

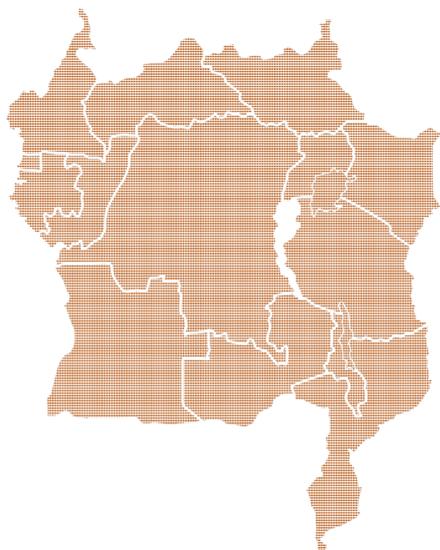
Numéro 11 / Année 2022

Synergies Afrique des Grands Lacs

Revue du GERFLINT

Littérature de jeunesse et formes d'accès aux savoirs

Coordonné par Julia Ndibnu-Messina Ethé
et Évariste Ntakirutimana



Synergies

Afrique des Grands Lacs

Numéro 11 / Année 2022

Littérature de jeunesse
et formes d'accès aux savoirs

**Coordonné par Julia Ndibnu-Messina Ethé
et Évariste Ntakirutimana**



REVUE DU GERFLINT
2022

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 d'abord 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 honoraire, Université de Rouen Normandie, France

Coordination éditoriale générale et révision du numéro

Sophie Aubin, Universitat de València, Espagne

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. Julia Ndiru-Messina Ethé, ENS, Université de Yaoundé I, Cameroun

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 en Afrique

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 Fulgence Manirambona (ENS-Burundi)

Dr Rémy Ndikumangenge (ENS-Burundi)

Cameroun

Dr Blaise Tsoualla (Université de Buéa)

Canada

Prof. Josias Semujanga (Université de Montréal)

Gabon

Prof. Jean-Aimé Pambou (ENS-Gabon)

Prof. Frédéric Mambenga Ylagou (Université Omar Bongo)

Prof. Pierre Mongui (Université Omar Bongo)

Prof. Paul Achille Mavoungou (Université Omar Bongo)

Kenya

Dr Milcah Chokah Opa (Kenyatta University)

Dr James Nyangor Ogotu (Moi University)

Dr Lester Mtwana Jao (Pwani University)

République Démocratique du Congo

Prof. Théo Muhasanya (ISP-Bukavu)

Prof. Drocella Mwishu Rwanika (ISP-Goma)

Dr Emmanuel Cirimwami (ISP-Bukavu)

Rwanda

Dr Joséphine Tuvuzimpundu (Université du Rwanda)

Dr Béatrice Yanzigiyé (Université du Rwanda)

Uganda

Prof. Abubakar Kateregga (Université du Rwanda)

Dr Atcero Milburga (Makerere University Business School)

Patronages et partenariats

Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris (Pôle Recherche & prospective), Sciences Po Lyon (Partenariat institutionnel pour Mir@bel), EBSCO Publishing (EDS), ProQuest, Zenodo (CERN, OpenAIRE).

Numéro financé par le GERFLINT.

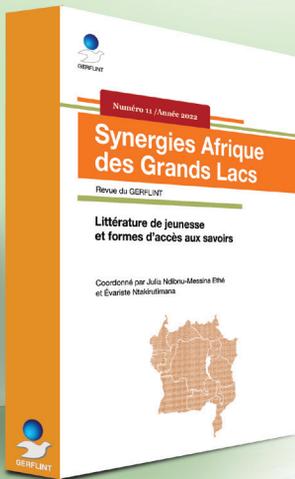
PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE EN RÉSEAU

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



Indexations et références

ABES (SUDOC)
Data.bnf.fr
DOAJ
EbscoHost (Communication Source)
Ent'revues
ERIHPlus
Index Islamicus
ISSN Portal / ROAD
JournalSeek
LISEO
MIAR
Mir@bel
MLA (Directory of Periodicals)
ProQuest Central (Linguistics data base)
Scopus
Scopus Sources
SJR
SHERPA-RoMEO
Ulrichsweb
ZDB
Zenodo



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

Littérature de jeunesse et formes d'accès aux savoirs

Coordonné par Julia Ndibnu-Messina Ethé
et Évariste Ntakirutimana

Sommaire

Julia Ndibnu-Messina Ethé, Évariste Ntakirutimana	7
Avant-propos	
Abubakar Kateregga	9
La bande dessinée et son rôle en didactique du français langue étrangère au lycée ougandais : résultats d'une enquête	
Milburga Atcero	25
L'importance de la littérature de jeunesse dans l'apprentissage de la compréhension orale en classe de français langue étrangère en Ouganda	
Constantine Kouankem, Denis Atangana Ngono	45
La Littérature de jeunesse en classe de français langue étrangère : comment acquérir le 'French' en s'amusant	
Jean-Claude Mapendano Byamungu	59
La littérature de jeunesse dans les écoles secondaires de Goma : état des lieux, enjeux et perspectives pour une culture littéraire durable en RDC	
Gratien Lukogho Vagheni	87
Les goûts du lectorat juvénile comme opportunités culturelles et didactiques	
Julia Ndibnu-Messina Ethé, Évariste Ntakirutimana	101
Systèmes éducatifs bi/plurilingues au Rwanda et au Cameroun : enjeux pour le développement d'une littérature de jeunesse en langues locales	
Béatrice Yanzigiye, Mariam Abba	117
Formation des instituteurs et enseignement/apprentissage bi-plurilingue : quelle place pour la littérature de jeunesse ?	

Annexes

Biographie des contributeurs.....	135
Projet pour le n° 12 - Année 2023.....	137
Consignes aux auteurs.....	139
Publications du GERFLINT.....	143



GERFLINT

ISSN 2258-4307

ISSN en ligne 2260-4278

Avant-propos

Julia Ndibnu-Messina Ethé

Université de Yaoundé I, Cameroun

ju_messina@yahoo.fr

Évariste Ntakirutimana

Université du Rwanda, Rwanda

evantaki@gmail.com

Depuis plus d'une décennie, la littérature de jeunesse suscite un regain d'attention aussi bien dans les études et ouvrages pédagogiques que dans les colloques et séminaires interdisciplinaires. Toutefois, peu de paradigmes méthodologiques et épistémiques interrogent la littérature de jeunesse en français et dans les langues africaines. Même si cette dernière entretient des relations étroites avec la littérature générale, il importe de souligner qu'elle se démarque par ses propres spécificités comme les illustrations et les contenus adressés à la jeunesse. De par ses fonctions, elle participe à la construction des savoirs de divers ordres comme les sciences pures et dures, les arts, les médias, l'environnement, l'histoire et la pédagogie pour ne citer que ceux-ci. Dans ce numéro, les sept contributions ont investigué l'implication de la production littéraire destinée aux jeunes dans la construction des savoirs tout en analysant la manifestation de ces savoirs au niveau de la production, de la perception et de la représentativité.

Abubakar Kateregga explore le rôle de la bande dessinée dans les pratiques enseignantes relatives au français langue étrangère dans les lycées ougandais. Les données du terrain font ressortir les réactions des lycéens après la lecture suivie d'une bande dessinée. Pour le même pays, **Milburga Atcero** dresse un état des lieux à partir d'un questionnaire et des entretiens des fonctions de la littérature de jeunesse pendant un cours de compréhension orale en classe de français langue étrangère. Selon cette auteure, les enseignants ougandais devraient valoriser cette littérature pour améliorer les performances orales des élèves en FLE.

À leur tour, **Constantine Kouankem** et **Denis Atangana Ngonu** abordent la problématique de la littérature de jeunesse et la ludification de l'apprentissage en classe de « french » au Cameroun. Les auteurs fondent leur analyse sur les contenus de la littérature de jeunesse qui mêle des jeux linguistiques au partage culturel renforçant les modalités enseignantes. Les compétences communicationnelles semblent majorées.

Jean-Claude Mapendano Byamungu voudrait impulser une culture littéraire en Afrique francophone. Pour ce faire, il prend pour ancrage la RD Congo qui, en développant une politique éducative, devrait intégrer la littérature de jeunesse. Il faudrait en outre organiser des projets de lecture, les salons du livre de jeunesse, ainsi que la métamorphose de la classe en atelier d'écriture. Dans le même ordre d'idées et pour rester en RDC, **Gratien Lukogho** scrute l'intérêt des jeunes pour la lecture afin de déterminer leur motivation au cours de l'apprentissage. À partir d'une enquête, Gratien conclut à la considération des goûts du lectorat jeune pour améliorer les pratiques didactiques voire les perspectives culturelles issues de cet intérêt de la lecture endogène.

Les deux derniers articles articulent une comparaison entre le Rwanda et le Cameroun en matière de production et d'usage de la littérature de jeunesse dans un environnement bi/plurilingue. **Julia Ndibnu-Messina Ethé et Évariste Ntakirutimana** analysent les contextes socioculturels et éducatifs du Rwanda et du Cameroun afin de produire, de développer et de renforcer les outils didactiques d'enseignement des langues locales au sein de leurs systèmes bi-plurilingues surtout au niveau de l'éducation de base. Cette comparaison des systèmes éducatifs aboutit à la définition d'un idéal qui repose sur la construction d'une littérature de jeunesse bilingue identitaire. Les auteurs formés en production des ouvrages de jeunesse en langues africaines participeront à la promotion de la culture littéraire chez les jeunes aussi bien sur internet que sur papier. **Béatrice Yanzigiye et Mariam Abba** concluent cette comparaison en situant la littérature de jeunesse au niveau des disciplines non linguistiques. À partir d'une comparaison des usages des langues africaines pour l'enseignement des DNL au Rwanda et au Cameroun, elles argumentent sur la nécessité d'associer les littératures de jeunesse à l'enseignement des DNL.



GERFLINT

ISSN 2258-4307

ISSN en ligne 2260-4278

La bande dessinée et son rôle en didactique du français langue étrangère au lycée ougandais : résultats d'une enquête

Abubakar Kateregga

Université du Rwanda

ganafa2002@yahoo.co.uk

<https://orcid.org/0000-0002-0205-8375>

Reçu le 22-10-2021 / Évalué le 27-01-2022 / accepté le 01-03-2022

Résumé

Les lycéens anglophones ougandais s'approprient - en langue française - les compétences « *lectorale* » et « *rédactionnelle* » à partir de la lecture des textes littéraires et non littéraires. Or les extraits non littéraires nous semblent relativement moins exploités. C'est le cas surtout de la bande dessinée qui nous paraît largement exclue. En effet, dans le cadre des activités extrascolaires, beaucoup de lycéens pratiquent, à leur gré, une lecture de bandes dessinées en tant que littérature qui intéresse fort la jeunesse. Le présent travail est conçu pour répondre à la problématique de l'exclusion de la bande dessinée des pratiques des enseignants. Une enquête a été menée auprès de 23 lycéens ougandais. Ces derniers ont lu un document sous le support de « bande dessinée » avec des consignes spécifiques à suivre. Les données qui en résultèrent ont fait l'objet d'une analyse qualitative.

Mots-clés : didactique du FLE, bande dessinée, récit, genre du discours, pratiques extrascolaires

The role of the comic strip in teaching French as a Foreign Language among Uganda's high school students: Survey results

Abstract

Uganda's high school students of French acquire "reading" and "writing" skills in French by reading both literary and non-literary texts. However, the non-literary extracts seem to be relatively excluded by many teachers. This is especially the case for comic strips. Yet it has been observed that many students read comic strips on their own during their leisure time. The current study is conceived to address the problem of excluding comic strips in French lessons. A study was conducted among 23 high school students in Uganda. The students were asked to read a comic strip narrative with specific instructions to follow. The student's answers were subjected to a qualitative analysis.

Keywords: Teaching/Learning French as a FL, comic strip, narrative, discourse genre, extra-curricular timetable

Introduction

Au lycée ougandais, les enseignants privilégient des supports de lecture qui se qualifient de « textes littéraires » / « textes non littéraires ». Pour ce qui est des textes littéraires, les enseignants envisagent une exploitation des documents sous forme de style, de thème et de genres (conte, roman, théâtre, poésie...). Cependant, les extraits non littéraires sont relativement moins exploités. Il peut s'agir des textes de genres suivants : recettes de cuisine, faits divers, discours épistolaire et bande dessinée. De fait, nous avons pu constater qu'à la limite, beaucoup de lycéens peuvent également pratiquer, à eux seuls, notamment dans le cadre de l'horaire extrascolaire, une lecture de bandes dessinées rédigées non seulement en anglais mais aussi en français. On peut citer des journaux pour adolescents comme *Kouakou* et *Calao* même si très peu de ceux-ci se trouvent dans les écoles ougandaises ! Avec l'avènement de l'Internet, le recours aux bandes dessinées électroniques est devenu monnaie courante chez les étudiants.

En didactique du FLE, certains savoir-faire, en l'occurrence la compétence lectorale, sont considérés comme un « *acquis déjà là* » (expression empruntée à Marie-Claude Penloup, 2017) et ce, suite à une interface antérieure de l'apprenant avec la lecture des textes soit en langue maternelle soit en langue seconde, en l'occurrence l'anglais.

Les étudiants ougandais qui ont participé à la présente étude¹ nous ont révélé leurs sources de bande dessinée. Ils ont signalé qu'ils empruntaient ces documents auprès de leurs amis mais regrettaient que dans leurs manuels de classe de français, on peut trouver de courts épisodes de lecture de bande dessinée. Ils préféreraient que ces derniers soient plus longs. Dans des bibliothèques scolaires, on trouve rarement des exemplaires de bande dessinée rédigés en français. Nous signalons qu'en Ouganda, la bande dessinée est pratiquement exclue des exploitations proposées en cours de FLE. On peut associer ce problème à deux facteurs. D'une part, dans la littérature étudiée, nous avons pu relever le problème déontologique : la bande dessinée « *relève des pratiques extrascolaires qui sont mal connues par les enseignants de FLE et de ce fait est non ratifiée par l'institution scolaire* » (Penloup, 1999 : 179). Du coup, beaucoup d'enseignants ougandais croient que les stratégies méthodologiques acquises au cours de leur formation initiale les sensibilisent surtout aux « textes littéraires classiques » au détriment de la bande dessinée. Deuxièmement, la bande dessinée n'est ni directement accessible aux enseignants ni aux apprenants étant donné les problèmes de coûts et de distribution. C'est l'ambassade de France qui, dans le cadre de la coopération linguistique et éducative, fournit des dons de livres et de matériels pédagogiques notamment aux universités ougandaises.

Selon le programme d'enseignement du français au lycée ougandais, les pratiques de classe proposées visent « à faire approprier aux élèves, de manière interactive, trois types de contenus : contenu littéraire (genre, style, thème, ton...), contenu linguistique (grammaire, lexicque, syntaxe...) et contenu civilisationnel (civilisations française et francophone) » (NCDC, 1991 : 7). Ailleurs dans la littérature (Bonnéry, 2007), on confirme également que la bande dessinée semble être largement exclue des pratiques des enseignants.

Le présent travail est donc conçu pour répondre à la problématique de l'exclusion de la bande dessinée, cela en se posant un certain nombre de questions : Faut-il continuer à l'exclure alors qu'elle relève d'une littérature qui intéresse fort la jeunesse ? La bande dessinée est-elle un genre recommandé pour l'enseignement de la littérature ? Quelles sont les perspectives épistémologiques et didactiques de ce genre et quel est son rôle en didactique du FLE ? Comment la bande dessinée peut-elle rentabiliser les acquis des apprenants au niveau du contenu linguistique, littéraire et civilisationnel ? Par quels moyens didactiques et surtout extrascolaires peut-on instituer la bande dessinée au sein des programmes d'enseignement du français en Ouganda ? Ce travail ambitionne de fournir quelques pistes de réponse à ces questions.

1. Classification générique des textes

Dans la sémiolinguistique d'inspiration bakhtinienne, tout « texte » est considéré comme un objet culturel et individuel qui s'inscrit dans une formation discursive donnée, c'est-à-dire dans un « *genre discursif* » historiquement et socialement déterminé (Bakhtine, 1984 : 267).

En effet, Bakhtine semble être le premier chercheur à s'intéresser à la nécessité d'une étude linguistique sur la base des genres. Il reproche aux chercheurs qui l'ont précédé d'opérer des classifications abstraites, formelles et réductrices, ne délimitant le système de la langue qu'au niveau de la grammaire, de la stylistique, du vocabulaire, etc. Pour Bakhtine, ces classifications seraient à l'origine de l'affaiblissement du lien entre la langue et la vie sociale. Raison pour laquelle Bakhtine focalise son projet sur l'étude de l'énoncé dans sa diversité générique. Il montre que la langue pénètre les sphères de l'activité humaine à travers des énoncés concrets, aussi bien oraux qu'écrits. Alors, il propose l'énoncé comme « *unité réelle de l'échange verbale* » (Bakhtine, 1984 : 265) soulignant que les « *genres du discours* » jouissent d'une hétérogénéité discursive importante, et que pour les étudier, il ne faut pas ignorer la nature concrète de l'énoncé et ses particularités génériques qui l'inscrivent dans cette hétérogénéité (Bakhtine, 1984 : 265).

Enfin, Bakhtine (1984 : 265) souligne que chaque « *pratique discursive* » élabore ses propres « genres du discours » définis comme les « types relativement stables d'énoncés ». Sous sa plume, il écrit :

L'énoncé reflète les conditions spécifiques et les finalités de chacun de ces domaines, non seulement par son contenu (thématique) et son style de langue, autrement dit par la sélection opérée dans les moyens de la langue, moyens lexicaux, phraséologiques et grammaticaux, mais aussi et surtout par sa construction compositionnelle. Ces trois éléments (contenu thématique, style et construction compositionnelle) fusionnent indissolublement dans le tout que constitue l'énoncé, et chacun d'eux est marqué par la spécificité d'une sphère d'échange. Tout énoncé pris isolément est, bien entendu, individuel, mais chaque sphère d'utilisation de la langue élabore ses types relativement stables d'énoncés, et c'est ce que nous appelons les genres du discours.

Bref, Bakhtine aborde l'hétérogénéité générique de l'énoncé à partir de deux grandes classifications : genres premiers et seconds.

1.1. Genres premiers et seconds

La distinction faite par Bakhtine (1984 : 267) entre les deux genres porte sur leur rapport au contexte (immédiat ou médiat). Il souligne que les « *genres premiers* » sont constitués à partir des événements d'un échange verbal spontané. Les genres premiers sont de nature simple et reflètent la souplesse, l'immédiateté et la sensibilité des événements de la vie sociale quotidienne. Il s'agit de types d'échange oral spontané sous forme de langage familial et/ou quotidien.

