

**LITTÉRATURE EN CONTEXTE DE FRANÇAIS LANGUE
SECONDE : CONTENUS ET APPROCHES DIDACTIQUES**

Ousseynou THIAM*

La littérature est le moyen privilégié pour accéder à une civilisation : les idées, les connaissances et habitudes socioculturelles. Porteur de la culture savante, un texte de littérature n'est pas pour autant mondial en soi. Il y a des œuvres littéraires qui passeraient d'une civilisation à une autre. D'autres sont spécifiques à une société et tentent de reproduire la réalité de ladite société (Thiam, 2014a). Si nous posons autrement le problème en nous fondant sur des cas, nous nous demanderons si l'apprenant sénégalais de langue seconde a besoin du même contenu littéraire que l'apprenant belge de langue maternelle? L'apprenant allemand de langue étrangère a-t-il besoin du contenu littéraire que l'apprenant français de langue seconde ? Ou bien même l'apprenant sénégalais a-t-il besoin du même contenu littéraire proposé à l'apprenant gabonais ? Si ces apprenants peuvent partager certains ouvrages, il n'est pas réaliste, ni intéressant du point de vue de la linguistique textuelle et de l'enseignement du français (Rück, 1991) qu'on puisse offrir à un Sénégalais le programme de littérature qu'a reçu un Français ou un Gabonais. L'enseignement de la littérature obéit à des choix. Il s'agit de choix des ouvrages, choix des genres, choix des textes, choix d'auteurs en fonction du contexte socioculturel et politique de l'apprenant. Dans cette perspective nous reposons les questions de Gérard Vigner{ XE "Vigner" \i } : quelle place accorder à l'approche d'œuvres dont on sait qu'elles constituent un élément de transition entre

* Université Cheikh Anta Diop de Dakar

une langue et une culture ? Expérience culturelle du monde ou maîtrise de la langue ? (Vigner, 2002, p. 134). Mais aussi les interrogations de Mwatha-Musanji Ngalasso nous intéressent{ XE "Ngalasso" \i } : quels faits de culture française importe-t-il de ne pas ignorer ? Quelle place pour les particularismes linguistiques et culturels locaux ? (Ngalasso, 1992: 37).

1. LA CULTURE PAR LA LITTÉRATURE : FINALITÉS ET BUTS DE L'APPRENTISSAGE

On ne peut pas aborder la culture par la littérature et son enseignement/ apprentissage sans pour autant chercher du côté des textes officiels les finalités et les buts. Nous examinerons ce qu'énonce comme finalité la Loi d'Orientation et ce que proposent comme buts les programmes de français en vigueur.

La Loi d'Orientation de l'Éducation Nationale, no 91-22, 1991, se veut claire quant à la direction à suivre par l'éducation.

« L'Éducation nationale est sénégalaise et africaine : ... elle forme un Sénégalais conscient de son appartenance et de son identité. Dispensant une connaissance approfondie de l'histoire et des cultures africaines, dont elle met en valeur toutes les richesses et tous les apports du patrimoine universel, l'Éducation nationale souligne les solidarités du continent et cultive le sens de l'unité africaine. L'Éducation nationale reflète également l'appartenance du Sénégal à la communauté de culture des pays francophones, en même temps qu'elle est ouverte sur les valeurs de civilisation universelle et qu'elle s'inscrit dans les grands courants du monde contemporain : par-là, elle développe l'esprit de coopération et de paix entre les hommes ».

La Loi indique que l'éducation nationale construit chez les apprenants l'identité sénégalaise, africaine, francophone. Elle prescrit la connaissance de la civilisation universelle, du monde contemporain. De l'Éducation nationale, au sens de la présente loi, tend

« à élever le milieu culturel de la population : elle permet aux hommes et aux femmes qu'elle forme d'acquérir les connaissances nécessaires à leur insertion harmonieuse dans la communauté et à leur participation active à la vie de la nation », (La Loi d'Orientation de l'Éducation nationale, n°91-22, 1991).

Que faut-il comprendre par élever le milieu culturel des populations ? Est-ce que c'est le tirer du bas vers le haut en mettant en

exergue ses principes et valeurs ou le valoriser par des apports d'autres cultures qu'il semble nécessaire d'enseigner ? La formulation de la dernière séquence elle « maintient la nation dans le courant du progrès contemporain » semble traduire l'idée que l'éducation nationale accompagne les progrès contemporains dans un contexte « d'enracinement et d'ouverture ». L'examen de cet article montre que la Loi d'Orientation mise sur des cultures et non pas sur une culture. En didactique du français, quelles sont ces cultures ? Nous répondons à cette question en analysant les buts poursuivis par les programmes de français d'enseignement moyen et secondaire.

