en gras, n'aura pas de sigle et ne sera pas trop long. Le prénom, le nom de l'auteur (en gras, sans indication ni abréviation de titre ou grade), de son institution, de son pays et son adresse électronique (professionnelle de préférence et à la discrétion de l'auteur) seront également centrés et en petits caractères. L'auteur possédant un identifiant ORCID ID (*identifiant ouvert pour chercheur et contributeur*) inscrira ce code en dessous de son adresse. Le tout sera sans couleur, sans soulignement ni hyperlien.

7 L'auteur fera précéder son article d'un résumé condensé ou synopsis de 6-8 lignes maximum suivi de 3 ou 5 mots-clés en petits caractères, sans majuscules initiales. Ce résumé ne doit, en aucun cas, être reproduit dans l'article.

8 L'ensemble (titre, résumé, mots-clés) en français sera suivi de sa traduction en anglais. En cas d'article non francophone, l'ordre des résumés est inchangé.

9 La police de caractère unique est Times New Roman, toujours taille 10, interligne 1. Le texte justifié, sur fichier Word, format doc, doit être saisi au kilomètre (retour à la ligne automatique), sans tabulation ni pagination ni couleur. La revue a son propre standard de mise en forme.

10 L'article doit comprendre entre 15 000 et 30000 signes, soit 6-10 pages Word, éléments visuels, bibliographie, notes et espaces compris. Sauf commande spéciale de l'éditeur, les articles s'éloignant de ces limites ne seront pas acceptés. La longueur des comptes rendus de lecture ne dépassera pas 2500 signes, soit 1 page.

11 Tous les paragraphes (sous-titres en gras sans sigle, petits caractères) seront distincts avec un seul espace. La division de l'article en 1, 2 voire 3 niveaux de titre est suffisante.

12 Les mots ou expressions que l'auteur souhaite mettre en relief seront entre guillemets ou en italiques. Le soulignement, les caractères gras et les majuscules ne seront en aucun cas utilisés, même pour les noms propres dans les références bibliographiques, sauf la majuscule initiale.

13 Les notes, brèves de préférence, en nombre limité, figureront en fin d'article avec appel de note automatique continu (1,2,...5 et non i,ii...iv). L'auteur veillera à ce que l'espace pris par les notes soit réduit par rapport au corps du texte.

14 Dans le corps du texte, les renvois à la bibliographie se présenteront comme suit: (Dupont, 1999 : 55).

15 Les citations, toujours conformes au respect des droits d'auteurs, seront en italiques, taille 10, séparées du corps du texte par une ligne et sans alinéa. Les citations courtes resteront dans le corps du texte. Les citations dans une langue autre que celle de l'article seront traduites dans le corps de l'article avec version originale en note.

16 La bibliographie en fin d'article précèdera les notes (sans alinéa dans les références, ni majuscules pour les noms propres sauf à l'initiale). Elle s'en tiendra principalement aux ouvrages cités dans l'article et s'établira par classement chrono-alphabétique des noms propres. Les bibliographies longues, plus de 15 références, devront être justifiées par la nature de la recherche présentée. Les articles dont la bibliographie ne suivra pas exactement les consignes 14, 17, 18, 19 et 20 seront retournés à l'auteur. Le tout sans couleur ni soulignement ni lien hypertexte.

17 Pour un ouvrage

Baume, E. 1985. *La lecture - préalables à sa Pédagogie*. Paris : Association Française pour la lecture.

Fayol, M. et al. 1992. *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: PUF.

Gaonac'h, D., Golder, C. 1995. *Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Paris : Hachette.

18 Pour un ouvrage collectif

Morais, J. 1996. La lecture et l'apprentissage de la lecture : questions pour la science. In : *Regards sur la lecture et ses apprentissages*. Paris : Observatoire National de la lecture, p. 49-60.

19 Pour un article de périodique

Kern, R.G. 1994. « The Role of Mental Translation in Second Language Reading ». *Studies in Second Language Acquisition*, n°16, p. 41-61.

20 Pour les références électroniques (jamais placées dans le corps du texte mais toujours dans la bibliographie), les auteurs veilleront à adopter les normes indiquées par les éditeurs pour citer ouvrages et articles en ligne. Ils supprimeront hyperlien, couleur et soulignement automatique et indiqueront la date de consultation la plus récente [consulté le ...], après vérification de leur fiabilité et du respect du Copyright.

21 Les textes seront conformes à la typographie française. En cas de recours à l'Alphabet Phonétique International, l'auteur pourra utiliser gratuitement les symboles phonétiques sur le site : <http://www.sil.org/computing/fonts/encore-ipa.html>

22 Graphiques, schémas, figures, photos éventuels seront envoyés à part au format PDF ou JPEG, en noir et blanc uniquement, avec obligation de références selon le *copyright* sans être copiés/collés mais scannés à plus de 300 pixels. Les articles contenant un nombre élevé de figures et de tableaux et/ou de mauvaise qualité scientifique et technique ne seront pas acceptés. L'éditeur se réserve le droit de refuser les tableaux (toujours coûteux) en redondance avec les données écrites qui suffisent bien souvent à la claire compréhension du sujet traité.