Pour les « *genres seconds* », Bakhtine (1984 : 267) observe qu'ils sont complexes et relativement plus évolués. Il ajoute qu'ils s'articulent autour d'un échange institutionnalisé notamment écrit comme les genres roman, théâtre, politique, discours idéologique, discours scientifique ou idéologique, etc., Bakhtine révèle que les genres seconds se compliquent par leur autonomisation par rapport au contexte. Il montre qu'au cours du processus de leur formation, les genres seconds absorbent les genres premiers (simples) de toutes sortes. C'est ainsi que les genres premiers deviennent des composantes des genres seconds, s'y transformant et s'y renouvelant en se dotant de nouvelles caractéristiques tout en perdant leur immédiateté. Enfin, il souligne que malgré leur cohésion interne, les genres seconds ont des moyens de dédoublement qui leur permettent d'assurer un *continuum* par rapport aux genres premiers. Par exemple, un genre second (roman) peut comporter des sous-genres relevant du langage oral : langage familial, langage populaire, langage argotique ou lettre personnelle (genres premiers).

1.2. Rapport entre stylistique et genres du discours

En ce qui concerne les rapports entre les genres du discours et la stylistique (vocabulaire, syntaxe et grammaire), Bakhtine (1984) montre qu'à chaque fois que des transformations génériques se réalisent, on passe d'une stylistique à l'autre, renouvelant le rapport style/grammaire/vocabulaire d'un genre ainsi accru. Raison pour laquelle genre et style sont mutuellement exclusifs, se combinant sur la base de l'unité réelle de l'échange verbale qu'est l'énoncé (Bakhtine, 1984 ; Combe, 2002). À l'instar de Bakhtine, Combe (2002 : 33) insiste sur le fait qu'on ne peut pas parler d'une stylistique de la langue sans évoquer son genre : « Là où il y a style il y a genre ». Pour conclure, les styles de langue appartiennent au genre et si l'on opérât une séparation entre style et genre, on couperait la langue de son dynamisme et de son historicité. Car, selon Bakhtine « les changements historiques des styles de langues sont indissociables des changements qui s'opèrent dans les genres du discours » (Bakhtine, 1984 : 270).

2. Lien entre bande dessinée et littérature

La littérature et la bande dessinée, auparavant considérées comme deux grands domaines séparés, connaissent depuis peu un rapprochement important. Baetens (2019), par exemple, propose d'intégrer la bande dessinée en classe de littérature. Selon cet auteur, plusieurs appellations de la bande dessinée s'imposent : « roman graphique », « bande dessinée littéraire », « récit visuel » et « dessins animés » (Grossman, 2001). C'est que la bande dessinée commence déjà à s'imposer comme une nouvelle forme de littérature. La première difficulté associée au rapprochement littérature-bande dessinée se rapporte aux vieilles mentalités qui considèrent le texte littéraire comme « œuvre source » alors que la bande dessinée est conçue comme « œuvre cible » (Baetens, 2019). Cette dernière distinction aurait sans doute contribué à affaiblir la bande dessinée comme support minoré en cours de langue. Dans le discours formulé autour de la bande dessinée, certains théoriciens ont tendance à remettre en cause sa fidélité, c'est-à-dire considèrent le texte littéraire comme « modèle » mais surtout comme « modèle indépassable » (Baetens, 2019). Toutefois, on peut supposer que la littérature et la bande dessinée littéraire se rencontrent sur une particularité commune, celle du discours narratif, du récit. Nous dirons donc que la bande dessinée est un récit visuel.

Si nous acceptons que les moments narratifs ne sont pas exclusivement rencontrés dans les seuls romans, contes, paraboles, etc., nous pouvons définir le concept de récit avec Adam (1999) qui soutient qu'il faut une définition du concept de récit qui ne confond pas les moments narratifs d'une recette de cuisine et ceux d'une fable.

C'est ainsi qu'il identifie trois critères qui « incitent à reconnaître un air de famille commun à des formes narratives sémiolinguistiquement [...] diverses » (Adam, 1999 : 484) : succession temporelle d'actions, transformation et mise en intrigue. Il ajoute que tout récit doit être conçu comme un acte d'énonciation, c'est-à-dire s'ouvrir sur le récepteur pour son interprétation. D'où, personne n'aurait tort de considérer toute bande dessinée comme un récit.

Adam (1999 : 525-526) définit alors le récit comme une « *séquence narrative* », respectant un schéma qui obéit à cinq propositions : *orientation, déclencheur, action, dénouement et situation finale*. Cette définition tient compte du récepteur en tant qu'agent qui structure et distingue le « *type de séquence* ». De plus, cette définition tient également compte de la nature hétérogène du discours, c'est-à-dire qu'un récit existe en tant que mélange de séquences de types différents. Adam (1999 : 10) soutient que la narration n'existe pas sans description, et que l'argumentation recourt souvent à l'explication et à la description, etc. Il précise ainsi la définition du récit :

[...] il convient d'abandonner le niveau apparent de la mise en forme verbale et/ou iconique, le niveau de la manifestation, pour situer la notion de récit à un niveau plus global et plus abstrait que l'on définira comme le type textuel. Retenons comme grands types : le descriptif, l'explicatif, l'argumentatif, le narratif, les types conversationnel, injonctif-instructif et le type rhétorique-poétique [...] (Adam, 1999 : 10).

Tout cela prouve que la bande dessinée n'est pas un « texte littéraire » au sens classique du terme mais au contraire, sa littérarité réside en ce que Séoud (1997 : 56) qualifie de « *dimension anthropologique* » qui la caractérise. Pour Séoud (1997 : 56), « *le culturel* » est défini comme : « ce qui résulte, à la fois, d'un ensemble de pratiques sociales et d'un ensemble de discours construit sur ces pratiques ». En effet, conformément à Séoud (1997 : 56), toute œuvre littéraire doit fournir des passerelles aux pratiques et représentations complexes et illimitées des groupes culturels, caractérisées par les manifestations socioculturelles suivantes :

[...] l'organisation de l'espace, le rapport avec le temps, les comportements et les attitudes dans les relations familiales, dans la relation au travail, à l'égard du droit et du devoir, le rapport de génération, la sexualité, le corps, les objets, etc. [...].

C'est ainsi que toute histoire à raconter, que ce soit dans la bande dessinée ou dans les genres littéraires classiques, doit être soumise à des formes, des genres, des publics et des supports hétérogènes.

3. Pratiques scolaires/extrascolaires en didactique de la lecture

Les études se multiplient autour des pratiques langagières extrascolaires (Penloup, 2017 ; Grossman 2001 ; Penloup, 1999). Ces études visent à ajuster les interventions didactiques à la nature hétérogène des apprenants. La notion de « pratiques extrascolaires » ne porte pas de sens homogène. D'une part, elle renvoie à des pratiques effectivement réalisées par des élèves en dehors de l'école. D'autre part, il peut s'agir des pratiques auxquelles l'enfant se trouve confronté dans le cadre d'une expérience extrascolaire de l'écriture (Chanfrault-Duchet, 2001).

Du reste, l'observation des pratiques extrascolaires peut porter enfin, tantôt sur des produits traditionnellement inexploités dans les cours de langue (notamment les Bandes dessinées et les journaux intimes) tantôt sur des processus négligés en classe (brouillon de lecture, réécriture). Quant à Grossman (2001), il faut penser la solidarité entre les pratiques scolaire et extrascolaire en cherchant à « dialectiser » leurs relations, à construire leurs interactions. C'est ainsi que Reuter (1994 : 16-18) parle de la « *scolarisation de l'extrascolaire* ».

Comme nous l'avons déjà souligné, la réflexion sur l'extrascolaire pose un problème d'ordre éthique, c'est-à-dire qu'on ne peut pas facilement introduire les pratiques traditionnellement exclues de l'école sans poser les effets de perversion contre le formalisme et l'universalisme. Pour cette raison, il faut une stratégie prudente qui met l'accent sur l'intérêt qu'il peut y avoir dans la conscientisation des différents partenaires notamment le dialogue enseignant-apprenants ou bien la question fondamentale de l'interculturel en pédagogie.

Les travaux de Penloup (2017, 1999) ainsi que ceux de Chanfrault-Duchet (2001) mettent en exergue l'étude des pratiques extrascolaires d'écriture/de lecture des élèves. Ces travaux identifient des supports qui sont généralement inexploités dans le domaine formel de la didactique de la lecture. La bande dessinée tombe dans ce cas de figure. Dans ces travaux, il est considéré que l'exploitation des seuls genres traditionnels en l'occurrence « les genres littéraires » serait inadéquate. C'est ainsi que Penloup (2017, 1999) propose que la « bande dessinée » soit définie en tant que genre à part entière en didactique de la lecture et de l'écriture. Ce genre représente pour elle un mode d'écriture/lecture personnel et social visant à reproduire quotidiennement le vécu des sujets.

Le plus souvent, on n'exploite pas la bande dessinée en classe de langue pour des raisons d'éthique : de prime abord, la bande dessinée tombe dans le cadre des pratiques extrascolaires qui sont mal connues par les enseignants de FLE et, de ce fait, sont non ratifiées par l'école (Chanfrault-Duchet, 2001). Deuxièmement, ce support n'est pas directement accessible aux écoles et aux enseignants étant

donné les coûts impliqués dans sa distribution. Cependant, deux avantages majeurs s'associent à la bande dessinée : d'une part, elle permet aux enseignants de se construire les représentations de leurs élèves sur leurs pratiques linguistiques. D'autre part, grâce à ce support, les écrits des élèves se transmettent comme des objets socioculturels. C'est ainsi que Chanfrault-Duchet (2001) conclut qu'il faut que ce support soit publié et ratifié comme un genre à inclure dans le cadre de la formation.

4. Démarches méthodologiques

La présente étude a été menée auprès de 23 lycéens qui apprenaient le français en tant que langue étrangère (FLE). Nous avons sélectionné les écoles en fonction de l'intérêt exprimé par les enseignants pour participer à cette étude. Par la suite, nous avons envoyé dans ces écoles des documents de lecture sous support de « bande dessinée », ces derniers étant accompagnés de consignes à suivre. Au total 23 copies de traces écrites ont été retenues pour analyse. Grosso modo, six démarches ont été privilégiées dans le processus de collecte des données :

Consigne 1 : Lire d'abord le document proposé et répondre aux questions données sous la surveillance du professeur ;

Consigne 2 : La durée de l'activité proposée est d'une heure et demie ;

Consigne 3 : Proposer des réponses écrites à quatre questions ;

Activité 1 : Proposer un titre à ce texte en justifiant votre choix ;

Activité 2 : Commenter le style du texte en 5 lignes ;

Activité 3 : Commenter le genre du texte en 5 lignes ;

Activité 4 : Faire un résumé de ce texte en 10 lignes.

4.1. Description du support de lecture

La description qui suit s'inspire de l'analyse du discours de Jean Michel Adam (1999) et du courant de l'interactionnisme socio-discursif de Bronckart (1996) selon lequel tous les textes sont des objets ou des actions humaines socio-culturellement surdéterminées. Du coup, pour lire et comprendre des textes, il faut que les lecteurs s'approprient des « pratiques discursives » permettant la résolution des problèmes sociaux rencontrés lors de leur interaction avec le langage. En effet, nous avons proposé aux lycéens de lire un récit humoristique (sous support de bande dessinée) dans la série : *Les aventures de Tintin, l'affaire Tournesol*, publiée chez Casterman.

La bande dessinée en question présente une histoire d'aventure de Tintin et son ami le capitaine Haddock. Ces deux amis font une poursuite de sauvetage d'un homme kidnappé : le professeur Tournesol. Celui-ci est l'auteur d'une invention scientifiquement très utile en matière nucléaire. Les ravisseurs veulent s'emparer de cette invention. Tintin, le héros de cette histoire et son ami (le capitaine) font des auto-stops pour entamer la poursuite. *A priori*, leurs efforts semblent être voués à l'échec puisque les kidnappeurs disposent de moyens de transport très sophistiqués : un hélicoptère ! Les deux amis sont déçus car Tournesol est embarqué dans l'hélicoptère et, leurs tentatives de sauvetage semblent être vaines. Mais, il faut qu'ils pensent à d'autres stratégies plus sophistiquées pour sauver leur ami. Enfin, ils réussissent...

La théorie du récit à laquelle souscrit la présente étude est celle que nous qualifierons de *schéma narratif* (Adam, 1999). Il s'agit d'un schéma prototypique d'appartenance, autrement dit, la « *séquence narrative* » qui obéit à des critères d'organisation canonique des récits souscrivant aux phases spécifiques. Sa *situation initiale* (le professeur Tournesol vient de disparaître) déclenche l'*action* (la recherche de Tournesol). Cette dernière débouche sur la *complication* (il faut suivre les kidnappeurs sans perdre de temps pour savoir où ils l'emmènent). Quant au *dénouement* de ce récit (les kidnappeurs sont très sophistiqués), il mène à la *situation finale*, (les kidnappeurs embarquent Tournesol à bord d'un avion). Alors, toutes les tentatives de sauvetage doivent être mobilisées pour que Tournesol soit libéré.

4.2. Critère de sélection du récit

Nous avons choisi ce récit en raison de sa richesse concernant l'usage du langage dans un contexte socio-culturellement particulier. Il aborde surtout l'emploi du registre oral dans toute sa diversité (argotique, familier, vulgaire et populaire). Il s'agit d'un récit ludique dont l'humour est construit autour d'un « pidgin » français/italien (le chauffeur italien mélange des mots français et italiens). C'est également un discours doté d'usages onomatopéiques du langage expressément utilisés pour dégager l'humour chez des lecteurs surtout adolescents. L'usage du présent de l'indicatif institue un contrat de lecture d'une histoire quasi réelle, non fictive, d'où son goût pour les jeunes lecteurs.

4.3. Types, genre de discours et séquences

En position dominante (terme d'Adam, 1999) est le genre du discours humoristique/bande dessinée (repéré par la corruption orthographique des mots français à l'italienne : *conductorés, qué, ouné, va bene, etc.*). D'autres sous-genres de

discours dans ce récit sont dominés : le sous-genre du discours législatif repérable localement par le lexique (*criminels*). On peut aussi détecter un discours d'aventure selon le monde de référence évoqué puisque la bande dessinée institue un objet du monde d'un film policier. La visée illocutoire globale de ce récit présente un macro-acte de discours dont la visée initiale est celle de plaire (Adam, 1999). Mais d'autres micro-actes peuvent être localement interprétés : informer, raconter, etc.

Du point de vue de l'analyse séquentielle (Adam, 1999), la séquence narrative est dominante et est repérable localement par l'emploi des organisateurs temporels qui servent à marquer le déroulement de l'histoire (d'abord, et puis...). Par ailleurs, il existe dans ce récit les séquences dominées : séquences dialogales (alternance de l'emploi de « je » et « tu »), des séquences argumentatives (*eh bien, voilà pourquoi*, etc.) ; et des séquences explicatives (configuration du sens à partir des explications sur la cause de l'enlèvement et les conséquences attendues).

Selon le critère d'identification de Bronckart (1996), le type de segment dominant est la « narration ». Il se repère localement par les marqueurs linguistiques comme l'emploi des embrayeurs spatiaux (ici, là-bas, ce temps-là), des anaphores (ce, il, ça, etc.) ainsi que des actes de parole. L'emploi des embrayeurs spatiaux ci-dessus permet une interprétation des endroits spécifiques portant sur l'histoire et non sur le sens qui leur est assigné dans le dictionnaire. Par ailleurs, les types de discours minorés sont : les discours interactifs (Bronckart, 1996) (emploi du présent de l'indicatif et l'emploi des déictiques (« je », « tu ») ; le recours au descriptif (la description des inventions scientifiques). Ces mêmes descriptions permettent de penser un type de discours « théoriques » (Bronckart, 1996).

5. Résultats

5.1. Proposer un titre à ce texte tout en justifiant votre choix

En ce qui concerne la proposition du titre de la bande dessinée par les apprenants, la quasi-totalité des lycéens ont proposé des titres qui témoignent d'une interprétation plurielle du message du texte. Par exemple, un des lycéens sondés a proposé le titre « *la poursuite des bandits* ». À son tour, un autre lycéen a proposé « *des activités criminelles des kidnappeurs* ». D'autres ont suggéré « *l'emprisonnement du professeur Tournesol* » et « *un ami perdu* » ou encore « *une chasse malheureuse* ». En effet, l'utilisation de l'adverbe de modalisation *malheureuse* dans la dernière réponse montre que ce lycéen semble avoir bien compris le message de l'histoire, ce qui lui a permis d'en deviner la suite. Alors, le lycéen s'implique dans son propre discours pour faire un argument selon lequel la

poursuite en question n'a pas pu aboutir aux résultats escomptés. Ailleurs, un autre lycéen a proposé un titre relativement bien réfléchi « *un accident causé par l'excès de vitesse* ». Il justifie sa réponse en disant que « *selon les images, la voiture du chauffeur est tombée* ». Enfin, nous avons aussi rencontré un lycéen qui a proposé un titre prudent qui résume tous les agents impliqués dans l'histoire : « *Tournesol, Tintin et le capitaine Haddock* ». On pourrait donc conclure qu'avec la consigne proposée, les étudiants ougandais de FLE ne pratiquent certainement pas « *une lecture monovalente* ». Au contraire, ils diversifient leurs profils de lecture pour s'imposer comme « *des lecteurs constructeurs de sens* » (Jeandillou, 2006 : 27).

5.2. Commenter le style du récit

Nous avons demandé aux lycéens de commenter le style du récit. L'idée était d'évaluer si la didactique suivie par les lycéens dans leurs écoles les appropriait un métalangage adapté face à la lecture des bandes dessinées. À travers les données recueillies, la description du style du récit en question varie d'un lycéen à l'autre. Nous avons pu rencontrer un lycéen qui a décrit son style comme « *un style humoristique* » alors que l'autre l'a décrit comme « *un dialogue en style direct* ». Ailleurs, un autre lycéen a utilisé le terme « **ballon* » pour décrire la bulle de bande dessinée : voici ce qu'il en a dit : « les mots sont écrits dans une espèce de ballon attaché à une personne qui parle ». Dans une autre réponse, un autre lycéen a décrit les bulles de la bande dessinée comme « *des boîtes ayant des aiguilles !* ». Il précise : « *chaque boîte est connectée à une aiguille qui montre la personne qui parle* ». Un autre étudiant décrit le style utilisé comme : « *un style d'images selon lequel les mots sont associés aux images* ». Par contre, un autre lycéen privilégie la technique de paraphrase pour en décrire le style : « *c'est un style d'images où les mots s'interprètent à travers les actions* ». Le dernier lycéen parle d'un « *style en image où l'auteur utilise le présent et l'imparfait* ». À noter que jusqu'ici, aucun lycéen ne décrit son style comme une bande dessinée. Force est donc de constater que la didactique pratiquée par les enseignants ne sensibilise pas les apprenants à l'usage d'un métalangage adapté pour en décrire le style.

5.3. Commenter le genre du récit

En ce qui concerne son genre, les lycéens ont également du mal à l'identifier correctement. Il y en a qui ont dit que c'est un « *extrait de journal* » alors que d'autres ont parlé d'un « *conte* » ou même d'un « *extrait de roman* ». Tout de même, la quasi-totalité des répondants se sont abstenus sur cette question.