Dans les programmes de français au cycle moyen, nous avons relevé la compétence suivante : « pouvoir s'enraciner dans les valeurs de culture pour mieux aller à la rencontre de l'Autre ». Les valeurs de culture semblent être une priorité pour les programmes. Ils définissent des compétences culturelles formulées ainsi : « contribuer à l'enracinement dans les valeurs africaines, aider à découvrir d'autres aires culturelles ». Des quatre champs de la discipline nous avons noté deux à savoir Étude de textes et Étude de l'image qui sont les moyens pour faire acquérir ces compétences (Ministère de l'Éducation Nationale, Commission Nationale de français, 2010a).

Dans les nouveaux programmes de français au cycle secondaire général, les objectifs généraux de l'enseignement du français, comme au cycle moyen en ce qui concerne le domaine des valeurs culturelles, notent que l'apprenant doit s'enraciner par une connaissance approfondie de l'histoire et de la culture nationale africaine ; s'ouvrir aux valeurs de la civilisation de l'universel. (Ministère de l'Éducation Nationale, Commission Nationale de français, 2010b).

Il est clair donc que les programmes de français sont les prolongements matériels des finalités fixées par la Loi d'Orientation. L'acquisition et l'appropriation de la culture nationale et de d'autres cultures sont fondamentales endidactique du français langue seconde.

2. CULTURE, INTER-CULTURE ET LITTÉRATURE EN DIDACTIQUE FRANÇAIS LANGUE SECONDE

Dans son ouvrage *Le Français langue seconde : origines d'une notion et implications didactiques*, Jean-Pierre Cuq apporte un éclairage

important pour comprendre la place de la culture en contexte de français langue seconde. L'auteur précise que :

« pour fondamental que cela soit, ce n'est pas donc seulement sur l'aspect proprement linguistique qu'on peut fonder une didactique pratique de l'enseignement du Français Langue Seconde. Ce n'est pas non plus, à notre sens, en se fiant sans retenue à des courants méthodologiques parfois efficaces en langue étrangère, mais dont on n'est pas assuré de la compatibilité avec la culture dans laquelle baigne l'institution scolaire » (1991, p. 73).

En effet, c'est la culture dans laquelle baigne l'institution scolaire qui autorise la nécessité, si ce n'est pas l'urgence, de permettre une prise en charge par le programme du contexte d'enseignement/apprentissage. Cette culture anthropologique selon Fatima Davin-Chnane est le fondement de l'éducation non formelle et informelle. Cette prise en compte pose la problématique de la place de la littérature produite dans le pays, partie du patrimoine culturel partagé par tous les citoyens. La littérature du pays est l'expression de la culture des compatriotes des apprenants et qui tente de constater, de contester, d'analyser, de projeter, d'illustrer, de comprendre la réalité sociale et culturelle nationale. Dans cette perspective, elle est aussi une culture savante. Plus qu'une autre didactique, celle du français langue seconde est une manière d'interroger les cultures en milieu scolaire et leurs implications identitaires.

« On apprend avec ce que l'on est, en articulant donc le nouveau à ses structures de pensée, forgées au travers de son histoire. Cela implique l'intérêt porté aussi bien aux représentations qu'aux pratiques extrascolaires des apprenants. On apprend donc grâce à ou malgré elles mais, en tout cas, pas sans elles... L'effet passerelle, quant à lui, consiste en une opérationnalisation possible de la connaissance et de la reconnaissance, au travers de stratégies pédagogique-didactiques visant à tisser des relations entre les cultures des élèves et la culture scolaire via l'appui sur des savoirs des élèves issu de leurs pratiques et sur la comparaison permettant d'établir non seulement des différences mais aussi des points communs entre les différents types de cultures » (Reuter, 2007, p. 176-177).

Ce passage invite à éviter le vide et le risque de tout conflit susceptible d'être vécu par l'apprenant (Thiam, 2014b). L'apprentissage et la maîtrise de la littérature d'expression française du pays et de la francophonie paraît important. L'approche comparative pourrait aider aussi à résoudre beaucoup de problèmes et même à dépasser le clivage (Chnane-Davin & Groux, 2009: p. 11). Ce faisant, cela donne l'occasion de voir que la langue française est désormais une langue du patrimoine

linguistique et culturel de l'apprenant mais aussi à valeur internationale. Il faudra par exemple un certain nombre de héros ou de types constituant pour la communauté des repères forts par l'investissement des valeurs. On peut s'intéresser à eux, les connaître permettrait aux élèves d'accéder à une compréhension plus fine de leur univers et de l'imaginaire qui lui est associé.

Ainsi, étant donné que la littérature est média culturel, la langue seconde évite au français d'être classé comme langue étrangère, exclue du système culturel et linguistique du pays, incapable de porter les réalités et les valeurs du pays.