23 Les captures d'écrans sur l'internet et extraits de films ou d'images publicitaires seront refusés. Toute partie de texte soumise à la propriété intellectuelle doit être réécrite en Word avec indication des références, de la source du texte et d'une éventuelle autorisation.

NB : Toute reproduction éventuelle (toujours en noir et blanc) d'une image, d'une photo, d'une création originale et de toute œuvre d'esprit exige l'autorisation écrite de son créateur ou des ayants droit et la mention de paternité de l'œuvre selon les dispositions en vigueur du Code français de la propriété intellectuelle protégeant les droits d'auteurs. L'auteur présentera les justificatifs d'autorisation et des droits payés par lui au propriétaire de l'œuvre. Si les documents sont établis dans un autre pays que la France, les pièces précitées seront traduites et légalisées par des traducteurs assermentés ou par des services consulaires de l'Ambassade de France. Les éléments protégés seront publiés avec mention obligatoire des sources et de l'autorisation, dans le respect des conditions d'utilisation délivrées par le détenteur des droits d'auteur.

24 Seuls les articles conformes à la politique éditoriale et aux consignes rédactionnelles seront édités, publiés, mis en ligne sur le site web de l'éditeur et diffusés en libre accès par lui dans leur intégralité. La date de parution dépendra de la coordination générale de l'ouvrage par le rédacteur en chef. L'éditeur d'une revue scientifique respectant les standards des agences internationales procède à l'évaluation de la qualité des projets à plusieurs niveaux. L'éditeur, ses experts ou ses relecteurs (évaluation par les pairs) se réservent le droit d'apprécier si l'œuvre convient, d'une part, à la finalité et aux objectifs de publication, et d'autre part, à la qualité formelle de cette dernière. L'éditeur dispose d'un droit de préférence.

25 Une fois numérisé, tout article pourra être déposé (archivage institutionnel exclusivement) à condition que le Directeur de publication (assisté du Pôle éditorial) en donne l'autorisation. Les demandes sont à envoyer à l'adresse suivante : gerflint.edition@gmail.com. Tout signalement ou référencement doit respecter les normes internationales et le mode de citation de l'article spécifié dans la politique éditoriale de la revue. Le Gerflint (Siège en France) ne peut honorer des commandes de numéros imprimés.



Synergies Afrique des Grands Lacs, n° 7 / 2018

Revue du GERFLINT

Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale

En partenariat avec la Fondation Maison des Sciences de L'Homme de Paris

Président d'Honneur: Edgar Morin

Fondateur et Président : Jacques Cortès

Conseillers et Vice-Présidents: Ibrahim Al Balawi, Serge Borg et Nelson Vallejo-Gomez

PUBLICATIONS DU GERFLINT

Identifiant International : ISNI 0000 0001 1956 5800

Le Réseau des Revues Synergies du GERFLINT

Synergies Afrique centrale et de l'Ouest

Synergies Afrique des Grands Lacs

Synergies Algérie

Synergies Argentine

Synergies Amérique du Nord

Synergies Brésil

Synergies Chili

Synergies Chine

Synergies Corée

Synergies Espagne

Synergies Europe

Synergies France

Synergies Inde

Synergies Italie

Synergies Mexique

Synergies Monde

Synergies Monde Arabe

Synergies Monde Méditerranéen

Synergies Pays Germanophones

Synergies Pays Riverains de la Baltique

Synergies Pays Riverains du Mékong

Synergies Pays Scandinaves

Synergies Pologne

Synergies Portugal

Synergies Roumanie

Synergies Royaume-Uni et Irlande

Synergies Sud-Est européen

Synergies Tunisie

Synergies Turquie

Synergies Venezuela

Essais francophones : Collection scientifique du GERFLINT

Direction du Pôle éditorial international :

Sophie Aubin (Universitat de València, Espagne)

Contact : gerflint.edition@gmail.com

Site officiel : www.gerflint.fr

Webmestre : Thierry Lebeau (France)

Synergies Afrique des Grands Lacs, n° 7 / 2018

Couverture, conception graphique et mise en page : Emilie Hiesse (*Créactiv'*) - France

© GERFLINT – Sylvains-les-Moulins – France – Copyright n° ZSN6AE3

Dépôt légal Bibliothèque Nationale de France

Achevé d'imprimer en juin 2018 sous les presses de Drukarnia Cyfrowa EIKON PLUS

ul. Wybickiego 46, 31-302 Kraków - Pologne

GERFLINT

Groupe d'Études et de Recherches pour le Français
Langue internationale

Programme mondial de diffusion scientifique
francophone en réseau

www.gerflint.fr

L'objectif primordial est d'actualiser et de faire évoluer l'état des connaissances sur les pratiques d'enseignement des langues, des littératures et des cultures. L'enseignement des littératures et des cultures requiert en effet une nouvelle attitude et un renouveau didactique.

Les sous-thèmes proposés pour guider les questionnements concernent les pratiques d'enseignement des langues et des littératures, la didactique des littératures artistiques, médiatiques, multimodales et culturelles ainsi que le genre de cursus à enseigner. Au bout du compte, les neuf articles retenus pour ce numéro sont de deux ordres : l'enseignement des langues d'une part et, d'autre part, l'enseignement des littératures et des cultures.