En effet, les résultats obtenus montrent que, sans aucun doute, la didactique de la lecture pratiquée semble exclure l'exploitation des bandes dessinées. Raison pour laquelle les apprenants transposent la classification classique de genres littéraires (conte, roman, extrait de journal) pour en décrire le genre.

5.4. Faire un résumé de ce texte

Enfin, les résumés proposés par les lycéens sont révélateurs à bien des égards notamment en ce qui concerne leur richesse en matière de contenu socio-culturel. Cependant, les traces écrites des lycéens manifestent des manquements importants au niveau de la grammaire (emploi des temps verbaux, conjugaisons, syntaxe, choix de mots). C'est que la quantité de fautes linguistiques augmente au fur et à mesure qu'ils abordent des thèmes plus compliqués.

En effet, certains lycéens utilisent correctement les marqueurs de connexité du discours pour marquer l'argument dans leur discours (*en fait, pourtant, donc, mais, en conclusion*). D'autres utilisent des modalisateurs pour marquer leur implication dans le discours (*malheureusement, tout de suite, heureusement, à mon avis*). Il y en a même qui utilisent les « *organisateur du discours* » (Lane, 1992 : 72) pour marquer le déroulement temporel des actions (*d'abord, puis, après, à la fin, un jour certain, quand*). En outre, nous avons constaté l'utilisation des embrayeurs dans certaines copies : (*un jour, le jour suivant, ensuite, maintenant, parce que, cependant, à ce moment-là*).

Les difficultés linguistiques que nous avons pu détecter sont aussi nombreuses. Elles se repèrent surtout dans les domaines de la grammaire (syntaxe, lexique, conjugaison, etc.). En effet, nous avons pu remarquer des problèmes au niveau de l'emploi de l'accord en genre et en nombre ; les problèmes autour de l'emploi de l'infinitif, de la négation, de la préposition, de la voix passive et du lexique (faux-amis).

Il y a également des lycéens qui rencontrent des problèmes liés à l'utilisation des locutions invariables comme *il s'agit de, il y a* : « **L'histoire s'agit de...* » ; « **il y était deux gens qui marche en bavardant, etc.* ». On a également constaté des problèmes de « faux amis » qui mènent aux interférences sémantiques entre le lexique du français et celui de l'anglais : Exemple : « **ils n'ont fondé leurs amis* » pour dire « ils n'ont pas pu trouver leur ami ». Nous avons remarqué le problème de mauvaise gestion des registres écrit et oral et l'emploi du passé composé : « **avec ça le monsieur a devenu trécheur parce qu'ils pensaient que ces individus a fabriqué tout ça* ». Enfin, les sujets sondés ont des difficultés au niveau de l'emploi de

l'infinifatif après certaines formules comme (sans +inf./de+inf. / à+inf.) : « **sans le connaît, ils essayent de la poursuit* » ; « **l'avion qui commence à accélère* ». Enfin, les étudiants ont rencontré le problème de la conjugaison des verbes pronominaux : « **il promenait dans une camionnette* », ainsi de suite.

6. Discussion

Les données recueillies confirment ce que d'autres chercheurs ont pu trouver ailleurs autour des pratiques extrascolaires de la bande dessinée. Les données mettent en exergue le fait que la bande dessinée est un support largement exclu des pratiques didactiques des enseignants (Aquatias, 2017). Elles confirment également le fait que les pratiques extrascolaires de la lecture des bandes dessinées peuvent largement contribuer à l'amélioration des pratiques lectorales des apprenants (Grossman, 2001 ; Chanfrault-Duchet, 2001). Alors, au lycée ougandais, on peut officiellement recourir aux pratiques extrascolaires pour résoudre le problème de l'horaire restreint. Présentement, beaucoup d'enseignants ougandais exigent de leurs institutions, sans succès, que l'horaire de 5 heures de cours par semaine (soit 320 heures pour tout le programme de lycée) soit augmenté.

Le résultat ci-dessus est corroboré par Reuter (1994) qui milite en faveur de l'extrascolaire précisant qu'il faut « *scolariser l'extrascolaire* ». Le seul problème associé à cette tendance est que les pratiques extrascolaires actuelles ne sont pas ratifiées par le système éducatif (Chanfrault-Duchet, 2001). Ainsi, Reuter (1994) suggère que l'école ne devrait pas avoir le monopole de l'acculturation à l'écrit et à la lecture d'autant plus que celle-ci s'effectue partiellement hors de son contrôle. C'est la raison pour laquelle, il faut plaider en faveur de l'extrascolaire puisque les jeunes adolescents baignent déjà dans une culture lectorale extrascolaire très importante si bien que celle-ci conditionne la façon dont ils s'approprient les compétences en lecture. À ceci s'ajoute le fait que les pratiques extrascolaires sont des activités réelles et diversifiées qui se passent dans les espaces de socialisation des étudiants, tels que la famille et les groupes de pairs.

En Ouganda, le statut des pratiques scolaires qu'on préconise pour la didactique de la lecture souligne notamment des connaissances classiques (conte, roman, théâtre, poésie), et des savoirs linguistiques (grammaire, vocabulaire, syntaxe, stylistique). Il s'agit là d'un répertoire livresque hors réalité. C'est ainsi qu'il faut diversifier de tels modes d'appropriation de la lecture à partir du critère extrascolaire dont l'objectif est d'élargir la base des supports de lecture pour inclure la littérature jeunesse à base notamment de mais aussi d'albums et de dessins animés, cela pour encourager une collaboration entre les acteurs éducatifs impliqués

notamment les élèves, les parents et les enseignants. À l'instar de Baetens (2009), la présente étude propose que l'institution scolaire s'étende sur les genres traditionnellement négligés à l'école comme les histoires drôles, des livres personnels, des cassettes audio et vidéo, et les « films BD » diffusés à la télévision pour enrichir les supports de lecture. Dans le cadre d'une pédagogie interculturelle, il faut que les enseignants sélectionnent des récits de bande dessinée abordant des histoires vécues en dehors des cultures des élèves.

Conclusion

Les analyses effectuées dans le cadre du présent travail montrent qu'au cours de la lecture de la bande dessinée, les étudiants ougandais font des interprétations polysémiques et enrichies, cela en raison des pratiques extrascolaires déjà existantes associées à la lecture de ce support. En abordant de nouvelles thématiques et diverses descriptions stylistiques et lexicales dans leurs traces écrites, les lycéens ougandais prouvent qu'en lisant les bandes dessinées, ils peuvent modifier leur profil de lecture en faveur d'une lecture plus créative et spontanée. Cela valide l'hypothèse selon laquelle les bandes dessinées facilitent la créativité des apprenants à bien des égards. Grâce aux données recueillies, les réponses écrites des étudiants démontrent que, lors de la lecture des bandes dessinées, les jeunes lecteurs ougandais se transforment en « *lecteurs constructeurs de sens* ». Il s'agit des lecteurs qui se construisent des modèles de lecture polysémiques notamment au niveau de la résolution du tandem forme-contenu.

Bibliographie

- Adam, J.-M. 1999. *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. Paris : Nathan.
- Aubin, S. (Coord.) 2021. *La bande dessinée francophone au fil pluridisciplinaire. Synergies Espagne*, n° 14. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Espagne14/Espagne14.html> [consulté le 15 octobre 2021].
- Baetens, J. 2009. « Littérature et bande dessinée. Enjeux et limites ». *Cahiers de Narratologie*, n° 16 p.15-35. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/narratologie/974> [consulté le 10 août 2021].
- Bakhtine, M. 1984. *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard.
- Bonnéry, S. 2007. *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris : La Dispute.
- Bronckart, J.-P. 1996. *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Lausanne : Delachaux- Niestlé.
- Chanfrault-Duchet, M.-F. 2001. « Subjectivité et apprentissage de l'écriture au collège : pratiques et enjeux. L'écriture de soi et l'école ». *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n° 34, p. 85-109. [En ligne] : <https://doi.org/10.3406/reper.2006.2731> [consulté le 2 avril 2021].
- Combe, D. 2002. « La stylistique entre rhétorique et linguistique ». *Langue Française*, n° 135, p. 33-49. [En ligne] : <https://www.jstor.org/stable/41559439> [consulté le 5 janvier 2021].

Cortijo Talavera, A. (Coord.) 2020. *La bande dessinée dans l'entre-deux. Synergies Espagne*, n° 13. [En ligne : <https://gerflint.fr/Base/Espagne13/Espagne13.html>] [consulté le 15 octobre 2021].

Grossmann, F. 2001. « Pratiques narratives : quelle place pour l'extrascolaire ? ». *Repères*, n° 23, p. 131-150. [En ligne] : https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2001_num_23_1_2362 [consulté le 12 janvier 2021].

Hamez, M-P. 2021. « Et si l'on planchait sur le neuvième art en classe de français langue étrangère ? Pour une didactique de la bande dessinée dans les manuels de français du XXI^e siècle ». *Synergies Espagne*, n° 14, p. 219-232. [En ligne]: <https://gerflint.fr/Base/Espagne14/hamez.pdf> [consulté le 15 octobre 2021].

Jeandillou, J.-F. 2006. *L'analyse textuelle*. Paris : Armand Colin.

Lane, P. 1992. *La périphérie du texte*. Paris: Nathan.

NCDC, 1991. *A level French syllabus*. Kampala: Ministry of Education.

Penloup, M.-C. 2017. « Didactique de l'écriture : le déjà-là des pratiques d'écriture numérique ». *Le français aujourd'hui*, n° 196 (1), p. 57-70 [En ligne] <https://doi.org/10.3917/lfa.196.0057> [consulté le 10 septembre 2021].

Penloup, M.-C. 1999. *L'écriture extra-scolaire des collégiens*, Paris : ESF Éditeur.

Reuter Y. 1994. *Les interactions lectures-écriture*, Berne : Peter Lang.

Séoud, A. 1997. *Pour une didactique de la littérature*. Paris : Didier.

Note

1. Nous les remercions de leur contribution à cette recherche.



ISSN 2258-4307

ISSN en ligne 2260-4278

L'importance de la littérature de jeunesse dans l'apprentissage de la compréhension orale en classe de français langue étrangère en Ouganda

Milburga Atcero

Makerere University Business School, Uganda

matcero@mubs.ac.ug

<https://orcid.org/0000-0002-5923-7737>

Reçu le 11-10-2021 / Évalué le 31-01-2022 / 20-03-2022

Résumé

Le présent article vise à dresser un état des lieux par un questionnaire et des interviews semi directifs pour démontrer à quel point la prise en compte de la littérature de jeunesse peut servir pour l'enseignement de la compréhension orale dans la classe du français langue étrangère en Ouganda. Les enseignants mettent en place la compréhension orale tardivement et en vue des examens. Les résultats ont montré ce que les enseignants aimeraient modifier dans l'apprentissage du français langue étrangère afin d'améliorer la compréhension orale.

Mots-clés : littérature de jeunesse, compréhension orale, classe de FLE, apprentissage

The importance of children's literature in learning French as a foreign language in Ugandan setting: state of play

Abstract

This article aims to assess the extent to which children's literature can be used for teaching oral comprehension in French as a foreign language classroom setting in Uganda. A questionnaire and semi-structured interviews were conducted. The underlying assumption is that it seems teachers pay less attention to oral comprehension aspects with the ultimate aim of preparing students for exams. The preliminary findings clearly demonstrated what the teachers would have liked to modify in the learning of FFL in order to improve the aspect of the oral comprehension.

Keywords: Children's literature, Oral comprehension, FFL classes, learning

Introduction

Le contexte d'enseignement est celui de l'Ouganda aux Lycées étalés sur tout le territoire du pays. Les groupes d'apprenants qui nous ont particulièrement intéressée sont ceux que l'on situe aux niveaux A2-B1 du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL). Ces apprenants, qui ont commencé leur

apprentissage du français langue étrangère (FLE) dans les écoles secondaires en Ouganda, n'ont pas nécessairement un meilleur niveau de langue après quatre ans de cours de FLE. À notre connaissance, ces apprenants du niveau débutant (A2) passent au niveau intermédiaire (B1) ; plus précisément, ils passent d'un langage simple, familier au langage complexe. Il faut noter que les langues étrangères sont enseignées dans les écoles secondaires tout comme dans les instituts supérieurs. Quelques écoles primaires se trouvant dans la capitale et dans des régions reculées de la ville apprennent pareillement le FLE. Le français se retrouve en position dominante en ce qui concerne l'apprentissage des langues étrangères en Ouganda, compte tenu de son importance au niveau mondial. La langue française est présente en Ouganda depuis les années 60. Elle est statutairement enseignée/apprise comme langue étrangère. Les langues secondes sont toutes des langues apprises après la langue maternelle (l'arabe, le latin, l'allemand, le chinois, etc.) dans le système scolaire secondaire et supérieur ougandais.

L'apprentissage du FLE se fait formellement au cours du cycle secondaire, où il [apprentissage] est aujourd'hui facultatif depuis la première année du secondaire. Les apprenants des 5^e et 6^e années du secondaire ont le choix d'étudier la langue française aux côtés de disciplines comme la géographie, l'histoire, les sciences économiques, la biologie, la chimie, les mathématiques, etc. L'objectif principal de cet article est de montrer que l'usage de la littérature pour la jeunesse dans la classe de FLE est un support didactique d'une grande richesse qui favoriserait les apprentissages chez les apprenants, notamment au Lycée. En effet, nous considérons que la littérature de jeunesse en cours offre plusieurs pistes pour travailler les habiletés de compréhension orale en classe de langue et que cette littérature peut favoriser une bonne compréhension orale de la langue, avec ce que cela implique pour les compétences, la spontanéité et la créativité dans la communication. Quant aux objectifs spécifiques, nous comptons montrer que la littérature de jeunesse permet aussi de développer, chez les apprenants, des aptitudes perceptives, auditives, linguistiques. Ces objectifs justifient l'exploitation de la littérature de jeunesse dans la classe de FLE au Lycée en Ouganda. Du point de vue de la méthode de recherche, nous avons examiné quelques données existantes sur l'usage de la littérature de jeunesse dans l'apprentissage de la compréhension orale en classe du FLE. Cela pour déterminer l'importance de cette littérature particulière. Ces données exploitées sont de deux provenances : des documents en lignes (des thèses, des articles scientifiques, des journaux, des actes de congrès) et des documents imprimés (le syllabus de A level 2011). Cela signifie aussi qu'il existe déjà des connaissances préalables sur l'importance de cette littérature dans l'apprentissage de la compréhension orale en classe du FLE, sous forme de

données en ligne. Dans notre cas, ces données secondaires proviennent de sources fiables telles que les articles, les thèses en lignes. Le but de l'analyse des données secondaires est de mettre en évidence l'importance de la prise en compte de la littérature de jeunesse dans l'apprentissage de la compréhension orale en classe du FLE. Comme le souligne Bourlioux et Campus (2013), les livres de littérature de jeunesse semblent être des supports adaptés pour aborder la compréhension orale dans la sexualité notamment dans sa dimension affective. Pour recueillir des données primaires relatives à notre sujet, nous avons effectué une recherche au moyen d'une enquête par questionnaire auprès de 50 enseignants d'une part et par interview semi-directif auprès de 10 enseignants pour dresser l'état des lieux de l'apprentissage de la compréhension orale au Lycée. Nous avons choisi, comme outil de recherche, l'entretien semi-directif car cet outil permet de recueillir des données qualitatives préférentiellement par des questions ouvertes.

Nous avons aussi procédé à l'analyse du syllabus actuel (développé en 2011 et dont la mise en place est projetée en 2022), l'enseignement de la compréhension orale (la réception) et les matérialisations des instructions correspondantes. L'enquête et l'interview ont révélé qu'il n'existe pas de la littérature de jeunesse dans les classes de FLE en Ouganda tandis que l'analyse du syllabus et des matérialisations des instructions démontrent que l'enseignement de la compréhension orale (la réception) tient une place importante dans l'enseignement au niveau du secondaire en Ouganda (syllabus A level, pages 116-117) sauf que ce nouveau syllabus devrait être mis en place en 2022. L'objectif général du nouveau syllabus est d'amener les apprenants de niveau B1 à comprendre une information factuelle directe qui concerne le travail, les loisirs, l'école, les voyages.

Il importe de noter que ces thèmes s'inscrivent dans ceux qui sont proposés dans la littérature de jeunesse. À travers ces thèmes, les enseignants peuvent favoriser une bonne compréhension de la langue française. Ces compétences sont également préconisées par la littérature de jeunesse. On pourrait émettre l'hypothèse que ces thèmes constituent une ressource pertinente et riche pour travailler l'auditif et l'oral en classe de langue. On dirait que le nouveau syllabus privilégie les supports importants pour développer les différentes compétences langagières en lien avec ce syllabus. Ce dernier, conçu sur la base du CECRL, montre que dans les activités de réception orale (écoute), l'utilisateur de la langue (l'apprenant), en tant qu'auditeur, reçoit et traite une entrée orale produite par un ou plusieurs locuteurs. Les activités d'écoute comprennent : écoute des annonces publiques (informations, consignes, avertissements, etc.), écoute des médias (radio, télévision, enregistrements, cinéma), écoute en tant que membre d'un public en direct (théâtre, réunions publiques, conférences publiques, divertissements, etc.), écoute des

conversations. Dans chaque cas, l'utilisateur (l'apprenant) peut être à l'écoute pour identifier les éléments essentiels, des informations spécifiques dans un passage, une compréhension détaillée d'un passage, le message implicite obtenu par l'analyse d'images, par exemple l'ironie, l'humour, la métaphore. Ces recensements d'aperçu général montrent bien que le syllabus de niveau avancé accorde une place importante à l'usage de documents écrits ou oraux et que ces documents se rapprochent du genre de documents que propose la littérature de jeunesse qui pourrait aider à résoudre le problème linguistique que subissent les apprenants qui n'ont pas nécessairement un meilleur niveau de langue après quatre ans de cours de FLE. C'est ainsi que les résultats ont mis en évidence également ce que les enseignants auraient aimé modifier dans l'apprentissage du FLE afin d'améliorer la compréhension orale.