En résumé, les objets de la didactique du français langue seconde sont multiples et variés. Au service de la didactique du français, leur choix dépend effectivement de deux réalités majeures pour les apprenants: la secondarité de la langue, mais aussi la prégnance de la culture des apprenants. L'institutionnalisation de ces objets, selon les besoins des apprenants, est, sans doute, une nouvelle démarche pour optimiser l'acquisition des compétences en milieu de FLS. Il s'agit de comprendre que l'enseignement / apprentissage du français vise « la compréhension intellectuelle ou objective et la compréhension humaine intersubjective » suivant l'expression heureuse d'Edgar Morin (1999: 51). Il s'agit certes d'une acquisition et une appropriation des savoirs linguistiques, mais également d'une connaissance et d'une maîtrise de sa culture et celle d'autres zones. Alors, n'est-il pas important d'envisager l'enseignement/apprentissage du français comme un processus d'enracinement et d'ouverture continu et progressif où la pratique, l'exercice en milieu scolaire comme extrascolaire occupent une place importante. En quoi la prise en compte des ressources culturelles permet-elle la maîtrise du français ?

3. MÉTHODOLOGIE ETHNOGRAPHIQUE POUR UNE ANALYSE DES CONTENUS ET APPROCHE DIDACTIQUE DE LA LITTÉRATURE DANS LES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT MOYEN ET SECONDAIRE

Description de la méthodologie et du dispositif de recherche

Pour cette étude nous avons adopté la méthode ethnographique nous permettant d'obtenir des données qualitatives fiables. Nous avons privilégié cette démarche empirique. Selon Cambra Giné, le but de

l'ethnographie est de décrire finement et d'interpréter les actions et interactions des apprenants et des enseignants, à partir de données empiriques (2003, p. 13). En plus de ce but, une autre raison a déterminé notre choix de la méthode. Madeleine Grawitz la précise{ XE "Grawitz" } : elle est surtout une attitude, comportant souplesse, prudence, et caractérisée par un état à la fois de grande vigilance et de grand respect pour l'événement ou l'objet (1996, p. 353). Notre objet est l'étude des littératures dans les établissements d'enseignement moyen et secondaire. Nous avons procédé à une observation. Avec l'aide d'un caméscope nous avons suivi et filmé : deux séances de lecture expliquée dans deux classes de 5^e et quatre séances d'étude de texte dans deux classes de 1^e L. Les séances observées ont réuni les enseignants et les apprenants autour des textes suivants :

- ✓ « La bicyclette », Roald Dah, *Moi, Boy*. 1984,
- ✓ « Un roi avait trois fille », Vladimir Propp, *Morphologie du Conte*,
- ✓ « La grande attaque », Ousmane Socé, *Karim*, 1935,
- ✓ « Gavroche ». Victor Hugo, *Les misérables*, 1862,
- ✓ « Tristesse » Afred de Musset, *Poésies nouvelles*, 1850,
- ✓ « Ils nous crèvent lentement » de René Maran, *Batouala, véritable roman nègre*, 1921.

Ces données sont renforcées par des auto-confrontations des enseignants (4) et des entretiens semi directifs avec trois inspecteurs (3). Les données sont traitées suivant un traitement manuel ou automatique des discours. Ce dernier type de traitement nous offre des représentations graphiques (nuages) éclairant des contenus littéraires enseignés et appris, et leurs représentations.

Analyse des contenus et approche didactique de la littérature dans les établissements moyen et secondaire

L'explication de texte entre dans le cadre des activités de classe destinées à l'entraînement à la rédaction d'écrits mais aussi à l'acquisition et à l'appropriation de compétences culturelles (et interculturelles). Tout comme l'étude de texte en cycle secondaire, la lecture expliquée est l'enseignement/ apprentissage de la littérature avec ses spécificités techniques, historiques et culturelles. De ce fait, elle

n'est pas seulement un traitement de mot de vocabulaire ou compréhension et explication des idées du texte.

Démarche et outils de maîtrise des textes et la culture littéraires au cycle moyen : description de deux séances

Les deux activités que nous avons suivies au cycle moyen ont porté sur deux textes donnés par deux enseignants dans deux classes de 5^e.

Explication de texte : « La bicyclette »

La première activité s'est tenue en 5^e 1. Le corpus « La bicyclette », (Roald Dha, *Moi, Boy*, 1984), est un extrait des pages 21 et 22 du *Français en 5^e*. L'activité de lecture a comme objectif de permettre aux élèves d'être capables d'identifier un texte narratif. La séance a duré 54 minutes et l'enseignant a organisé son cours autour de

- la lecture du texte par l'enseignant ;
- la lecture du texte par les élèves ;
- la découverte de la situation du texte ;
- la découverte de l'idée générale ;
- l'explication détaillée.