1. Problématique

Dans cet article, nous nous intéressons au rôle de la littérature de jeunesse en didactique des langues au Lycée ougandais afin de démontrer que l'utilisation de textes et ouvrages associés aux publics adolescents (albums, récits illustrés, romans pour adolescents, etc.) dans le cadre des apprentissages de la compréhension orale d'un public d'adolescent peut contribuer à développer de compétence auditive chez les apprenants de FLE. Nous partons d'un constat que peu d'enseignants en classe de FLE utilisent les oeuvres de littérature de jeunesse pour enseigner la compréhension orale à leurs apprenants, alors que le rôle et l'intérêt que peut revêtir l'utilisation de la littérature de jeunesse dans cet enseignement sont gigantesques. Étant donné que les apprenants du FLE au Lycée n'ont pas assez de bagages linguistiques, littéraires, qu'ils manquent de vocabulaire et de grammaire pour comprendre et apprécier les textes littéraires en général à cause de leur insuffisance linguistique, l'usage de support des apprentissages préconisé par la littérature de jeunesse peut être une façon intéressante d'aborder la compréhension orale. Autrement dit, la compréhension orale, dans ses aspects théoriques et en lien avec l'enseignement du FLE, est très peu présente dans les salles de classe (Dumais, Lafontaine, 2011), nous l'avons souligné ci-haut. En effet, nous avons remarqué que, même si l'usage de textes littéraires ou tout autre texte fait partie du programme de FLE en Ouganda pour enseigner de la compréhension orale, cette compréhension orale n'est pas enseignée dans les écoles. Pourtant, de tels textes pourraient contribuer à l'apprentissage du français. Nous avons l'impression que, si nous plaçons les apprenants d'une langue étrangère dans une situation d'écoute active en leur donnant des tâches précises avant l'écoute du document et si nous les accompagnions à l'écoute par une discussion sur les thèmes ou les aspects culturels

dans l'écoute des œuvres, non seulement ils arriveraient à comprendre les histoires malgré leurs connaissances limitées, mais aussi cela contribuerait à augmenter leur capacité à écouter et à déchiffrer des informations. Ces remarques ont fait émerger une importante question : la littérature de jeunesse peut-elle être utilisée en classe de FLE pour l'apprentissage de la compréhension orale ?

Une réflexion à ce sujet nous a amenée à nous interroger sur l'importance de l'utilisation de la littérature de jeunesse dans l'apprentissage de la compréhension orale en classe de FLE. Cela nous a conduite à formuler une problématique sur l'usage de la littérature de jeunesse en Ouganda. Les écoles peuvent-elles l'adapter au contexte de l'apprentissage de la compréhension orale en classe de FLE ? Comment les enseignants peuvent-ils exploiter la littérature de jeunesse dans les classes de FLE ? Conformément aux objectifs d'un tel apprentissage, quels seraient les avantages que présenterait la littérature de jeunesse lors du développement des savoir-faire au moyen des activités de compréhension orale en classe de FLE ? Comment les apprenants peuvent-ils améliorer les compétences d'écoute ? Comment soutenir l'apprentissage de la compréhension orale à travers cette exploitation ? Cette ambition nous a poussée à essayer de recommander l'utilisation de la littérature de jeunesse en classe de FLE car ce genre de documents serait un moyen qui permettrait aux apprenants de se rapprocher du contexte naturel de la langue.

2. Cadre méthodologique

En nous inspirant de travaux de Page (2013), le cadre théorique est l'occasion de convoquer différents auteurs, ainsi que d'identifier et de présenter les différents concepts théoriques qui sont incontournables dans un travail de recherche. Tout d'abord, nous postulons que l'acquisition d'une langue étrangère nécessite de faire progresser chez les apprenants leur capacité à communiquer afin d'avoir accès à toutes les situations de communication de la vie courante, sur la dimension académique et professionnelle. De plus, la compréhension orale est l'une des compétences importantes dans l'apprentissage du français langue étrangère (cf CECRL). C'est ainsi que nous avons examiné comment les enseignants de FLE en Ouganda envisagent cette habileté communicative chez les apprenants de niveau A2, B1. Notons que la compréhension orale est, dans ce sens, une étape indispensable de la communication et surtout dans l'acquisition de la langue étrangère. L'apprentissage du français en Ouganda a subi une évolution importante au fil des années. Au niveau du Lycée, cette évolution a souligné l'importance d'intégrer le CECRL qui est la référence pour l'enseignement/apprentissage du français où se précise la notion de tâche associée directement à la perspective actionnelle. En outre, le CECRL prévoit beaucoup de compétences, parmi lesquelles figure la

compétence de l'oral à travers des activités de réception - compréhension générale de l'oral, par exemple, comprendre des annonces et instructions orales, des émissions de radio et des enregistrements, des émissions de télévision et des films (cf le syllabus A level développé en 2011, pages 116-117).

Par ailleurs, l'écoute permet à l'apprenant de s'appropriier les éléments du message et des connaissances personnelles pour comprendre le contenu informatif transmis oralement. Pour que les apprenants puissent accéder plus facilement au sens, il faut qu'ils passent d'abord par la compréhension orale. Pour y parvenir, les apprenants doivent avoir l'occasion, au cours de leur apprentissage, de travailler avec des supports aussi nombreux que variés, tels que les écrits, oraux, audio, ou encore audio-visuels afin de se familiariser aux techniques de réception qui varient selon la nature des documents ou du support utilisé par les enseignants. À notre connaissance, la pratique de la littérature de jeunesse dans l'apprentissage de la compréhension orale en classe du FLE en Ouganda manque et reproduit peu les conditions d'écoute naturelle à cause du manque de ressources orales et écrites et de l'absence de didactique appropriée pour aborder une telle pratique (Parpette, 2008). D'ailleurs, certains enseignants ont souligné la difficulté d'aborder la compréhension orale en souhaitant que la méthodologie de l'enseignement / apprentissage actuel se penche surtout sur l'écrit afin de répondre au besoin d'un système éducatif qui se base sur la réussite aux examens.

Ainsi, la prise en compte de la littérature de jeunesse dans l'apprentissage de la compréhension orale en classe du FLE en Ouganda nous semble essentielle. Comme le démontre le Benazout (2010), il serait crucial d'intégrer dans l'enseignement / apprentissage du français la littérature de jeunesse, gage de simplicité d'accès et de motivation, pour voir ainsi, le rôle que peut jouer cette littérature dans l'acquisition d'une langue, notamment du FLE. Avant de clarifier les caractéristiques et les thèmes de la littérature de jeunesse et de savoir pourquoi elle attirerait à juste titre la jeunesse, arrêtons-nous sur ses définitions. Il est intéressant de noter que la littérature de jeunesse étant très vaste et un sujet passionnant, nous ne pourrions pas le traiter ici de manière exhaustive. Nous comptons évoquer quelques définitions à notre sens incontournables.

Soriano (1975 : 185), universitaire, et spécialiste des contes de Perrault, dans son *Guide de littérature pour la jeunesse* propose la définition suivante de la littérature de jeunesse: « La littérature de jeunesse est une communication historique (autrement dit localisée dans le temps et dans l'espace) entre un scripteur adulte et un destinataire enfant (récepteur) qui, par définition en quelque sorte, au cours de la période considérée, ne dispose que de façon partielle de l'expérience du réel et des structures linguistiques, intellectuelles, affectives et autres qui caractérisent

l'âge adulte». C'est une littérature qui parle de et à la jeunesse. Elle est agréable, amusante et accessible parce qu'elle se caractérise par un style « simplifié par l'emploi des phrases courtes, privilégiant les adjectifs aux relatives, la juxtaposition à la subordination, les métaphores sont moins nombreuses et le vocabulaire est moins complexe ». De cette définition, nous voyons la notion de vocation pédagogique de la littérature de jeunesse, ce qui justifie l'intérêt que nous portons à cette littérature. Selon Delpierre et Vlieghe (1990 : 113), la littérature de jeunesse comprend tous les genres, elle est riche en évocation poétique sous de nombreuses formes : contes traditionnels et modernes, albums, bandes dessinées, romans, poèmes, fables.

On note une diversité dans les genres et dans les thèmes. Guillemette De Grissac (2006), quant à elle, définit trois traits solidaires qui caractérisent les livres pour enfants : le fait qu'ils racontent une histoire, que le récit soit focalisé sur un enfant-héros qui permet au jeune lecteur de s'identifier et enfin, la simplicité du dispositif narratif. Selon elle, même les documentaires pour la jeunesse « ont fini par se narrativiser et, aujourd'hui, un grand nombre d'entre eux racontent une histoire, même si les faits pris en compte sont réels ». Des collections complètes sont aujourd'hui dédiées au documentaire et plus précisément au documentaire « fictionnalisé ». Différentes catégories de livres de littérature de jeunesse sont répertoriées d'après cette même auteure. Elle distingue alors l'album, le conte, le roman, la poésie, le théâtre, les magazines pour la jeunesse, la bande dessinée ainsi que les documentaires. Bref, la littérature de jeunesse peut être définie en tant que genre littéraire dont les publications sont destinées à la fois aux enfants et aux adolescents. Elle se présente sous des formes variées : albums, contes, romans, poésies, mais également périodiques, bandes dessinées ou documentaires. Ainsi dit, la littérature conçue pour l'enfance et l'adolescence aborde des thèmes divers, des sujets qui font réfléchir les enfants dans les domaines suivants : psychologique, sociologique, écologique, etc. Comme par exemple, les relations familiales, les problèmes de fratrie, l'adoption, l'amitié pour ne citer que cela.

3. Caractéristiques de la littérature de jeunesse

La littérature de jeunesse comprend tous les genres (policier, fantastique, poésie, historique), et elle est caractérisée par son public spécifique qui est les enfants et la jeunesse. Selon Benazout (2010), la littérature conçue pour l'enfance et la jeunesse prend en compte l'âge, le besoin et l'intérêt des adolescents ; elle les amène donc progressivement aux œuvres vers lesquelles ils s'orienteraient plus difficilement. Elle connaît déjà plusieurs caractéristiques qui en font un domaine spécial. Sa mission est de divertir, d'éduquer et d'informer, car elle s'adapte aux thèmes de la société, tels que l'amour, le partage, la tolérance, l'amitié, etc.

Maizonniaux (2020 :15), dans son chapitre introductif, souligne quelques bonnes raisons de considérer la littérature de jeunesse dans l'enseignement des langues :

Défendant avec intensité la singularité de cette littérature, elle signale dès les premières pages le besoin d'élucider un certain nombre de réticences au moment même où les œuvres littéraires pour la jeunesse occupent une place de premier plan, du point de vue éditorial. L'auteure semble d'ailleurs y voir le signe d'une « créativité » de la littérature de jeunesse, que viendraient corroborer l'inventivité des supports et le large éventail des thèmes abordés par les écrivains et/ou les illustrateurs.

Cette auteure rappelle qu'un grand nombre de ces œuvres permettent d'aller au-delà du communicationnel et d'appréhender les réalités, non seulement françaises mais aussi des pays de langue française.

Dès lors, on peut être tenté de croire que la prise de décision par le *National Curriculum Development Centre (NCDC)*, en 2011, découle du fait qu'à l'époque, les enseignants travaillaient en vases clos, sans directives spécifiques sur le contenu, la méthodologie, les stratégies pédagogiques et la progression. En conséquence, l'enseignement du français était plutôt axé sur les examens au lieu de mettre l'accent sur les compétences puisque les enseignants étaient guidés par les règlements d'examen. Les livres de contes utilisés ont changé de temps en autre, allant de l'étude d'œuvres littéraires entières (romans, pièces de théâtre) aux collections d'extraits de *Littérature progressive du français* (Blondeau, Allouache, Né, 2019). Les livres de contes changeaient continuellement parce que certains passages étaient jugés difficiles et inadaptés à la portée linguistique des apprenants. De plus, certains livres n'étaient pas facilement trouvables sur le marché. Il fallait donc repenser le niveau linguistique visé, les stratégies d'apprentissage, les matériels didactiques et contenu afin d'harmoniser l'enseignement et s'assurer que les apprenants sont équipés des compétences durables et pertinentes pour affronter la vie courante.

Kateregga (2016) a montré que l'accent était mis sur l'écrit et la lecture lors de l'apprentissage du FLE au Lycée ougandais. L'enseignement du FLE par le biais de la littérature se basait sur l'analyse d'un extrait du texte littéraire qui servait comme point de départ pour l'acquisition du FLE au niveau avancé. La grammaire française était considérée comme un atout dans la langue. Les livres et les autres ressources voire le matériel pédagogique réalisé pour encadrer les cours de FLE au Lycée étaient centrés plus sur la lecture et la rédaction.

Partant de cette observation, Madame Bakurumpagi a pu attirer l'attention des participants lors d'une formation des enseignants du Lycée en décembre 2020, dans

les locaux de TV5 Monde à Kampala, sur le fait que dans l'ancienne approche, la littérature avait une place privilégiée. Elle a ajouté que le texte littéraire (tiré de *Littérature progressive du français* ou de *littérature progressive de la Francophonie*) servait même de document déclencheur pour l'apprentissage de la production orale, de la grammaire et de la production écrite. Par conséquent, au Lycée ougandais, il manquait aux apprenants ougandais assez de pratiques discursives et socioculturelles pour faire des lectures polysémiques de récits de types et genres protéiformes, a réitéré Bakurumpagi. D'où l'abord de la lecture sous un seul angle d'attaque. Autrement dit, une lecture *monovalente*, selon laquelle le texte littéraire est conçu comme un objet transmetteur du savoir uniquement littéraire. On peut souligner au passage que ce manque de prise en compte de la littérature de jeunesse dans l'apprentissage crée une rupture entre les pratiques d'enseignement qui recourent à l'écoute répétée, et les procédures imposées au moment des certifications qui la contrôlent de manière drastique (Parpette, 2008 : 114-126).

Dès lors, une piste s'ouvre, l'enseignement/apprentissage de la littérature en classe du FLE a subi une évolution dans la méthodologie d'enseignement. Comme Victoria Bakurumpagi (Université de Kyambogo) l'a rappelé lors de cette formation des enseignants du Lycée dans les locaux de TV5 Monde, elle a pu indiquer aux enseignants que l'approche nouvelle de la littérature dans le nouveau syllabus devait être centrée sur l'apprenant pour favoriser l'acquisition de la capacité à communiquer chez cet apprenant même.

Le texte littéraire ne peut plus être le document déclencheur de la majorité des leçons. Il est un document authentique ordinaire. C'est la raison pour laquelle en cinquième année, il n'apparaît que dans la dernière unité de chaque trimestre avec pour but de donner de la place à d'autres types de documents tels que les documents tirés de la radio (Radio France Internationale), la publicité, les articles tirés des journaux ou d'Internet (TV5Monde), les photos. Ces supports s'inscrivent parfaitement bien dans la littérature de jeunesse et démontrent à quoi sert la littérature de jeunesse pour les enseignants pour l'apprentissage de la Compréhension Orale au Lycée en Ouganda, étant donné leur facilité d'utilisation, la brièveté du texte et la simplicité du vocabulaire. La littérature de jeunesse trouve donc sa place au sein du Lycée ougandais en tant que support des apprentissages mais également en tant qu'objet d'ouverture sur le monde. En rapport avec ce qui précède, Madame Bakurumpi ajoute l'explication suivante : « Cela veut dire que lorsque le document littéraire apparaît, les apprenants ne sont pas choqués ». Victoria Bakurumpagi a même ajouté que les documents vont être exploités selon les mêmes étapes que tout autre document authentique, c'est-à-dire mise en route, compréhension globale, compréhension détaillée (enrichissement lexical, enrichissement grammatical,

discussion sur les aspects culturels), production orale et production écrite. L'idée est d'amener l'apprenant à bien comprendre les textes littéraires français tandis que, pour l'enseignant, il devrait choisir ses textes en fonction de leur complexité lexicale, stylistique et référentielle et du niveau linguistique de sa classe.

4. Compréhension orale, nouveau syllabus et CECRL

L'arrivée du nouveau syllabus du niveau avancé élaboré avec l'aide de l'Ambassade de France en Ouganda en collaboration avec le Ministère de l'éducation et du sport, en 2011, fut une amélioration attendue pendant longtemps. Ce programme d'enseignement introduit une méthodologie et une approche d'évaluation améliorée. C'est un instrument qui guide les enseignants de la langue française vers l'apprentissage *centré sur l'apprenant*, en tenant compte de meilleures pratiques d'enseignement et d'apprentissage d'une langue étrangère. Ce programme d'enseignement de la langue française est le premier à être rédigé par le *National Curriculum Development Centre* (NCDC). Le but du nouveau syllabus est d'harmoniser l'enseignement du français en Ouganda, au niveau avancé.

Le niveau de langue envisagé dans ce syllabus se compare bien au niveau B1 du CECR pour les langues. L'objectif général du programme est de s'assurer que les apprenants sont dotés des compétences linguistiques nécessaires à la fin de la formation de deux ans du Secondaire (5^e, 6^e années) et peuvent ainsi poursuivre leurs études en français et/ou concourir favorablement sur le marché du travail. S'agissant des objectifs spécifiques selon le même document, ils consistent à démontrer une compréhension raisonnable du français parlé et écrit, à interagir avec des francophones avec une facilité raisonnable en utilisant la langue française, à parler et à écrire un bon français sur des sujets familiers, à traduire des textes ou discours simples en français sur des sujets familiers, à rédiger de courts rapports oraux et écrits, à développer un esprit critique sur les aspects socioculturels, politiques et environnement économique.

À propos des démarches pédagogiques à suivre, le Syllabus encourage les enseignants de français de niveau avancé à utiliser le support constitué des documents authentiques, tels que des articles extraits de journaux, de magazines et/ou d'internet, des publicités, du matériel audiovisuel fournissant des informations sur l'actualité, des albums, des récits littéraires, des vidéos. Tous ces documents constituent des ressources d'activités qui s'inscrivent parfaitement dans la littérature de jeunesse pour enseigner la Compréhension Orale. Ces documents représentent pour les apprenants un environnement proche, rassurant, avec lequel ils sont familiers (cf syllabus A level 2011 et CECRL, 2001). Nous avons énuméré les

apports ci-haut. Dans ce cas, nous pouvons faire l'hypothèse que la littérature de jeunesse est parfaitement légitime car elle introduit l'apprenant dans la société dans laquelle il vit.

À titre d'exemple, un album est un texte littéraire et en même temps un récit authentique et attractif. Travailler avec un album illustré dans la classe de FLE peut stimuler l'imaginaire des apprenants, celui-ci leur permet d'accroître leur créativité et leur imagination (Aytekin, 2019). De plus, l'album est une source d'activités qui s'inscrit parfaitement dans la perspective du CECRL, car les textes sont analysés en termes de tâches, suivant ainsi l'approche actionnelle. En outre, l'expression *compréhension orale* recouvre principalement, dans les pratiques d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, l'accès au sens des énoncés. Les formes de travail proposées pour cela sont diverses parmi ces exercices : il y a des questions ouvertes et des questions fermées. Les apprenants peuvent aussi paraphraser, analyser, interpréter, comprendre, réagir et transposer. L'album est également un support pour de nombreuses activités pouvant être intégrées dans l'apprentissage du français. C'est ce que relate (Maizonniaux, 2018 : 131) dans son article « La littérature contemporaine pour la jeunesse : une ressource pertinente pour l'oral en classe de langue ? » dans laquelle elle souligne que la littérature contemporaine pour la jeunesse est encore peu utilisée dans l'enseignement-apprentissage du Français langue étrangère (FLE).

Pourtant, cette littérature, qui constitue un support culturel authentique, se prête à divers entraînements, qu'il s'agisse de réception ou de production. Au-delà de cela, dans son article (ibid), l'auteure montre l'importance du repérage des traces d'oralité et des activités orales en classe telles que le racontage, l'exploitation de l'image et du rapport texte-image, la mise en commun des textes de lecteurs ou le partage de documents satellites pour les compétences des apprenants dans les domaines linguistiques, littéraires et culturels au niveau Intermédiaire A2-B1 (CECRL). Il est évident que de nombreux matériaux cités ultérieurement indiquent bien le rapport qu'il y a entre le support constitué des documents authentiques qui sont une source d'activités qui s'inscrivent parfaitement dans la perspective du CECRL. De plus, il n'est pas possible de développer seulement les quatre compétences principales avec les albums de jeunesse telles que compréhension orale, compréhension écrite, expression orale, expression écrite, sans la maîtrise de la grammaire, du vocabulaire, de la phonétique et de la culture. De ce fait, actuellement, les enseignants de FLE en Ouganda sont sensibilisés aux principes du CECRL, de la *perspectif actionnelle* et des approches par tâche qui paraissent incontournables dans la mise en œuvre du syllabus de niveau avancé en Ouganda, et qui, selon nos analyses, peut s'inscrire dans la littérature de jeunesse en classe de FLE en Ouganda.

Rappelons que dans la pédagogie actionnelle préconisée dans le CECRL, les apprenants ne parlent pas juste pour parler mais doivent avoir un but, une tâche définie. L'apprenant *apprend pour agir et il agit pour apprendre* et il est un *acteur social*. Il est crucial de confronter les apprenants à une variété de contextes sociaux et de développer *des compétences autres que linguistiques*. Cette demande de réaliser des tâches en utilisant aussi bien les capacités linguistiques, sociales, voire culturelles est incontournable. *La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action articulier* (CECRL, 2001). C'est en insistant sur ces points que l'on perçoit combien le CECRL s'inscrit parfaitement bien dans la littérature de la jeunesse : les deux facilitent la mise en place d'activités sous forme de tâches en se servant de plus en plus de textes authentiques qui visent à exposer les apprenants au monde et au langage réels (par exemple, avec des articles du journal). Dans notre cas, c'est le support authentique (littérature de jeunesse) qui sert à l'enseignement de la compréhension orale en classe de FLE.

Quelle méthodologie d'enseignement/apprentissage de la compréhension orale peut permettre à chaque apprenant d'apprendre selon sa personnalité et son potentiel ? Qu'est-ce qu'on entend précisément par le terme compréhension oral ? La compréhension orale est définie par Jean Michel Ducrot comme étant :

une compétence qui vise à faire acquérir progressivement à l'apprenant des stratégies d'écoute premièrement et de compréhension d'énoncés à l'oral deuxièmement. Il ne s'agit pas d'essayer de tout faire comprendre aux apprenants, qui ont tendance à demander une définition pour chaque mot ; il est question au contraire de former les apprenants à devenir plus sûrs d'eux, plus autonomes progressivement » (Ducrot, 2005 : 1).

Aussi la compréhension « désigne l'aptitude résultant de la mise en œuvre de processus cognitifs qui permet à l'apprenant d'accéder au sens d'un texte qu'il écoute [...] ». » (Cuq. Dir. 2003 : 49). Dans une approche simple, l'expression « compréhension orale » désigne le fait de décoder du sens du flux sonore qui se déroule dans le temps. L'accès au sens est donc certainement un aspect délicat de l'enseignement d'une langue étrangère, car diverses composantes interviennent tant sur le plan de la perception que de l'interprétation. » (Cuq, Gruca, 2005 :157). Ainsi dit, l'apprentissage basé sur les tâches est plus intéressant pour l'apprenant parce qu'il est plus centré sur lui, et permet plus de communication actuelle. Cet apprentissage offre souvent la possibilité d'acquérir des compétences communicatives langagières qui serviront par la suite dans le *monde réel*. Nous l'avons signalé

ci-haut. Cette approche vise à impliquer l'apprenant dans une communication réelle, et elle le considère comme un *acteur social*. Cet apprentissage offre souvent la possibilité d'acquérir des compétences extralinguistiques pratiques, comme le souligne Arevalo (2008 : 38) « la perspective actionnelle est considérée comme une suite logique de l'approche communicative, mais avec quelques nuances : avant, on mettait les apprenants dans une situation de communication définie pour développer leur compétence communicative, maintenant on attend des apprenants qu'ils *réalisent des actions* ». Autrement dit, une compétence augmente à travers des actions. Les apprenants apprendront donc à faire, en faisant.

Quelle est la place allouée au texte littéraire (littérature de jeunesse, notre ajout) dans le CECR ? Il est clair que dans le chapitre 4 du CECR, le texte littéraire est prévu comme un des types de documents à être étudié (et maîtrisé) en classe de FLE, par exemple les supports comme les livres, romans et autres, y compris les magazines, les journaux, les modes d'emplois (livres de cuisine), les manuels scolaires, les bandes dessinées, les brochures et prospectus, les dépliants, le matériel publicitaire, les panneaux et notices, les étiquettes des magasins, des machés, les emballages et étiquettes de produits, les billets, les formulaires et questionnaires, les notes de service, les comptes rendus, etc (Conseil de l'Europe, 2001 : 77). Le texte littéraire apparaît lié à l'usage esthétique ou poétique de la langue « *pour le rêve ou pour le plaisir* » (Conseil de l'Europe, 2001 :47). Et de plus, la place de la littérature apparaît dans le descripteur des niveaux B1, B2, C1 et C2.

La compréhension orale dans le CECRL apparaît clairement dans le descripteur de niveau B1 selon la reproduction du tableau ci-dessous : Écoute B1.

Grille d'auto-évaluation de la compréhension orale

B1	<p>Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc.</p> <p>Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.</p>
Conseil de l'Europe (2001 : 27)	

En cela, les personnes positionnées au niveau B1 (acquis) peuvent comprendre les points essentiels d'un message quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Elles peuvent comprendre des informations factuelles, un court récit et suivre les points principaux d'un exposé par exemple dans une émission radiophonique,

identifier le type de message entendu, découvrir l'objectif de communication poursuivi par l'auteur du message.

Il convient d'évoquer les difficultés rencontrées par des apprenants lors de l'apprentissage de la compréhension orale en FLE dans des établissements secondaires en Ouganda. Nous avons sollicité les avis des enseignants sur ce qu'ils aimeraient modifier dans l'apprentissage de la compréhension orale au Lycée. Le but était de démontrer le rôle de la littérature de jeunesse en didactique des langues au Lycée ougandais afin de démontrer que l'utilisation de textes et ouvrages iconotextuels, associés d'ordinaire aux publics enfants et adolescents dans le cadre des apprentissages de la compréhension orale d'un public d'adolescents peut contribuer à développer la compétence auditive chez les apprenants de FLE. Une enquête a été menée auprès de 50 enseignants aux Lycées ougandais ayant donné des cours de littératures en FLE ; l'objectif étant de vérifier comment mettre en place l'écoute active pour la compréhension orale dans la classe de FLE, notamment pendant le cours de langue et de littérature.

5. Représentations des enseignants

Nous analysons les données de l'enquête ci-dessous en prenant appui sur notre problématique soulevée ci-haut. Nous tentons d'établir si, en plaçant les apprenants d'une langue étrangère dans une situation d'écoute et en leur donnant des tâches précises avant l'écoute d'un document authentique, ils arrivent à comprendre l'histoire malgré leurs connaissances limitées. De plus, nous avons voulu savoir si cela contribuait aussi à augmenter leur capacité d'écoute et le déchiffrement des informations. Enfin, nous avons voulu examiner les avantages que présenterait la littérature de jeunesse lors du développement des savoir-faire au moyen des activités de compréhension orale en classe de FLE

5.1. Analyse de l'enquête auprès des enseignants

Au terme d'une enquête par questionnaire réalisée en 2020 auprès de 50 enseignants de FLE, nous avons obtenu des résultats dont nous synthétisons ci-dessous les principaux éléments.

5.1.1. Comment mettre en place l'écoute active pour la compréhension orale en classe de FLE

Selon notre enquête, les résultats confirment qu'en créant un environnement non menaçant pour l'apprentissage de la compréhension orale, on suscite la compréhension et l'écoute active et attentive chez les apprenants du FLE.

Ce faisant, les apprenants peuvent comprendre les données essentielles de nombreuses émissions de radio, par exemple, ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui les intéressent (cf CECRL niveau B1) si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte. De plus, il en est ressorti qu'en mettant en classe une ambiance tournée vers la confiance dans la salle, les apprenants peuvent se centrer sur la compréhension orale. Certains enseignants (une trentaine) montrent l'importance de l'utilisation d'une méthodologie qui s'appuie sur l'utilisation des documents authentiques (utilisation des médias : radio, télévision, enregistrements, cinéma) et confirment que ce genre de documents est un moyen qui permet aux apprenants de se rapprocher du contexte naturel de la langue. D'autres enseignants sont d'avis qu'en mettant en place des activités riches qui suscitent la réception et la production en classe, les apprenants peuvent développer l'écoute active. D'autres répondants trouvent qu'en centrant l'apprentissage de la compréhension orale sur les apprenants, ces derniers deviennent des acteurs sociaux. Nous argumentons que toutes ces réponses et ces avis viennent justifier notre hypothèse de départ qui était que l'utilisation de ces genres de ressources pouvait mettre en valeur la littérature de jeunesse en tant que support dans l'enseignement de la compétence orale. Ces supports constituent une façon intéressante d'aborder la compétence orale.

5.1.2. Les difficultés qui gênent la compréhension et l'écoute actives

En adéquation avec le thème précédent, les résultats de l'enquête montrent qu'une quarantaine d'enseignants soulignent le problème de la méthodologie de l'enseignement / apprentissage qui se focalise surtout sur l'écrit afin de répondre au besoin d'un système éducatif qui se base sur la réussite aux examens. En outre, ces enseignants ont répondu que le manuel contient peu d'activités favorisant la compréhension orale. Il ressort aussi que les apprenants n'ont pas nécessairement un meilleur niveau en langue française et ils manquent de connaissances basiques. Ces apprenants étudient dans un environnement non francophone dans le milieu scolaire et ne sont pas exposés au monde extérieur. Tous ces phénomènes contribuent à entraver la compréhension orale. Le manque de documents authentiques audio et visuels empêche la pratique de la compréhension orale. Or l'utilisation de la littérature de jeunesse comme support motive les apprenants pour la compréhension orale car cette littérature est connue pour sa facilité d'utilisation, la brièveté du texte et la simplicité du vocabulaire utilisé. D'autres enseignants ont signalé que parfois, les enseignants de français ne sont pas disponibles malgré le fait qu'il y a des apprenants qui s'intéressent à l'étude du français au Lycée. Quelquefois, les apprenants se trouvent face à des enseignants non qualifiés qui ne savent pas

bien analyser les textes littéraires. Cela devient compliqué pour ces apprenants. Tous les répondants ont souligné l'insuffisance de créneau horaire attribué pour l'enseignement du français au Lycée. La question du manque de matériels tels que les livres de littérature, les CDs ou les DVDs décourage la pratique de la compréhension orale. Les apprenants, à ce niveau, trouvent les textes difficiles. Ils ont des difficultés à comprendre quelques textes, quelques sons, etc.

5.1.3. Les choix didactiques qui permettent de favoriser la compréhension orale

Selon les cinquante enseignants qui ont pris part à l'étude, les approches communicatives et actionnelles sont des pistes pédagogiques idéales pour favoriser la compréhension orale chez les apprenants. Les activités sont centrées sur les apprenants et l'enseignant devient bien un *facilitateur*, un *guide*, un *animateur*, un *conseiller*, etc. auprès d'eux. Les enseignants mettent l'accent sur l'utilisation des documents authentiques dans le cours de compréhension orale pour favoriser une bonne compréhension de la langue, en vue de développer la spontanéité et la créativité. Ces dernières sont des critères pouvant renseigner sur des signes de la compétence communicative. Les enseignants choisissent des textes qui ont des contenus culturels proches de ceux des apprenants. Tous les enseignants sont d'avis que les livres de la littérature de jeunesse devraient être disponibles à un prix modéré. Ils ont argumenté que les enseignants du Lycée devraient assister à des formations, de temps en temps, afin d'améliorer leurs compétences en matière de l'enseignement de la compréhension orale. Ils ont ajouté que les enseignants doivent modifier et simplifier la langue lorsque les textes sont d'un niveau avancé car ils sont vraiment complexes. Les manuels devraient proposer des textes qui parlent de la situation de la vie courante en Afrique.

Les écoles devraient trouver des livres écrits par des auteurs ougandais. Les enseignants devraient mettre en place une méthodologie appropriée qui favorise la compréhension orale en classe de la littérature, plus particulièrement l'utilisation des supports audio-visuels, l'introduction des documents authentiques en classe de littérature. Une telle méthode favoriserait la réception pendant l'enseignement de la littérature. Les écoles devraient créer des clubs de littérature française ou réactiver les clubs de français. En adéquation avec ce qui précède, nous pouvons déduire que les avis des enseignants exprimés ci-haut révèlent au passage l'ampleur de l'articulation à déployer entre la littérature de jeunesse et la didactique actuelle de la littérature en classe de FLE en Ouganda. Ces enseignants ont répertorié différentes catégories de manuels de littérature que propose

la littérature de jeunesse. Ils ont identifié par exemple l'utilisation des supports audio-visuels, l'introduction des documents authentiques, les magazines pour la jeunesse, la bande dessinée ainsi que les documentaires. Tous ces ouvrages s'inscrivent dans la littérature de jeunesse. De ces nombreux avis, il ressort que les enseignants s'accordent pour montrer que la méthodologie mise en œuvre pour la compréhension de l'oral en classe de FLE en Ouganda est loin de présenter une telle identité de traitement avec son objet de référence qui est l'écoute en situation naturelle.

5.2. Enquête par interview semi-directive

Comme signalé ci-haut, nous avons choisi également, comme outil de recherche, l'entretien semi-directif car cet outil permet de recueillir des données qualitatives préférentiellement par des questions ouvertes. Nous avons donc opté pour l'outil l'entretien semi-directif (libre et ciblé) car il est le plus en adéquation et répond à notre problématique de recherche ainsi qu'au recueil de données subjectives que nous souhaitons obtenir. Il a permis à 10 interviewés de présenter leurs propos en lien avec leurs pratiques et leurs expériences en FLE au Lycée en Ouganda.

À la première question *Que pensez-vous des difficultés que rencontrent des apprenants lors de l'apprentissage de la compréhension orale en FLE dans des établissements secondaires en Ouganda ?* il ressort de notre entretien semi-directif que le manque de livres, de journaux et revues, d'accès aux médias francophones empêche l'apprentissage de la compréhension orale. En outre, certains textes sont très longs avec une langue très complexe alors que les apprenants sont anglophones et qu'ils réfléchissent toujours en anglais. Par conséquent, ces apprenants se sentent incapables de penser et de déchiffrer des informations en français. Par ailleurs, ces apprenants ne peuvent pas s'exprimer librement. Vu qu'ils sont toujours deux, trois voire même un seul apprenant, le travail collectif devient difficile d'une part. D'autre part, beaucoup d'apprenants n'ont pas accès à des ouvrages de simples lectures. Tout d'abord, ces ouvrages sont très chers et les administrateurs hésitent à en acheter. Ensuite, les interviewés sont d'accord sur le fait qu'il n'existe actuellement, dans les écoles secondaires, aucun centre de ressources (aucun journal en français ; pas d'accès à RFI, TV5 monde ; pas de cinéma diffusant des films francophones) dans lequel les étudiants qui vivent dans un contexte où le français est quasi absent, pourraient venir consulter la presse francophone, regarder, écouter des médias francophones, écouter de la musique francophone, etc. Les apprenants, à ce niveau, trouvent les textes difficiles ; ils ont des difficultés à comprendre quelques textes même s'ils montrent de l'intérêt pour la langue française.

À la deuxième question *Pourriez-vous nous dire ce que vous auriez souhaité modifier dans l'apprentissage de la compréhension orale au Lycée à l'ère actuelle ?* nous avons eu plusieurs réponses qui rejoignent et complètent les suggestions issues de l'enquête par questionnaires. Les interviewé(e)s proposent aux professeurs d'insister pour que les apprenants s'habituent à s'exprimer oralement et à écouter les informations sur Radio France Internationale, Bonjour Kampala et les stations FM francophones. Ils ont conseillé l'utilisation des documents sonores tels que les podcasts, Youtube etc. afin de familiariser les apprenants avec l'écoute en français. Ils ont argumenté que chaque école secondaire devrait créer un centre de ressources qui soit doté pour les enseignants, en manuels de FLE, en ouvrages de didactique du FLE, livres de jeunesse. Pour les étudiants, le centre de ressource doit être le lieu où ils peuvent s'immerger dans la langue française et la culture francophone : aussi devra-t-il être fourni en livres, journaux et revues, accès aux médias francophones. Pour cela, il faudra donc solliciter les services culturels de l'Ambassade de France pour recevoir un appui dans ce domaine. Ils ont souligné le fait qu'un centre de ressources ne se limite pas à mettre des ressources, même adressées à la jeunesse, à disposition des étudiants. Ceux-ci doivent être encadrés, guidés par des tuteurs dans leur apprentissage de la langue-culture étrangère, être autonomisés progressivement, car l'autonomie n'est pas innée : elle s'apprend. Ils ont proposé aux enseignants en français de privilégier des travaux en groupe, de modifier / simplifier la langue qui est plus difficile et de proposer des textes qui parlent aussi de la situation de la vie courante en Afrique. Ensuite, ils ont souhaité que les professeurs de A level (au lycée) assistent à des formations de temps en temps afin d'améliorer leurs compétences en enseignement au Lycée.

Conclusion

Nous avons voulu examiner les difficultés qui empêchent les apprenants de comprendre les points essentiels et d'écouter activement durant les cours de langue et de littérature. Dans cet article, il était aussi question d'identifier les choix de support qui permettent de favoriser la compréhension orale en classe de langue et de littérature de montrer le rôle et l'intérêt que peut revêtir l'utilisation de la littérature de jeunesse dans l'enseignement de la compréhension orale en classe avancée de FLE en Ouganda.

L'usage de la littérature pour la jeunesse dans la classe de français est un support didactique d'une grande richesse qui est en mesure de favoriser le développement des apprentissages chez les apprenants, notamment au Lycée. La prise en compte de la littérature de jeunesse dans l'apprentissage de la compréhension orale en classe du FLE en Ouganda nous semble essentielle. Force est de reconnaître l'importance

de la littérature de jeunesse dans la mise en œuvre des activités et de la pratique de la réception orale. Force est d'admettre que la littérature qui parle de et à la jeunesse est incontournable dans l'enseignement secondaire. La littérature de jeunesse est agréable, amusante et accessible puisqu'elle se caractérise par un style simplifié par l'emploi de phrases courtes. De plus, les thèmes divers, et les sujets que traite la littérature de jeunesse constituent une source d'activités qui s'inscrit parfaitement dans la perspective du CECRL, en particulier si les textes sont analysés en termes de tâches, suivant ainsi l'approche actionnelle.