L'explication de texte commence ici par des lectures à voix haute. Le texte est lu par l'enseignant (4 min), puis par quelques élèves (12 min 55). Les élèves ont lu à tour de rôle les paragraphes du texte. L'enseignant est intervenu pour corriger la lecture de ces élèves, chacun à son tour. L'explication de texte s'est poursuivie par la découverte de la situation. Cette étude du paratexte a duré 15 min 35. Par des questions, le professeur a tenté d'amener les élèves à présenter l'auteur, l'œuvre, le type de texte, la date de publication. Il y a eu des difficultés dans la présentation de l'auteur et le type de texte parce que les apprenants ont du mal à se détacher du texte pour formuler leurs propres phrases. Ces difficultés sont notées dans la découverte de l'idée générale du texte (8 min 11). Comme toute l'étude, l'explication détaillée (10 min 11) a privilégié les questions orales. Mais nous avons remarqué que devant les difficultés des apprenants à apporter des réponses structurées oralement,

l'enseignant a construit presque tout seul cette phase. La progression didactique se révèle lente et l'explication de texte n'est pas terminée à la fin de l'heure prévue. Les points importants didactiquement sont le choix du texte qui relate l'histoire d'un garçon qui a à peu près l'âge des apprenants. Toutefois, les activités cognitives destinées à permettre l'acquisition de compétences langagières relatives à l'objectif de l'étude n'ont pas pu donner lieu à un apprentissage. Cela s'explique par la démarche de l'enseignant (SLIPEC). Cette approche n'a pas permis aux apprenants (en effectif pléthorique) de bien se concentrer sur le texte. Un travail de groupe ou des questions écrites sur lesquelles les apprenants peuvent se pencher pour construire des réponses avant de les exposer aurait (ent) permis un apprentissage plus conséquent.

Explication de texte : « Un roi avait trois filles »

La deuxième activité d'explication de texte au cycle moyen s'est déroulée en classe de 5^e 4 et a duré 54 minutes. Le support est « **Un roi avait trois filles** » un texte recopié sur une feuille photocopiée pour que chaque élève en dispose. Le texte est signé V. Propp, (*Morphologie du conte*). À la suite de cette explication de texte, les élèves devront être en mesure de construire un texte narratif en respectant ses étapes. Voici la structure de la leçon:

- le rappel des pré-requis ;
- l'identification des personnages ;
- la situation initiale ;
- l'élément perturbateur ;
- la dynamique de l'action (les péripéties) ;
- la résolution du problème ;
- la situation finale.

La leçon commence par un rappel des pré-requis (3 min 10). Ils ont porté sur les types de textes. Les élèves sont amenés à lister les différents types de texte. Ce travail est fait oralement avec une participation des élèves qui savent les nommer (narratif, informatif, explicatif, argumentatif...). Sur les questions du type comment reconnaître un texte narratif, les élèves ont cependant quelques difficultés à y répondre. Le problème n'est pas sur leurs connaissances des textes mais

sur la construction de phrase pour répondre. C'est ce qu'on retrouve aussi durant toute l'activité.

L'enseignement a mis l'accent sur les savoirs nominatifs notamment sur l'identification des personnages (9 min), la situation (5 min 35), l'élément perturbateur (6 min 21), la dynamique de l'action (7 min 48), la résolution du problème (4min 13), la situation finale (5min 10). Pourtant, nous avons remarqué que cet accent sur ces savoirs n'a pas permis aux apprenants de saisir les connaissances. Le résumé du schéma narratif qui a duré 11 min 27, montre que les apprenants n'ont pas saisi comme il se devait l'enseignement. En effet, l'enseignant a voulu vérifier oralement la maîtrise des savoirs enseignés, mais les réponses aux questions posées montrent des difficultés relatives à la restitution. Les raisons peuvent s'expliquer par le peu de temps consacré à la lecture du texte par les élèves, par leur mode de participation, par la position haute de l'enseignant sur toutes les scènes, par l'absence d'une utilisation organisée du tableau pour permettre à l'apprentissage d'avoir sous leurs yeux de traces écrites.

Tout compte fait, il est important de noter que même si les enseignants ont cherché à entreprendre des démarches conséquentes pour organiser leurs explications de texte au cycle moyen, l'apprentissage a besoin d'un travail sur les articulations du texte à la pratique de l'écriture et à l'analyse sémiotique et culturel. Ce travail a besoin de s'appuyer pas sur des situations d'énonciation constructives. Puisqu'il s'agit aussi de lecture de texte littéraire, l'effort d'explication peut aussi chercher à :

- reconstruire du sens à partir d'éléments significatifs ;
- s'appuyer sur des indices culturels ;
- mettre en relation les éléments d'information ;
- mobiliser des références culturelles pour interpréter des éléments du message ;
- s'appuyer sur les caractéristiques connues du type de texte ;
- privilégier le travail d'un apprentissage axé sur la pratique de texte (l'écriture, la réécriture, la reconstitution, la créativité, l'analyse, le débat...).

Ce faisant, l'activité d'explication de texte sortirait du cadre traditionnel qui fixe le rapport monotone entre le support et les apprenants qui sont obligés d'attendre tout de l'enseignant. Le

déroulement de l'activité gagnerait en souplesse, en dynamisme et en intérêt culturel.