S'il est certain que le manque de matériel à disposition de tous est un sérieux handicap, il reste à former davantage les enseignants à l'exploitation de la littérature de jeunesse dans les classes de FLE et à les sensibiliser aux avantages que pourrait avoir la littérature de jeunesse par rapport aux manuels de littérature actuels car une telle approche contribuera aux savoir-faire développés dans le cadre des exercices et activités de compréhension orale en classe de langue. Finalement, nous recommandons que les écoles secondaires en Ouganda adaptent la littérature de jeunesse au contexte d'apprentissage de la compréhension orale en classe de FLE. Ce genre de documents permettrait aux apprenants de se rapprocher du contexte naturel de la langue.

Bibliographie

- Arevalo, M. 2008. « Internet dans la perspective actionnelle ». *Le Français dans le Monde*, n° 358, p. 38-39.
- Benazout, O. 2010 « Le rôle de la littérature de jeunesse dans l'acquisition de la langue ». [En ligne] ; http://www.unige.ch/litteratures2010/contributions_files/Benazout%202010.pdf [consulté 11 mars 2022].
- Blondeau, N., Allouache, F., Né, M-F. 2019. *Littérature progressive du français*. Paris : CLE International.
- Boubat, A. 2019. *L'utilisation de la bande dessinée dans la compréhension orale chez les élèves de 4^e année moyenne* (Doctoral dissertation, université Ahmed Draia-ADRAR).
- Bourlioux, A., Campus, C. 2013. *L'utilisation de la littérature de jeunesse dans l'éducation à la sexualité en cours moyen deuxième année*. Éducation. 2013. (dumas-00907061).
- Conseil de l'Europe. 2001. *Un Cadre Européen Commun de Références pour les Langues - apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier (3^e édition).
- Cuq, J-P. (dir). 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Asdifle. Paris : CLE International.
- Cuq, J. P. Gruca, I. 2005. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- De Grissac, G. 2006. *La littérature de jeunesse : un continent à explorer ?*
- Ducrot, J-M. 2005. « L'Enseignement de la compréhension orale : objectifs, supports et démarches ». [En ligne] : https://flecoree.files.wordpress.com/2011/04/comp_orale_ducrot.pdf [consulté le 10 octobre 2021].
- Dumais, C., Lafontaine, L. 2011. « L'oral à l'école québécoise: portrait des recherches actuelles ». *Revue suisse des sciences de l'éducation*, n° 33 (2), p. 285-302.

Halil Aytakin. 2019. La Radio. How to Use Album in French Class as A Foreign Language? Example of Papy. Poisson et La Radio. Halil Aytakin. Elif Ateş 10 Pagesthe Journal of International Social Research, Volume: 12, Issue: 66 October 2019 - 756.

Kateregga, A. 2016. *Lire et comprendre des récits en Ouganda : Enjeux, modèles et stratégies* (OMN.UNIV.EUROPE) (French Edition) (French).

Maizonniaux, C. 2020. *La littérature de jeunesse en classe de langue. Pour une pédagogie de la créativité*, [en ligne]. Grenoble, UGA Editions, coll. « Didaskein ». [En ligne] <https://journals.openedition.org/lectures/50783> [consulté le 10 novembre 2021].

Maizonniaux, C. 2021. *La littérature pour la jeunesse dans l'enseignement des langues : état des lieux*. In : *La littérature de jeunesse en classe de langue : Pour une pédagogie de la créativité* [en ligne]. Grenoble : UGA Éditions, 2020 [consulté le 10 novembre 2021].

Nunan, D. 2004. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Page, A. 2013. La littérature de jeunesse dans l'apprentissage de la lecture-écriture. Mémoire [En ligne] : https://doc.rero.ch/record/232445/files/PF1_2013_MP_PageAnnick.pdf [consulté 12 mars 2022].

Parpette, C. 2008a. « De la compréhension orale en classe à la réception orale en situation naturelle: une relation à interroger ». *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n° 5. [En ligne] : URL <http://journals.openedition.org/rdlc/6433> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.6433> [consulté le 10 novembre 2021].

Parpette, C. 2008b. « Les discours pédagogiques oraux : évolution des représentations et des pratiques didactiques ». *Le français dans le monde, Recherches & Applications*, n° 43, Paris : CLE International, p. 114-126.

Puren, C. 2015. Perspectives actionnelles sur la littérature dans l'enseignement scolaire et universitaire des langues-cultures : des tâches scolaires sur les textes aux actions sociales par les textes. In : Vigneron Denis, Vandewoude *Déborah*, Pineira-Tresmontant Carmen, *L'enseignement-apprentissage des langues étrangères à l'heure du CECRL : enjeux, motivation, implication*. Arras (France) : Artois Presses Université, p. 13-34. Mise en ligne sur www.christianpuren.com : décembre 2018 [consulté le 10 novembre 2021].

Riportella, L. 2005. « Texte littéraire et cadre européen commun de référence pour les langues ». *Les Langues Modernes*, n° 3, 2005. Paris : APLV.

Soriano, M. 2002. *Guide de la littérature pour la jeunesse*. Delagrave.

The National Curriculum Development Centre (NCDC). 2011.



ISSN 2258-4307

ISSN en ligne 2260-4278

La Littérature de jeunesse en classe de français langue étrangère : comment acquérir le 'French' en s'amusant

Constantine Kouankem

École Normale Supérieure de Bertoua, Cameroun
Université de Bertoua
constantine.kouankem@ensb-univ-ndere.cm

<https://orcid.org/0000-0003-4085-7319>

Denis Atangana Ngon

École Normale Supérieure de Bertoua, Cameroun
Université de Bertoua
adrienatangana@yahoo.fr

<https://orcid.org/0000-0002-3652-0206>

Reçu le 28-10-2021 / Évalué le 27-01-2022 / accepté le 20-03-2022

Résumé

Nous partons de l'hypothèse que la littérature de jeunesse exploitée de manière ludique pourrait contribuer efficacement à l'acquisition du 'French' chez les jeunes apprenants d'expression anglaise en classe de FLE. Cette littérature de jeunesse, source intarissable de jeux de sons, de jeux de mots et même de jeux linguistiques est un support didactique motivant qui servirait de manière efficiente à l'acquisition des connaissances en orthographe, vocabulaire, grammaire et à la matérialisation des compétences communicationnelles. En outre, la diversification dans l'exploitation des œuvres littéraires se pose comme passerelle culturelle offrant un accès à la civilisation française et un ancrage dans la culture d'origine de l'apprenant. Car, comme le souligne si bien Gruca (2010 : 168), « la littérature est par excellence le domaine du partage et du dialogue des cultures ».

Mots-clés : littérature de jeunesse, jeux, acquisition du French, compétence lectorale, pratique scripturale

Children's literature in a French as a foreign language class: how to learn French while having fun

Abstract

We start from the hypothesis that children's literature used in a playful way could effectively contribute to the acquisition of French by young English-speaking learners in a FSL class. This children's literature, an inexhaustible source of sound games, word games and even language games, is a motivating didactic support which would be used efficiently for the acquisition of spelling, vocabulary, grammar and even communication skills. In addition, the diversification in the exploitation

of literary works arises as a cultural bridge with access to French civilization and an anchoring in the culture of origin of the learner.

Keywords: children's literature, games, acquisition of French, reading skills, scriptural practice

Introduction¹

À la faveur du nouveau paradigme qu'a connu l'enseignement au Cameroun avec l'avènement de l'APC-ESV (Approche par les Compétences avec Entrée par les Situations de Vie), l'apprenant est dorénavant placé au cœur de l'apprentissage. Il est appelé à construire lui-même le savoir sous la houlette de l'enseignant. Dans l'enseignement/apprentissage du 'French' en classe de FLE, la priorité étant désormais donnée aux compétences orale, lectorale et scripturale, l'enseignant doit user de moult astuces et supports pédagogiques non seulement pour susciter la motivation chez les apprenants (Kemmegne, 2021 :2) mais aussi pour les amener à interagir à partir des situations de vie réelle simulée.

Comme le souligne Anastassiadi (2010 : 239), longtemps négligée, la littérature de jeunesse a, aujourd'hui, reçu plus de crédit. Cuq et Gruca (2008 : 419) relèvent néanmoins le « vide méthodologique qui existe à l'égard du littéraire dans la conception d'une méthodologie et le divorce qui s'est instauré entre la recherche, d'une part, et la situation de classe d'autre part ». Ce qui, selon (Proscollì, 2010 : 13) « explique vraisemblablement les divergences parfois importantes dans les efforts d'intégration et surtout d'exploitation des textes littéraires par les manuels ». Et comme le remarque à juste titre Anatassiadi (2010 : 238) « *l'enfant-lecteur* » est un élève qui doit avoir accès à de vrais textes afin de disposer de contextes authentiques. Pour ce faire, il faudrait « mettre en place des transversalités » (Cuq, Gruca, 2002 : 380) qui permettraient aux disciplines de s'ouvrir entre elles. Ainsi que le soulignent Albert et Souchon (2000 : 10), la littérature « offre [...] à la fois l'occasion de revisiter toute la grammaire apprise et de mieux asseoir les nouvelles acquisitions ».

Le jeu occupe une place prépondérante dans l'apprentissage (Hostiou 2010 : 39) et la littérature de jeunesse est un « terrain de multiples jeux à observer et imiter ». Elle regorge de « *jeux métanarratifs* », de « *jeux métatextuels* » ou encore de « *jeux métafictifs* » (Maizonniaux : 1). Le jeune lecteur découvre le langage humain, à travers le jeu des personnages et le jeu des mots avec des histoires à la fois simples et cocasses.

Dans un contexte camerounais, où les apprenants d'expression anglaise appréhendent l'apprentissage du 'French', comment la littérature de jeunesse peut-elle

aider dans l'acquisition de la lecture, voire l'assimilation de l'orthographe et de la grammaire chez les apprenants pré-adolescents d'expression anglaise scolarisés dans les lycées et collèges du Cameroun ? Ce travail explique comment les jeux littéraires pourraient contribuer à relever le niveau des apprenants de langue anglaise. Cette étude voudrait par-dessus tout suggérer que la littérature de jeunesse utilisée de façon adéquate, faciliterait l'apprentissage du 'French'.

1. Problématique

Longtemps considérée comme une littérature entièrement à part, la littérature de jeunesse a peu à peu fait son entrée dans les salles de classe en dépit du fait que « cet intérêt récent exprime sûrement un mea culpa » (Rufat, 1997 : 581).

Selon une observation directe faite dans les classes de Form 1 et Form 2 des lycées de Bertoua (région de l'Est Cameroun), aucune œuvre littéraire n'est mise au programme pour le cours de 'French'. Ceci a pour conséquence directe le manque d'intérêt des apprenants pour la lecture notamment celui de textes littéraires qui est un des facteurs clé de la compétence communicative. « *La lecture active-productive* » comme le relève si bien Kiyitsioglou-Vlachou, (2010 :194), améliore les compétences linguistiques, (compétence lectorale, compétence scripturale, compétence communicative, etc.), du fait de la richesse du vocabulaire utilisé dans les textes littéraires. En ce sens, la littérature de jeunesse « poursuit l'un des buts de l'école qui est de donner à l'élève le goût de la lecture, [...] dans une langue étrangère », (Vantroyen, 2016 :17).

Par ailleurs, les apprenants de ces classes de Form 1 et Form 2 qui sont dans la tranche d'âge de 10-13 ans sont « sensibles aux jeux de langage, aux jeux de mots et intéressés surtout par les références culturelles » (Kiyitsioglou-Vlachou, 2010 :193), autant d'éléments qu'ils peuvent trouver dans le texte littéraire.

La transversalité et l'interdisciplinarité sont de plus en plus préconisées dans l'enseignement et les nouveaux programmes mettent l'emphase sur le rapprochement des disciplines. Coste (1982 : 59) se demandait déjà s'il faut « *apprendre la langue par la littérature* » ou si c'est la littérature qu'il faut apprendre « *à travers les langues* ». Les textes littéraires « *fleuron de l'emploi d'une langue* » (Lefebvre, 2009 : 62) ne gagneraient-ils pas à être intégrés dans l'enseignement des langues-cultures étrangères dans nos lycées et collèges ?

La littérature de jeunesse ne constitue-t-elle pas le support pédagogique idéal, qui compléterait les textes courants du quotidien ? Comment la littérature de jeunesse peut-elle aider à enseigner le 'French' au lycée ? Étant entendu que le

jeu est un « *support motivant* » (Vantroyen, 2016 :17), et vu l'attitude négative observée chez les apprenants du 'French', le ludique comme activité pédagogique ne pourrait-il pas contribuer à susciter davantage d'intérêt chez ces apprenants d'expression anglaise dans l'apprentissage et l'acquisition de la langue française ? Quels sont la place et l'impact des activités ludiques sur l'apprentissage du 'French' ? Comment exploiter la littérature de jeunesse de manière ludique ?

2. Considérations théoriques et méthodologiques

En classe de langue, la littérature est ordinairement considérée comme un outil exclusivement culturel. Le rôle pédagogique de la littérature dans la pratique enseignante est très souvent négligé. La littérature constitue pourtant « un outil linguistique remarquable, capable de collaborer l'enseignement de pratiques langagières diverses, aussi bien d'un point de vue linguistique que pragmatique » (Hostiou, 2010 : 28). En ce sens, la littérature aide l'apprenant non seulement à maîtriser les savoirs linguistiques mais aussi sur un plan pragmatique l'apprenant situe la langue dans un contexte concret qui est le sien. Ceci lui permet de mieux fixer les connaissances acquises. Quel meilleur support que la littérature de jeunesse pour aider les jeunes apprenants à améliorer et asseoir leurs connaissances linguistiques ?

La littérature de jeunesse allie deux notions majeures : littérature et jeunesse. Demers (1998 : 28-29) présente cette littérature comme « une glorieuse alchimie d'art et d'enfance » dont la principale fonction est de « permettre à un enfant ou à un adolescent de découvrir le bonheur de lire et de le sensibiliser au plaisir des mots ». Bebey (2017 :14) fait remarquer qu'un livre pour la jeunesse est un livre qui doit procurer l'appétit de lire, le goût de se distraire et de découvrir les choses. Écrire pour le plaisir de l'enfant, pour susciter l'émotion chez le jeune lecteur. Faire appel à l'ensemble de ses facultés sensorielles peut, selon Gardner, cité par Hostiou (2010 : 31) « *améliorer la compréhension et la mémorisation chez les jeunes enfants* ». La particularité de la littérature de jeunesse est qu'elle s'adresse à un public jeune, lequel découvre le langage humain à travers les « jeux avec la langue, jeux avec le support ou encore des jeux entre l'image et le texte » (Maizonniaux, 2016 :1). « Le jeune lecteur ému, ravi, étonné, se sent happé par l'œuvre d'un écrivain adulte » (Demers, 1998 : 29).

« Si le jeu n'a jamais joué un rôle déterminant dans les méthodes passées, fort est de constater qu'il a le vent en poupe ces dernières années. » (Hostiou, 2010 :38). Les activités ludiques présentent des avantages très variés pour l'apprentissage des langues étrangères, mais l'usage de ces activités, par les enseignants, est quasi inexistant dans les classes de FLE à Bertoua. Helme, Jourdan et Tortissier (2014 :

64) remarquent en effet que « Le jeu reste trop peu utilisé à des fins pédagogiques, bien que son utilité soit reconnue par une très large proportion des chercheurs, et ce dans de nombreux domaines, de la pédagogie aux sciences cognitives ».

De manière générale, les enseignants de nos lycées et collèges manifestent une certaine réserve quant à l'emploi des activités ludiques en classe. L'appréhension de ne pouvoir couvrir le programme scolaire ou encore l'absence de doigté nécessaire à la pratique du jeu constituent autant d'obstacles à l'usage du jeu dans nos salles de classe. Boughalem (2015 : 18) corrobore ce constat en relevant que « ces inquiétudes amènent les enseignants à jouer moins ou jamais, car la pression entre le jeu et l'apprentissage est très forte ».

L'aspect fastidieux du jeu rebute très souvent l'enseignant, étant entendu qu'il doit « *cadrer les interactions entre les apprenants pour garantir un véritable apprentissage* » (Bour, Hoyet, 2012 : 28). En dépit du caractère astreignant que soulèvent les enseignants, les activités ludiques contribuent à accroître les capacités de rétention, ce qui aide à étoffer le vocabulaire et à perfectionner les autres compétences chez les apprenants.

L'utilisation du ludique par les enseignants, (...) dans diverses pratiques (l'oral, l'écrit, en conjugaison et en vocabulaire ...), trouve un puissant stimulus d'apprentissage, car les apprenants développent leur imagination et leur créativité, ce qui les aide à mémoriser rapidement et correctement les nouvelles connaissances et surtout les nouveaux mots. (Boughalem, 2015 : 81).

Attendu que les premiers contacts scolaires avec le French sont pour bon nombre d'élèves issus du sous-système anglophone assez difficiles dans l'apprentissage de la lecture, de l'orthographe et de la grammaire, la littérature de jeunesse pourrait offrir la possibilité de donner à certaines initiations austères une dimension récréative. Pour reprendre la formule de Constandulaki-Chantzou (2010 : 74) :

C'est grâce à la Littérature, au texte littéraire, que l'apprenant parvient progressivement à dépasser la barrière de la langue au fur et à mesure qu'il acquiert des points de repères de qualité grâce à un triple processus : l'étude lexicale, l'étude thématique et l'étude stylistique.

Cette recherche s'inscrit dans une perspective futuriste qui envisage, à partir des constats faits sur le terrain, de suggérer une technique d'enseignement/apprentissage du 'French' dans le sous-système anglophone au Cameroun. L'article se donne pour mission de susciter l'utilisation de la littérature de jeunesse dans le but d'intégrer celle-ci de manière efficiente dans l'enseignement/apprentissage du 'French' en classe de FLE. Pour ce faire, cette étude propose une approche

ludique de l'exploitation de la littérature en classe de FLE afin de faciliter l'apprentissage de la langue et les échanges interculturels dans le contexte bi-plurilingue camerounais.

3. Enseignement d'une œuvre de jeunesse en classe de FLE : pour quels objectifs ?

Seoud (2010 : 65), développant à son compte les réflexions d'Yves Reuter sur les enjeux de la littérature, démontre que son enseignement peut répondre à une très grande diversité d'objectifs. Ainsi, il fait savoir qu'on enseigne la littérature dans l'objectif suivant :

développer l'esprit d'analyse, développer les compétences linguistiques, développer les compétences en lecture et en écriture, développer les savoirs en littérature, développer le bagage culturel de l'élève, développer son esprit critique, lui permettre de s'approprier un patrimoine, développer son sens de l'esthétique et sa sensibilité, lui faire prendre du plaisir, participer à la formation de sa personnalité .