Démarche et outils de maîtrise des textes et la culture littéraires au cycle secondaire : description de quatre séances

L'observation d'un cours magistral ne nous permet pas de voir toutes les facettes utiles à la compréhension de l'enseignement et de l'apprentissage du français dans les établissements du secondaire au Sénégal. Nous avons suivi alors des séances d'explication de texte. Elles se sont déroulées dans trois classes de 1^e L et sont au nombre de quatre. Elles ont eu comme support de cours des textes de littérature française, africaine et sénégalaise. La méthodologie d'explication de texte est généralement le SLIPEC (situation, lecture, idée générale, plan, explication détaillée et conclusion). Cette méthode n'est pas cependant suivie rigoureusement. La lecture vient souvent avant la situation ou après le plan du texte.

Explication de texte Séance 1 : « La mort de Gavroche »

La première activité s'est tenue en 1^e L1 avec 35 élèves. Le texte « La mort de Gavroche », extrait des *Misérables*, (1962) de Victor Hugo, en est le support. Il s'agit d'une photocopie distribuée à tous les apprenants. La séance a pour objectif de permettre aux apprenants d'être capables de comprendre le romantisme. La littérature française, le genre romanesque et le mouvement littéraire sont concernés. Il a été étudié en classe

- la situation ;
- la lecture (les élèves, puis l'enseignant) ;
- la découverte de l'idée générale ;
- la découverte du plan du texte ;
- l'explication détaillée de la première partie.

À la fin de l'heure, il reste à faire l'explication de la deuxième partie, de la troisième partie et la conclusion. La rencontre avec le texte commence par une étude de la situation (3 min 20). Pendant ce travail, la position de l'enseignant est basse. Les apprenants ont construit cette

scène sans trop de difficultés. Concernant la lecture du texte (5 min 22) par les apprenants, il est noté l'intervention de l'enseignant pour corriger les apprenants. La découverte de l'idée générale (3 min 33) n'a pas été facile pour les apprenants. La raison viendrait du cadre contextuel du texte et aussi du vocabulaire employé. Ce qui se note également dans la découverte du plan (6 min 4). À propos de l'explication détaillée de la première partie (9 min 20), il importe de relever l'intérêt de la démarche de l'enseignant qui procède par des questions. Toutefois le besoin d'expliquer des termes lui a pris beaucoup de temps pour pouvoir avancer dans l'explication. L'étude du texte s'est arrêtée à l'explication de cette partie et à la prise de notes.

Explication de texte Séance 1 : « Tristesse »

La deuxième activité est organisée en classe de 1^e L avec 57 élèves. Le texte support est « Tristesse ». C'est un texte d'Alfred de Musset, extrait des ses *Poésies nouvelles*, 1850. Les apprenants ont recopié le texte dans leurs cahiers de cours. La séance vise à illustrer la poésie romantique. À la fin de la leçon, les élèves doivent être en mesure d'analyser le sentiment de tristesse chez les romantiques. La littérature française, le genre poétique et le mouvement littéraire sont concernés. Voici les étapes du cours :

- la situation ;
- la découverte de l'idée générale ;
- la découverte du plan du texte ;
- la lecture (l'enseignant, puis les élèves) ;
- l'explication détaillée de la première partie ;
- l'explication détaillée de la deuxième partie.

L'enseignant commence par poser différentes questions sur la situation du texte. Les élèves apportent des réponses sur les points suivants : l'auteur, la date de parution du poème, le recueil. Les informations sont dans le paratexte et ce travail a duré 1 min 40. Comme l'étude de la situation, la découverte de l'idée générale est faite rapidement, en 1 min. Notons que le texte est un sonnet (14 vers), apparemment facile à lire pour les apprenants du fait de sa longueur. Sa lecture (1 min 10) par les apprenants a permis de saisir l'idée générale. Un enseignant vient après la découverte du plan (1 min 13). La facilité de

l'apprentissage remarquée dans ces scènes ne se remarque pas cependant dans les étapes qui ont suivi. L'explication détaillée de la première partie (7 min 41) et de la deuxième partie (4 min 41) a fait découvrir un ralentissement dans l'apprentissage. En effet, l'enseignant a expliqué le texte et la participation des apprenants est limitée à des réponses qui nécessitent la production d'un mot, rarement la construction d'une phrase (explicative, descriptive ou argumentée). Ce qui fait qu'il a été difficile de leur part de proposer des résumés des parties étudiées oralement comme voulu par l'enseignant. Ce dernier n'a pas eu le temps de conclure. Il a juste donné oralement les étapes théoriques de la conclusion.