Grains de poussière de Nana (2007) ne déroge pas à ces objectifs fondamentaux. Dans cette littérature de jeunesse, l'auteur explore l'univers culturel camerounais, spécifiquement l'aire culturelle du peuple Bamiléké, où il mêle le populaire au sacré ; la morale et l'allégorie fabulistes au divertissement du conte ; le mythe, les fées à l'aventure ; le fantastique au merveilleux. Dans ce savant mélange de registres, l'auteur captive l'attention des apprenants par des histoires rocambolesques sans perdre de vue la visée qui est l'enseignement des valeurs humaines. Pour ne prendre que quelques nouvelles qui composent son œuvre dont « Sungop », la première dans cette série, Nana (2007 : 13) nous met face à une interaction verbale, une joute oratoire entre Sop Zenou, le père de Ngotié, et le jeune Sungop, l'un des prétendants de sa fille. L'usage des techniques persuasives pourrait permettre à l'apprenant de développer des compétences linguistiques et d'affiner l'usage esthétique de la parole sous fond de ruse. En effet, face à la condition du beau-père réclamant une chèvre, « *ni mâle, ni femelle* », aux prétendants de sa fille, Sungop réussit à persuader ce dernier qu'il en possède mais la condition étant que le beau-père aille la chercher à un moment qui n'est « *ni le jour, ni la nuit* ».

De même, dans « Les deux amis » Nana (2007 : 15) fait le récit d'une amitié de longue date qui s'est brisée à cause de la réussite et de la fortune de l'un au détriment de l'autre. À travers cette histoire, l'auteur voudrait fustiger l'esprit d'arrivisme de ceux qui sont solidaires dans les difficultés, mais désunis, rivaux, voire suspicieux dans le succès.

Dans « Le mot simple », une incontestable leçon de communication, Nana (2007 : 27) montre comment le mot « *parcimonie* », utilisé par un enfant pour s'adresser à son père, a été mal compris par ce dernier. « *Nous avons dépensé avec parcimonie* ». Le père qui n'a pas appréhendé le terme repris lui répond en ces termes : « Ainsi vous passez votre temps à dépenser avec « *parcimonie* ? ». Cette incompréhension est due à l'emploi d'un registre non adapté à cet interlocuteur qu'est le père. Aussi l'apprenant est-il interpellé sur la bonne utilisation des termes en fonction du contexte de communication.

Avec « Le prix de l'ingratitude », Nana (2007 : 21) développe le récit de la malédiction infligée à deux enfants (Bou, Kouh) qui se comportent de manière irrévérencieuse vis-à-vis de leurs parents. Les personnages présentés sont des figures ingrates et orgueilleuses dont la fin est désastreuse. À la suite de la lecture de ce récit, les apprenants remettent leurs propres conduites en question. Ils pourraient développer le sens de responsabilité ou de maturité qui leur évitera de tomber dans le piège des deux enfants condamnés à être au service de leur frère aîné, « le ventre (bam) ». « Voilà pourquoi depuis ce temps-là, les bras (bou) » et « les jambes (kouh) » doivent peiner pour nourrir « le ventre (bam) » (Nana, 2007 : 26).

Dans « Le pacte », Nana (2007 : 47) nous fait découvrir l'alliance démoniaque entre un chasseur et l'antilope, un animal fétiche. Dans ce récit, un œuf rouge est confié au chasseur pour son enrichissement immédiat. Pris dans un piège, le chasseur accepte les conditions qui lui sont proposées mais oublie les termes du pacte selon lesquels : « restituer l'œuf maintenant, c'est vivre, mais pauvre ! Ne pas restituer, c'est la mort » (Nana, 2007 : 51). L'apprenant pourrait déduire que le gain facile est source de perte et ne procure guère de bien-être. Aussi, l'élève qui lit cette histoire, en tirerait des enseignements dignes d'intérêt et se cultiverait sur le monde qui l'entoure.

À cet égard, comme nous le démontrerons par la suite, l'acquisition de la langue française par l'apprenant se ferait aisément à travers la lecture des contes dont la particularité est qu'ils peuvent faire « l'objet de lectures promenades et d'explorations ludiques de la langue » (Lusetti, 2008 : 181). Cette lecture de contes favorise les échanges oraux, aide les apprenants à communiquer sur le thème de la langue et par ricochet construit et développe leur appétit pour la lecture.

La littérature de jeunesse intègre des schèmes de culture chez le jeune apprenant. Car il y a derrière des images et des mots tout un héritage socioculturel et anthropologique que l'apprenant s'approprie. C'est ce qui fait dire à Mounin (1976 : 153) repris par Seoud (2010 : 65) que « la meilleure ethnographie de la culture d'un pays donné, au sens propre du mot ethnographie : presque toutes les

images et les idées les plus tenaces que nous avons sur les Anglais, les Russes ou les Grecs [...] sont venues des œuvres littéraires ». En ce sens, l'enseignement du 'French' dans le sous-système anglophone pourrait par exemple mieux se faire à travers l'étude d'une œuvre, à l'instar de « *Grain de poussière* » qui nous enracine dans la culture camerounaise en général et celle des Bamilékés en particulier dans le contexte actuel de multiculturalisme, d'intégration nationale et d'ouverture au monde. Cette œuvre littéraire véhicule incontestablement un imaginaire par le biais du jeu ; si bien que nous pouvons présumer qu'elle serait facilitatrice à l'acquisition du 'French'

4. Jeux littéraires et acquisition du langage

Les différents jeux répertoriés dans les œuvres de jeunesse, notamment des jeux de sons, de lettres, de sens et de syntaxe, en plus de divertir les apprenants, participent avec succès au processus d'acquisition de la langue étrangère. Hostiou, (2016 : 47) dit à cet effet que « si la grammaire tient une place primordiale au sein de l'enseignement du Fle, le fait de l'intégrer dans une séquence pédagogique basée sur le jeu et la littérature lui confère un attrait supplémentaire ».

C'est dans cette perspective que Douangdara (2015 : 40) revient sur quelques fonctions du jeu dans l'action pédagogique. Parmi, ces fonctions, il y a celles « de socialisation, d'interaction authentique, de mise en œuvre de stratégies, de développement langagier et cognitif, de motivation ». En d'autres termes, le jeu permet l'intégration facile dans une communauté linguistique, favorise l'émulation entre les apprenants, fait développer des stratégies de réussite des actes du langage et encourage à l'effort.

Sans toutefois discourir sur toutes ces fonctions, il y a néanmoins lieu de relever quelques-unes dont l'apport est indéniable et concret dans le cadre de l'acquisition du français par les élèves anglophones. Nous évoquons ici la fonction d'interaction authentique. Pour effectuer une tâche, voire faire une activité d'apprentissage, c'est le jeu qui donne envie de travailler et stimule l'intelligence. Ainsi, l'apprenant qui aimerait comprendre la langue fait face au jeu qui « *sollicite l'attention, la concentration et l'activité* ». Et, comme le souligne Vauthier repris par Douangdara (2015 : 45), le jeu a ainsi de nombreuses vertus dont « *motiver l'apprenant, faciliter sa concentration et son recours à la mémoire* ». À cette fin, nos apprenants gagneraient à être initiés de plus en plus aux livres de jeunesse à l'effet de découvrir par eux-mêmes les règles d'usage, de construction syntaxique et de sens au moyen des jeux littéraires. Et comme l'indique Loesel (1999 : 15) :

On ne le dira jamais assez, jouer avec les mots, c'est pour l'enfant faire ses premiers pas vers la liberté d'expression et la liberté de penser : la langue est un jouet avant d'être un outil. Jouer avec les mots, c'est aussi, d'abord les faire siens, condition première pour s'en assurer la maîtrise.

4.1. Du jeu de sons à l'acquisition du vocabulaire

Le jeu des sons concourt à l'acquisition du vocabulaire. Les comptines, véritable laboratoire de ces jeux, manient les sonorités et donnent la possibilité aux apprenants d'entrer en contact avec la langue (Lusetti, 2008 : 169). Ici, on attire l'attention des apprenants sur les confusions lexicales et orthographiques à propos des homophones. L'exemple ci-après est assez édifiant en ce sens qu'il permet aux apprenants de découvrir, par le jeu de lecture, la mise en relief d'un même son mais avec des sens différents : « *Un ver vert va vers un verre vert* ». Malgré cette sonorité commune, l'apprenant anglophone découvre une pluralité graphique et sémantique. Cette diversité orthographique et onomasiologique favorise l'enrichissement de son vocabulaire.

4.2. Du jeu de mots à l'acquisition du sens

Dans la langue française, le rapport entre un mot et son sens n'est pas toujours conjoint. Quelle que soit la proximité graphique de certains mots dans un énoncé, on ne devrait pas perdre de vue leur disparité sémantique. C'est ainsi qu'on note quelques paronomases dans cet extrait de vers de Charles Péguy cité par Nayrolles (1987 : 52) « Tu endors les cœurs, toi qui endors les corps ». Tout comme ces deux vers de Robert de Desnos « Où résida le réséda ?/Réside-t-il au Canada ? » (Nayrolles, 1987 : 52). Les mots « cœurs » et « corps » ainsi que « résida » et « réséda » ont des sonorités très proches. Pourtant ils ne partagent aucun lien sémantique. Visiblement, la poésie fondée sur le jeu du langage s'aperçoit comme un véritable « *laboratoire de langue* » (Gruca, 2010 : 171) qui pourrait permettre à l'apprenant d'apprécier la divergence de sens des mots malgré leur proximité phonique et graphique.

4.3. Du jeu linguistique à la maîtrise de la syntaxe

Les jeux linguistiques sont liés aux mécanismes de la langue dans son fonctionnement. Ces jeux sont lexicaux, grammaticaux, morphologiques ou syntaxiques. À ce propos, on trouve une infinité de jeux linguistiques, aussi bien oraux qu'écrits,

qui donnent à réfléchir sur le fonctionnement des outils de la langue française. Les jeux sur la syntaxe permettent de construire des phrases logiques et grammaticalement correctes. En effet, l'apprenant est entraîné à la manipulation des mots, leur agencement, leur combinaison dans la phrase en vue de construire un sens ou de donner une information cohérente. C'est ce qui est établi dans l'histoire humoristique de Monsieur Boniface reprise par Lusetti (2008 : 172) :

Si Monsieur Boniface n'était pas allé à la pêche, un autre homme ne serait pas grimpé dans le cerisier, ne se serait pas cassé la jambe et que, par conséquent, le narrateur ne pourrait pas raconter les circonstances de sa naissance.

À travers cet énoncé, l'apprenant découvre les caractéristiques de la phrase complexe, notamment sa construction au conditionnel avec des contraintes de concordance de temps qui s'imposent. Le jeu communicatif, à travers cette histoire rocambolesque, pourrait donc amener l'apprenant à réécrire la sienne en respectant les mêmes règles syntaxiques.

5. De la lecture à l'écriture

La lecture de textes vise indéniablement la production d'écrits créatifs, avec usage de nouveaux mots, gage d'originalité. Parmi ces activités créatrices, on parle des créations imaginaires et des créations lexicales.

5.1. Création imaginaire

La création imaginaire fait appel à la capacité créatrice de l'apprenant. Ceci requiert une réflexion plus personnelle. Chaque apprenant, à partir de son imagination, donne vie à une histoire qui se concrétise par une compétence scripturale. Parmi les jeux de créativité, figure en bonne place la production des récits à l'issue d'une lecture de contes. Après lecture de la nouvelle « Les deux amis » avec les personnages, 'Bras' (Bou), 'jambes' (Kouh) et 'Ventre' (Bam) (Nana, 2007 :15-19), l'apprenant peut être amené à réécrire cette histoire en se l'appropriant. Conséquemment, cette production lui permet non seulement d'améliorer la qualité de son expression écrite mais aussi de restituer les règles et les savoirs déjà acquis.

De même, l'écriture d'invention peut s'exercer dans un cadre argumentatif comme le souligne Hosny (2010 : 256) avec des exercices tels que :

- la rédaction d'une lettre de correspondance avec un destinataire défini dans le libellé du sujet, ou bien d'une lettre ouverte ou fictive à l'issue d'un des textes littéraires du corpus étudié,
- le récit à visée argumentative.

Par ces exercices, l'apprenant de 'French' pourrait améliorer qualitativement son expression au vu des contraintes de syntaxe et de sémantique auxquelles exposent ces sujets. Ceci aboutirait à une appropriation linguistique, littéraire et même culturelle.

5.2. Création lexicale : l'usage des termes dérivés et des néologismes

À travers la littérature de jeunesse, nous découvrons l'image d'une langue vivante qui permet de fructifier des ressources lexicales par des procédés de préfixation, suffixation ou soudures de tous genres. À ce titre, l'apprenant d'expression anglaise pourrait découvrir, à travers sa lecture, un nouveau lexique dont il apprendra l'étymologie, le sens voire également l'emploi dans d'autres contextes. Car, l'enjeu ici est d'amener les élèves en difficulté à jouer avec ces procédés afin d'améliorer leur expression française. Cela dit, en jouant avec les mots, les apprenants parviendraient à remédier aux lacunes observées dans leur vocabulaire. Aussi, l'auteur de *Grains de poussière* fait un usage remarquable de ces procédés dans sa construction phrastique. Ceci s'observe par l'emploi du terme « guenilles » (Nana, 2007 : 25) : « *je ne saurais être le fils d'un mendiant recouvert de guenilles* » ; et du mot dérivé « déguenillé » (Nana, 2007 : 55) : « *Les voyageurs traversant la forêt, trouvèrent le chasseur défiguré, déguenillé* ».

Par simple observation et imitation du processus, l'apprenant pourrait s'imprégner des techniques de dérivation à l'effet de former une infinité de mots à partir d'une racine. En outre, avec l'usage des néologismes, tel « plus-que-frères » : « *Qui avait payé la facture du bouillon ? Aucune importance ! Ce qui était à l'un était à l'autre, on vous l'a dit ! Ils étaient des plus-que-frères* » ; Nana (2007 : 17) sort de « *l'espace franco-français* » (Gruca, 2010 : 180) et grâce aux « *symboles singuliers* », en l'occurrence « plus-que-frères », permet que « l'apprenant puisse devenir metteur en scène de son sens en croisant l'univers créé par le texte de fiction et son univers personnel constitué par sa propre culture, ses connaissances et sa sensibilité. » (Gruca, 2010 : 179).

Au-delà d'« *instaurer des passerelles avec d'autres littératures* » (Gruca, 2010 : 180), l'emploi de ce néologisme participe de l'enrichissement de la langue et concourt également à combler un vide lexical qui voudrait exprimer le lien fort qui unit les protagonistes dans cet extrait. De même, le mot composé « gratter-gratter » répond au besoin de complétude lexicale et s'intègre aisément dans le contexte culturel des apprenants.

Le grand génie inventa le « gratter-gratter » : tu achètes une bière, tu décap-sules, tu grattes le plastique à l'intérieur de la capsule et tu lis ce qui y est inscrit pour savoir s'il y a un gain [...] Tout le monde respirait l'air vicié du « gratter-gratter » (Nana, 2007 : 16).

Ces créations néologiques permettent « d'unir étroitement d'une part l'appren-tissage de la langue et de la culture étrangère et, d'autre part la culture étrangère à la culture maternelle » (Gruca, 2010 : 168).

Conclusion

In fine, il y a lieu de reconnaître que les jeux littéraires peuvent efficacement participer à l'acquisition du 'French' chez les apprenants de la section anglophone. Car, à défaut des œuvres littéraires de langue française qui ne sont guère inscrites au programme, l'enseignant peut choisir des textes de jeunesse dans leur diversité thématique à des fins pédagogiques. Cette pédagogie du jeu donne à première vue l'impression d'un simple divertissement, mais à force de répétition et d'effort, les règles s'intègrent et l'usage courant de la langue orale et écrite devient possible. Dans un environnement périurbain comme le nôtre, où la lecture « activité qui perdure le plus tout au long d'une vie et celle qui peut être source de plaisir » (Gruca, 2010 : 182) est le loisir le moins partagé, il est fort conseillé de multiplier les supports pédagogiques afin de décomplexifier l'étude du 'French' langue étrangère. Et comme le souligne fort à propos Gruca (2010 : 168) :

L'un des enjeux à l'heure actuelle est d'assurer, avec les textes littéraires, une véritable compétence lectorale et de conduire au dialogue interculturel tout en utilisant les acquis des apprenants dans leur culture source.

Bibliographie

- Albert, M-C., Souchon, M. 2000. *Les Textes littéraires en classe de langue*. Paris : Hachette.
- Anastassiadi, M-C. 2010. Littérature de jeunesse : une littérature à part entière exploitable en classe de FLE. In : *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE*. Actes du colloque international des 4 et 5 juin 2009, Faculté des Lettres, Université Nationale et Capodistrienne d'Athènes.
- Boudjema, I. 2016. Le rôle des activités ludiques comme facteur de motivation dans l'enseignement du FLE : Cas des apprenants de la 2^e AM École Othamane Saad. Mémoire de master, Université de Larbi Tebessi-Tébessa, Algérie.
- Constandulaki-Chantzou I. 2010. Deux sœurs siamoises : la langue et la littérature. In : *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE*. Actes du colloque international des 4 et 5 juin 2009, Faculté des Lettres, Université Nationale et Capodistrienne d'Athènes.
- Coste, D. 1982. Apprendre la langue par la littérature ? In : *Littérature et classe de langue, français langue étrangère*. Paris : Hatier. p. 59-73.

Cuq, J-P., Gruca, I. 2008. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.

Douangdara, L. 2015. *Motiver l'apprentissage du FLE par le jeu : expériences avec des élèves adolescents scolarisés au Laos*. Sciences de l'Homme et Société. dumas-01215251

Gruca I. 2010. Les enjeux de la littérature en didactique des langues-cultures : entre identité et altérité. In : *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE*. Actes du colloque international des 4 et 5 juin 2009, Faculté des Lettres, Université Nationale et Capodistrienne d'Athènes.

Helme, L., Jourdan, R., Tortissier, K. 2014. « Le jeu en classe de FLE : intérêts et pratiques ». *Rencontres Pédagogiques du Kansai*, 28, Hors thème. p. 64-68.

Hosny, A. 2008. Pratiques de l'écriture littéraire et enseignement du FLE. L'enseignement de la langue. In : *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE*. Actes du colloque international des 4 et 5 juin 2009, Faculté des Lettres, Université Nationale et Capodistrienne d'Athènes.

Lusetti, M. 2008. « La langue en jeu(x) dans la littérature de jeunesse : entre enseignement de la grammaire et de la littérature ». *Recherche* n° 48, 1. p. 165-187.

Kiyitsioglou-Vlachou, R. 2010. Textes littéraires : un défi pour l'enseignement (inter)culturel. In : *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE*. Actes du colloque international des 4 et 5 juin 2009, Faculté des Lettres, Université Nationale et Capodistrienne d'Athènes.

Nana, G. 2007. *Grains de poussière*. Cameroun: Editions CLE.

Proscollì A. 2010. La littérature dans les manuels de FLE. In : *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE*. Actes du colloque international des 4 et 5 juin 2009, Faculté des Lettres, Université Nationale et Capodistrienne d'Athènes.