Explication de texte, séance 1 : « Ils nous crèvent lentement »

L'activité s'est tenue en classe de 1^e L avec un effectif de 35 élèves. Le texte qui constitue le support est « Ils nous crèvent lentement » de René Maran tiré de l'œuvre *Batouala, véritable roman nègre*, 1921. Les apprenants ont le texte photocopié. À la fin de la leçon, les apprenants doivent comprendre le thème de la contestation dans le roman de la première période du roman négro-africain. Ici sont convoqués, la littérature négro-africaine, le genre romanesque, le roman de la première période. Le cours a suivi les axes suivants :

- la situation ;
- la lecture (les élèves puis l'enseignant) ;
- la découverte de l'idée générale ;
- la découverte du plan du texte ;
- l'explication détaillée de la première partie.

Comme le recommande la méthode SLIPEC, l'explication est entamée par une étude de la situation. En 4 min 27, l'enseignant et les apprenants sont revenus sur l'auteur, le contexte de publication, le roman d'où est tiré le texte. Le contexte de publication et le thème général a semblé accrocher les apprenants. La lecture du texte par les apprenants a duré 9 min 15. Ici comme dans toutes les lectures des apprenants, l'enseignant a besoin d'intervenir pour corriger la prononciation et la ponctuation et même l'intonation. La découverte de l'idée générale (2 min 12) montre quelques engagements des apprenants dans l'activité. En effet, quelques propositions de leur part sont notées comme pour la

découverte du plan du texte (6 min 49). L'explication détaillée de la première partie en 11 min 15 a aussi montré un engouement des apprenants, mais ici aussi, nous notons un besoin en formation des enseignants à savoir établir une communication didactique avec ces apprenants. Une communication didactique signifie une communication qui sait laisser la parole, mobiliser les dimensions cognitive et culturelle mais aussi les ressources liées à la sensibilité, la créativité de l'apprenant.

Le temps imparti étant épuisé, l'activité s'est arrêtée à l'explication de la première partie. Il reste alors à étudier la deuxième et la troisième parties ainsi que la conclusion (voir le tableau suivant).

Explication de texte, séance 1 : « Une grande attaque »

La dernière activité observée a eu lieu en classe de 1^e L avec 57 élèves. Le support est « Une grande attaque » extrait de *Karim, roman sénégalais*, (1935), d'Ousmane Socé. L'enseignant souhaite permettre aux élèves de comprendre le roman sénégalais à ses débuts. Sont en jeu la littérature sénégalaise, le genre romanesque et le roman sénégalais (à ses débuts). Le cours est organisé suivant les étapes ci-dessous :

- la situation ;
- la découverte de l'idée générale ;
- la proposition d'un plan ;
- la lecture (l'enseignant, puis les élèves) ;
- l'explication détaillée de la première partie ;
- le début d'explication détaillée de la seconde partie.

À l'image de l'étude du texte de René Maran, celle-ci montre un agir ensemble assez dynamique entre l'enseignant et l'apprenant dans les trois premières étapes de l'activité. La situation du texte (1 min 50), la découverte de l'idée générale (1 min 12) et la proposition d'un plan (1 min 57). En revanche, pendant la lecture comme durant l'explication détaillée de la première partie (6 min 20) et le début de la deuxième partie (2 min), nous avons senti plus la présence de l'enseignant. Il importe cependant de remarquer que des sujets ou des questions pendant l'explication ont suscité un agir dans l'apprentissage. Ils portent sur le héros, le jeune Karim et son comportement. C'est parce que le personnage du texte et la réalité décrite et narrée leur parlent que les

apprenants se sont un peu plus prononcés sur le texte. Ce qui leur a permis de construire des phrases descriptives, explicatives et même argumentatives dans leurs réponses. Le rapport aux contenus enseignés est donc important pour stimuler l'apprentissage. À la fin de la séance, il reste à finir l'explication détaillée de la seconde partie et la conclusion.

Nous pouvons nous résumer en retenant que, comme le suggèrent les programmes de français d'enseignement secondaire, ces séances ont visé au total les compétences suivantes :

- lire les différents genres littéraires et types de textes et les analyser avec méthode ;
- lire et interpréter un texte dans le cadre de la rédaction d'un commentaire suivi ou composé, en dégagant les mécanismes de son fonctionnement, en identifiant les phénomènes linguistiques liés à la notion de style et en les mettant en relation ;
- reconnaître les courants littéraires en vue de mener une réflexion organisée dans le cadre de la rédaction d'une dissertation, d'un commentaire ;
- s'enraciner par une connaissance approfondie de l'histoire et de la culture nationale africaine.

Ici également il faut signaler que l'enseignement de la littérature, partant de la culture, reste encore pris en tenaille entre des méthodes figées et une pratique figée. Sans aucun doute, la démarche est à renouveler pour une meilleure prise en charge de la dimension culturelle.

De l'enseignement à l'apprentissage des littératures: représentation et réception

Les avantages didactiques de l'étude de texte au secondaire ne sont plus à démontrer. Le rapport au texte facilite à la fois la mise en œuvre de jeux cognitifs, de la langue par l'apprenant mais surtout de l'appropriation de (s) culture(s).

Du point de vue global, le dynamisme des activités d'étude de textes pouvant mener vers l'acquisition de savoirs linguistiques, culturels et interculturels dépend ici du type de texte, de l'angle d'analyse et de la méthode adoptée. Face aux types de textes (littérature française, africaine ou sénégalaise) les élèves réagissent différemment.

L'angle culturel semble les intéresser et les motiver. Enfin, plus la méthode les mobilise et leur laisse la parole, plus ils s'imprègnent du texte.

Les enseignants ont-ils pu atteindre leurs objectifs ? Les apprenants ont-ils acquis les compétences souhaitées ? Nous nous sommes intéressé à ces questions en observant de près le déroulement des enseignements et des apprentissages à travers l'explication de texte durant ces activités de classe. Après avoir décrit les activités filmées et transcrites, il importe à présent d'aller plus loin en se servant des représentations de la formation et des littératures .

Notre enquête a révélé que ces programmes ont façonné un type d'enseignant de français en contexte sénégalais où quelques faiblesses sont notées : « c'est la formation des enseignants, la maîtrise de la culture africaine nous maîtrisons beaucoup plus en tant qu'enseignant la littérature française que l'histoire et la sociologie africaines cela pose problème » (Entretien I, de 126 à 128). Autrement dit, les enseignants sénégalais ont été confrontés à plus de textes de littérature française que de littérature africaine dans leur formation scolaire, académique. Dans les classes, non seulement ils reproduisent le même enseignement, mais ils ne semblent pas avoir non plus d'autres choix car les programmes de français sont paradoxalement ainsi faits.

Seulement ce rapport à la littérature française dans le contexte d'apprenants non natifs de la langue a des incidences insoupçonnées. Un conflit à la fois linguistique et culturel semble se développer au détriment de l'apprentissage de la langue. Ci-dessous, nous restituons les craintes des parents, racontés par un inspecteur, qui assimilent l'enseignement du latin, par ricochet du français, à celui de la religion chrétienne.

« Vous savez moi j'ai étudié le latin+ j'ai enseigné le latin à la Maison d'éducation+ pendant dix-sept ans et lors d'une rencontre parent professeur+ un parent est venu me dire+ moi madame P*+ j'aimerais bien que ma fille fasse latin mais j'ai peur qu'elle devienne chrétienne », (Entretien III, de 402 à 405).

Il est utile que l'enseignement/apprentissage de la langue française dans le contexte du Sénégal réponde à la question ainsi formulée : quelles sont les conséquences sociolinguistiques et culturelles qui sont en jeu quand la langue d'écriture n'est pas la langue première des apprenants ? De l'avis d'un inspecteur,

« en littérature française+ déjà nos élèves sont confrontés+ déjà à d'autres personnages qu'ils ne connaissent pas bien+ à d'autres milieux qu'ils ne maîtrisent pas+ donc c'est une nouveauté pour eux+ n'est-ce pas+ d'apprendre des personnes qu'ils ne connaissent pas ou bien des situations qu'ils ne maîtrisent pas+ ce serait bon maintenant peut-être de diminuer les textes+ en littérature française », (Entretien III, de 129 à 133).

Du point de vue pratique de classe, la position de cet inspecteur est aussi celle des enseignants qui sont confrontés quotidiennement à la réalité intramuros. Dans le passage suivant, un enseignant soutient que plus la littérature est proche de la culture de l'apprenant, plus celui-ci se sent intéressé et motivé :

« C'est un problème de contexte+ la littérature africaine comme le nom l'indique c'est une littérature produite par des Africains où on parle de l'Afrique+ et de sa culture et eux c'est des Africains+ donc c'est normal qu'ils soient en symbiose avec cette littérature-là+ encore mieux+ avec la littérature sénégalaise+ par contre la littérature française comme le nom l'indique également+ c'est une littérature où on met en exergue + en général+ la culture française+ le mode de vie des français+ \$\$\$ (P3 & P4, de 195 à 192).

Du point de vue cognitif, épistémologique et culturel, nous pouvons envisager la problématique autrement : que serait l'enseignement du français en France si, dans les contenus littéraires, les institutions recommandaient plus d'enseignement de littérature africaine d'expression française que de littérature française ? Evidemment, cet enseignement ne répondrait ni à la logique de la politique culturelle, ni au besoin de culture des apprenants, qui doivent savoir et maîtriser leur culture, celle du pays de leur naissance. Nous pourrions en dire autant pour les apprenants des établissements moyens et secondaires appelés à devenir des citoyens sénégalais. Malgré l'exigence d'ouverture, ils doivent rester enracinés avant tout.

À côté du projet culturel, la place occupée par la littérature orale, par l'art local est aussi importante. Proches de la civilisation des apprenants, ils participent favorablement à faire aimer le français et à disqualifier les préjugés sur la langue. Autrement dit, la distance entre les apprenants, la langue et ses outils culturels se réduit avec l'introduction de chansons, de contes, de récits, de fables reflétant leur cosmogonie.

C'est pour ces raisons qu'un texte n'est jamais vu comme un texte au cycle moyen et secondaire. Contrairement à ce que soutient un des inspecteurs : « je considère qu'un texte est un texte et que ce qu'il faut est de former les élèves à lire et à comprendre des textes tels qu'ils soient+ (Entretien II, de 119 à 120) ». Ces nuages montrent le degré d'implication des apprenants qui s'investissent beaucoup plus quand il s'agit de littérature sénégalaise, africaine.

Vu toutes ces considérations, l'enseignement et l'apprentissage des savoirs culturels doivent centrer les activités sur différentes littératures qui laissent une grande place à la littérature locale. Il est essentiel que les savoirs textuels, par l'étude de la littérature dans le contexte de la DFLS au Sénégal soit complétée par les savoirs oraux. En évitant le système d'assimilation, ils doivent surtout donner une grande considération à la littérature sénégalaise. Ainsi, à partir de textes de la littérature sénégalaise, l'apprenant pourra s'investir sur la maîtrise du discours, partant de la langue et de la culture. De fait, l'apprenant par exemple sénégalais ne peut pas se limiter à apprendre la littérature française tout en ignorant la littérature de son terroir. Et pour corriger ce manquement, il faut agir sur la formation des enseignants comme le souligne cet inspecteur :

« Maintenant ce qu'il faut c'est quoi + c'est la formation des enseignants+ la maîtrise de la culture africaine+ nous maîtrisons beaucoup plus en tant qu'enseignant la littérature française que l'histoire et la sociologie africaines+ ça pose problème + alors que nous avons une histoire très riche », (Entretien I, 125-128).

Cette réalité notée chez les enseignants est le reflet d'un apprentissage longtemps chargé de symboles qui ne sont pas toujours de nature à garantir une prise en compte des véritables besoins des apprenants.

Il est certain que l'apprenant ne peut ignorer la culture de la francophonie à laquelle il appartient, car il vit dans une société pluraliste vouée au multiculturalisme. C'est pourquoi, il est important que l'enseignement de la littérature francophone (africaine, européenne ou autres d'expression française) prenne place dans les programmes de français à côté de la littérature sénégalaise. Il s'agit de favoriser une interculturalité en confrontant la culture propre à la société de l'apprenant à celle de la communauté francophone et d'ailleurs. Davin-

chnane propose une entrée dans l'interculturalité pour penser son identité culturelle en rapport avec celle de l'autre (2009.)

BIBLIOGRAPHIE

CAMBRA GINE, M., *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris, Didier, 2003.

CHNANE-DAVIN, F., & GROUX, D., *Méthodologie de la comparaison en éducation*, Paris, L'Harmattan, 2009.

CUQ, J. P., *Le français langue seconde: origines d'une notion et implications didactiques*, Paris, Hachette, 1991.

- «FLE, FLM, FLS, DNL, clivage et partage?», in *Cahiers-pédagogiques*, Enfants d'ailleurs, élèves en France (473), (2009). Consulté à l'adresse <http://www.cahiers-pedagogiques.com/FLE-FLM-FLS-DNL-clivage-et-partage>

GRAWITZ, M., *Méthodes des sciences sociales* (10^e édition), Paris, Dalloz, 1996.

La Loi d'Orientation de l'Éducation Nationale, no 91-22. (1991, janvier 30), Sénégal.

Ministère de l'Education Nationale, Commission Nationale de français.. Les programmes de Français au cycle moyen (6^e – 3^e), Dakar, 2010a.

- Nouveaux programmes de français, enseignement secondaire général, Dakar, 2010b.

MORIN, E., *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Seuil, 1999.

NGALASSO, M.-M., *Le concept de français langue seconde*, Didier Érudition, 1992.

REUTER, Y., *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck, 2007.

RÜCK, H., *Linguistique textuelle et enseignement du français*, Paris, Hatier- Didier, 1991.

THIAM, O., *Didactique du français langue seconde au Sénégal. Enseignement et apprentissage du français dans les établissements moyen et secondaire*, Sarrebruck, Presses Académiques Francophones, 2014a.

- «La détermination socioculturelle : étude comparée des didactiques du français langue seconde au Sénégal dans quatre milieux linguistiques,

wolof, diola, sérère et pular», in *Approche comparative des savoirs et des compétences en didactique*, Paris, Riveneuve Éditions, 2014b.

VIGNER, G., « Quelle originalité pédagogique dans un enseignement du français, Langue Seconde », in *Français langue seconde: apprentissage et curriculum* [actes de la journée d'étude, 9 mars 2001, École normale supérieure de Lettres et Sciences humaines, Lyon] (p. 133-142), Paris, Maisonneuve & Larose, 2002.