Rufat, H. 1997. De la lecture avant toute chose... : enseignement / apprentissage du F.L.E. par la littérature. In : *Asociación de Profesores de Filología Francesa de la Universidad Española*. IV Coloquio : Centenario de François Rabelais.

Note

1. L'article a été rédigé dans son intégralité par les deux auteurs dans la même proportion.



ISSN 2258-4307

ISSN en ligne 2260-4278

Synergies Afrique des Grands Lacs n° 11 - 2022 p. 59-85

La littérature de jeunesse dans les écoles secondaires de Goma : état des lieux, enjeux et perspectives pour une culture littéraire durable en RDC

Jean-Claude Mapendano Byamungu

ISP de Kichanga/RD Congo

jmapendanos26@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6439-4588>

Reçu le 29-10-2021 / Évalué le 31-01-2022 / Accepté le 20-03-2022

Résumé

Notre étude présente les résultats issus d'une enquête de terrain conduite auprès des enseignants de français dans quelques écoles secondaires publiques et privées de Goma en RDC. Dans ce pays de l'Afrique francophone, la littérature de jeunesse est confrontée à un certain nombre de défis, entre autres, l'absence d'une politique éducationnelle de promotion de la littérature destinée aux jeunes, le mépris manifeste de la critique pour sa vulgarisation ainsi que son absence dans les programmes de formation des enseignants du secondaire. Les perspectives à envisager semblent se focaliser sur l'inscription de cette littérature dans les curricula, l'organisation des projets de lecture, les salons du livre de jeunesse, les concours et défis de lecture, les critiques littéraires ainsi que la transformation de la classe en atelier d'écriture.

Mots-clés : littérature de jeunesse, culture littéraire, école secondaire, enseignement du FLE et du FLS, RD Congo

Youth literature in secondary schools of Goma: inventory, challenges, and perspectives for the emergence of sustainable literary culture in the DR Congo

Abstract

Our study presents the results of an inventory established following a field survey conducted among French teachers in some public and private secondary schools from Goma in the DR Congo. In this French-speaking African country, children's literature is confronted with a certain number of challenges, among others, the absence of an educational policy to promote literature intended for young people, the manifest contempt of criticism for its extension as well as its absence in the training programs of secondary school teachers. The prospects to be considered seem to focus on the inclusion of this literature in the curricula, the organization of reading projects, children's book fairs, reading competitions and challenges, literary criticism as well as the transformation of the classroom. in the writing workshop.

Keywords: Youth literature, literay culture, secondary school, teaching of French language as a foreign and a second language, DR Congo

Introduction

La production des textes et d'ouvrages pour jeunes a toujours subi les pressions et les critiques de l'adulte, critique littéraire ou enseignant, qui en élabore les critères et prescrit les usages. Pourtant, la littérature de jeunesse constitue un support important pour l'enseignement du Français Langue Étrangère et Seconde (FLE et FLS). Elle prépare bien à la lecture de la littérature classique à travers des activités de lecture en classe et en dehors de la classe. Les corpus littéraires fonctionnent comme des passeurs de certains savoirs scientifiques et de valeurs universelles d'humanisme que l'école est censée transmettre aux jeunes au cours du processus d'enseignement-apprentissage.

En France, au Canada ou encore au Cameroun, il existe des recommandations dans les programmes ainsi que des orientations de choix des livres destinés aux jeunes. Celles-ci sont définies par les Ministères de l'éducation. En RD Congo par contre, la littérature de jeunesse constitue la grande exclue des programmes d'enseignement secondaire et universitaire. Cette réalité de terrain engage inévitablement la responsabilité des institutions scolaires à tous les niveaux car celles-ci ne favorisent pas l'enracinement d'une culture de lecture durable chez les jeunes, tel que nous pouvons le déduire de « *Qui a lu petit, lira grand* », le titre d'un livre de Causse R. (2000). D'ailleurs, une certaine critique se fonde sur le cliché dévalorisant de « paralittérature » pour justifier la déconsidération qu'elle voue à la littérature destinée aux jeunes. Actuellement, le lieu commun selon lequel il existe désormais plus de mélomanes que de lecteurs devient de plus en plus une évidence dans ce pays.

Par ailleurs, la littérature de jeunesse est envisagée comme une forme sémiotique. En plus, elle s'appréhende en tant qu'une poétique de création c'est-à-dire dans le processus de sa fabrique ainsi que comme un objet didactique par rapport à sa place et à son rôle dans la scolarité. Pour cela, elle a déjà donné lieu à plusieurs études. Nous évoquerons, à titre indicatif, des travaux de Demers D. (1998), de Causse R. (2000), de Lepage F. (2000), de Bruno P. (2002), de Poslaniec C. (2008), de Javier de Agustín (2012), de Noël-Gaudreault M. et Le Brun C. (2013), de Milland-Bove B. et Sorel M. (2020), entre autres. Ceci traduit le regain d'intérêt des chercheurs pour cette question. Dans la plupart des cas, il s'agit des réflexions générales sur la définition, la caractérisation et les enjeux de cette littérature, sur son rôle et sa place dans le contexte d'enseignement-apprentissage du FLE et FLS au sein de quelques espaces francophones comme en France, en Belgique, au Canada et en Afrique. Cependant, tous les spécialistes ne s'entendent pas sur une définition unique de la littérature de jeunesse. Pour notre part, nous adoptons le parti pris de nous ranger derrière le point de vue de Demers (1998 : 28) qui ressasse

les idées des uns et des autres dans son plaidoyer pour la littérature de jeunesse. Ainsi envisage-t-il la littérature de jeunesse comme :

un lieu de rencontre unique, au carrefour de l'enfance - ou de l'adolescence - et de l'âge adulte. Les livres pour la jeunesse sont des ponts entre ces deux mondes. Tous les spécialistes de la littérature de jeunesse ne s'entendent pas à ce sujet mais à mon avis, la littérature de jeunesse se définit, et doit se définir, en termes de destinataire. Il faut retrouver dans ces livres une volonté de rejoindre un jeune lecteur.

C'est également la position soutenue par Bruno (2002) qui estime pour sa part que la littérature de jeunesse se distingue par son écriture bien orientée vers son destinataire, à savoir un public de jeunes en formation. D'emblée, il faut souligner que la problématique de la médiation de la littérature de jeunesse comme « vecteur d'apprentissages culturels » pour une culture de lecture a été au cœur des travaux de Witakania S. Som (2003), de Noël-Gaudreaut M. et Beaudry M-C. (2009) et Noël-Gaudreaut M. et Le Brun C. (2013). Et la question de la présence et des usages de cette littérature à l'école et dans les programmes d'enseignement au collège de France a été abordée notamment par Ahr S. et Butlen M. (2015). Pour le Canada, il faut citer le travail de Le Brun M. et Lamarche C. (1995).

En Afrique francophone, l'étude notable qu'il importe d'évoquer est celle de Javier de Agustín (2012). Celle-ci consiste en une approche documentaire de l'activité de production éditoriale dans le champ de la littérature d'enfance et de jeunesse au sein de cette aire géographique. Il en dresse un état des lieux critique à partir duquel on pourrait en établir le catalogue (Javier de Agustín, 2012 : 6). Jusque-là, la place et le rôle de cette « paralittérature » dans les curricula n'a pas encore suscité l'intérêt des chercheurs en Afrique. De même, rien n'est à signaler en termes d'état des lieux du problème en République Démocratique du Congo. En ce qui concerne la présente étude, nous nous proposons d'analyser le problème en termes d'un état des lieux spécifique aux écoles secondaires de Goma, en tant que celles-ci seraient envisageables comme des cas symptomatiques du système socio-éducatif de ce pays de l'Afrique centrale.

Dès lors, il s'agira de répondre aux interrogations ci-après : Quelle place occupe la littérature de jeunesse dans les écoles secondaires de Goma ? Quel en est l'état des lieux défini en termes d'acquis et de défis ? Quelles sont les perspectives à envisager en vue de la promotion d'une culture de lecture durable chez les jeunes congolais pour qui l'écran (films et jeux vidéo) ou la tablette a totalement remplacé le livre ? Nous émettons des hypothèses que la littérature de jeunesse n'existe presque pas dans les écoles de Goma à cause de son absence dans les programmes

d'enseignement. En plus, les jeunes de Goma n'ont pas de culture de la lecture car ils n'ont pas accès aux livres. Mais aussi la promotion d'une culture littéraire durable engage la responsabilité de tous les acteurs sociaux, individuels et institutionnels, qui interviennent dans la chaîne de production-réception des œuvres de la littérature de jeunesse. Dans son développement, notre démarche d'ensemble s'articule autour de quatre principaux axes : Ancrages théorique et méthodologique de l'étude, l'état des lieux et défis de la littérature de jeunesse dans les curricula en RDC, ainsi que les enjeux et perspectives de littérature de jeunesse pour la didactique du français en vue de l'émergence d'une culture de lecture durable chez les jeunes de RDC.

1. Ancrages théorique et méthodologique de l'étude

À ce niveau de notre réflexion, nous allons circonscrire les notions de sociologie de la littérature et de littérature de jeunesse comme cadre théorique de l'étude. Nous y expliquerons également la démarche méthodologique adoptée pour la conduite des entretiens avec les enseignants de français et pour l'analyse critique de l'état des lieux de la littérature de jeunesse dans les programmes d'enseignement du FLE et du FLS à Goma/RDC.

1.1. La sociologie de la littérature comme ancrage théorique de l'étude

Dans l'optique où cette étude de type exploratoire entend poser la promotion de la culture de la lecture comme un facteur déterminant et nécessaire à l'éclosion des voix émergentes de jeunes écrivains en RDC, son ancrage théorique repose essentiellement sur la sociologie de la littérature telle qu'elle a été initiée depuis les travaux pionniers de Robert Escarpit (1958), Lucien Goldmann (1964, 1967), Sanguineti *et al.* (1967) et développée entre autres par Pierre Bourdieu (1992), Paul Dirx (2000), Paul Aron et Alain Viala (2006), Gisèle Sapiro (2014). En effet, la sociologie de la littérature a pour objet d'envisager la littérature en tant que *fait social* c'est-à-dire comme un phénomène de nature collective qui s'inscrit dans un groupe et une époque, à contre-courant de tous les lieux communs d'une doxa littéraire construite sur la « croyance en la nature indéterminée et singulière des œuvres littéraires » (Durkheim, 2005 : 7). Selon la définition classique « est fait social toute manière de faire, fixée ou non, susceptible d'exercer sur l'individu une contrainte extérieure ; ou bien encore, qui est générale dans l'étendue d'une société donnée tout en ayant une existence propre, indépendante de ses manifestations individuelles » (Durkheim, 2005 : 14).

Dans l'argumentaire d'un appel à communication pour la Journée d'études *La sociologie de la littérature de Lucien Goldmann : réception, héritages et usages contemporains*, organisée par l'ENS Lyon/Paris 3 - IHRIM, Lucile Dumont, Quentin Fondu et Laélia Véron (2016 : 1-2) ont établi le bref état des lieux de la sociologie de la littérature sur lequel nous comptons nous appuyer pour mener à bien le diagnostic critique sur la situation des livres destinés aux enfants et aux adolescents dans le système éducatif de la RDC :

Les développements de la sociologie de la littérature dans les espaces francophones attestent ainsi de l'importance des travaux de Goldmann dans ce domaine. En effet, la sociologie de la littérature de Robert Escarpit, qui aborde la littérature dans une perspective communicationnelle (Van Nuijs, 2007), de même que les travaux développés par Marc Angenot sur le discours social et ses liens avec la production littéraire (Angenot, 1985), comme la sociocritique de Claude Duchet (1979) ; Leenhardt (1975), ou encore la sociologie des arts et de la littérature de Pierre Bourdieu, qui envisage l'espace social à travers les dynamiques insufflées par la notion de champ et réinterroge les processus de production de la littérature à travers l'étude des trajectoires ou la notion de point de vue (Bourdieu 1966, 1992 ; Jurt 2004) ; toutes se sont nourries de nombreuses réflexions critiques sur les travaux de Goldmann (Leenhardt 1967, Sapiro 2014). Plus récemment, les travaux contemporains en sociologie de la littérature et plus généralement dans les études littéraires s'inscrivent dans le prolongement de ces courants (Glinoyer 2016, Meizoz 2004, Sapiro 2007).

Le champ de la sociologie de la littérature convoque des notions de vision du monde, de *théorie du reflet*, d'idéologies, de réception, de médiations littéraires, etc. sur lesquelles la sociocritique s'appuie en partie comme approche d'analyse de texte. L'enjeu des théories postérieures à la *théorie du reflet* fondée sur des problématiques de type marxiste, jugée « *d'emblée comme réductrice* » (Sapiro, 2014 : 19) consiste en son dépassement (Triquenaux, 2014). Au cours de son histoire, la sociologie de la littérature a connu différentes pensées fondatrices qui l'ont influencée ainsi que des tendances théoriques qui la structurent en tant qu'objet d'investigation scientifique. Dans le cadre de cette réflexion, nous nous inspirons de la tradition française dont le pionnier Robert Escarpit (1958), inspiré de la vision sartrienne de la littérature comme acte de communication, porte son attention « *à la production, la diffusion et la consommation, débouchant sur une sociologie de l'édition et de la lecture* » (Triquenaux, 2014). Par ailleurs, elle convoque une certaine articulation à l'interface avec l'enseignement de la littérature, tel que la question a été théorisée, notamment par Jacqueline Biard et Frédérique Denis (1993) mais surtout par Cuq et Gruca (2002) en didactique du français langue

étrangère et seconde. Une mise au point sur ce qu'est la littérature de jeunesse et ses caractéristiques dont nous tentons une articulation avec la théorie de la sociologie de la littérature mérite d'être également établie.

1.2. Littérature de jeunesse et sociologie de la littérature

La notion de littérature de jeunesse désigne un champ de l'édition destiné aux enfants et aux jeunes adolescents (Daubigny, 2008 : 1). Elle présente des caractéristiques esthétiques spécifiques dans le champ de la littérature générale, telles qu'elles ont été décrites, entre autres, par Cerrillo (2001 : 45-48) et Poslaniec (2008 : 80-85). Nous nous référons ici à celles de Poslaniec (2008) que Witakania (2003 : 7) nous résume en ces termes :

a) Il existe une simplicité concernant la simplification des personnages, la simplification de la temporalité c'est-à-dire le récit est presque toujours chronologique ; la simplification d'espaces où les lieux sont souvent stables ; références ; modes de narration ; et aussi l'explication des éléments de texte. Christine Delpierre et Elizabeth Vlieghe affirment qu'« en effet, la lecture de ces textes montre bien que le style se simplifie par l'emploi de phrases courtes, privilégiant les adjectifs aux relatives, la juxtaposition à la subordination. Les métaphores sont moins nombreuses, le vocabulaire est moins complexe, plus courant, moderne, ce qui entraîne universalité et intemporalité. D'autre part, l'action est parfois privilégiée au détriment des descriptions, de l'analyse des sentiments ou des motivations intérieures ».

b) Un livre pour la jeunesse raconte une histoire qui est présentée souvent comme une aventure avec des obstacles qui sont tous surmontés. Les événements sont datés et racontés d'une façon chronologique. Et la fin du texte aborde un thème qui est la symbolique et la conclusion de l'histoire. Tandis qu'un livre pour adulte se concentre sur des sensations, un état intérieur du narrateur au lieu de raconter une histoire.

c) Le récit est presque toujours focalisé sur au moins un enfant, un personnage ou un narrateur-personnage dans le but de faire s'identifier le lecteur réel à un personnage et l'adopter la position prévue pour lui par le lecteur virtuel. De l'enfant exemplaire des livres d'autrefois à l'enfant craintif, turbulent, ou mal dans sa peau d'aujourd'hui, les personnages rendent possible l'identification (Poslaniec, 2008 : 80-85).

Et malgré les controverses dont elle fait l'objet ainsi que la crise qu'elle connaît aujourd'hui à cause du développement de l'Internet, elle jouit encore d'un statut

particulier dans la scolarité et dans les programmes d'enseignement du français au collège et au lycée dans certains pays francophones comme la France et la Belgique. Pour introduire cette caractérisation de la littérature de jeunesse, Witakania S. Som (2003 : 3-4) nous en propose la mise au point ci-dessous :

L'expression « littérature de jeunesse » signifie une reconnaissance de la littérature de jeunesse dont les livres sont ensuite considérés comme oeuvres. Cependant, certains ne la regardent que comme un changement d'appellation, car ce type de littérature concerne tous les livres s'adressant aux enfants tels que fictions, documentaires, abécédaires, etc. Mais pour d'autres, l'expression « la littérature de jeunesse » correspond seulement à la fiction : album, bande dessinée, poésie, roman, récit illustré et théâtre. Depuis la première moitié du XX^e siècle, il existe en France une énorme exploration de la littérature de jeunesse concernant les formes et les genres littéraires, les thèmes, les modes de récits, les types de personnages et aussi les façons de diffuser le livre. Cela commence par rééditer des classiques pour la jeunesse, et puis on explore les récits d'aventures, les histoires scouts, les romans de découvertes, la bande dessinée, les récits animaliers, les récits historiques et la science-fiction dans les années 1960 (Poslaniec, 2008 : 42). Paradoxalement, la littérature de jeunesse reste invisible sauf quand une oeuvre rencontre un grand succès. La littérature de jeunesse reste invisible sauf quand une oeuvre rencontre un grand succès. La littérature de jeunesse reste transparente due à l'ignorance par exemple des institutions qui contribuent à la valoriser. On oublie souvent les oeuvres de certains grands écrivains destinées aux jeunes.

Dans la plupart des cas, la littérature de jeunesse est le plus souvent réduite à une fonction pédagogique c'est-à-dire sociodidactique, selon la définition de Soriano (1975), telle qu'elle a été reprise par Poslaniec (2008 : 71). Elle induit une pédagogie qui correspond à la mémoire, au plaisir et à la construction des savoirs car la pédagogie et la psychologie orientent de façon nette cette littérature destinée aux jeunes. On distingue différents genres de la littérature de jeunesse, à savoir l'album (albums sans texte, albums narratifs, albums documentaires, abécédaires, imagiers, livres-jeux), la bande dessinée, les contes et fables (merveilleux ou contes de fées, conte de sagesse à fonction didactique, conte étiologique ou récit d'explication du monde, conte de randonnée avec la promenade du personnage), la poésie (chansons, comptines, poèmes), le roman (policier, psychologique, historique, merveilleux, fantastique, science-fiction), la nouvelle et le théâtre. Il s'agit des genres abordés par l'ensemble du champ et non ceux spécifiques à la littérature de jeunesse en RDC. Parmi eux seuls les contes et les fables sont généralement représentés dans les manuels de 7^e et de 8^e années mais dans une proportion très réduite.

De même, la littérature de jeunesse aborde différents thèmes tels que l'amitié, l'amour, les voyages, le bonheur, le respect des autres, comme fil conducteur d'un projet de création à visée didactique.

Selon Denise Escarpit (1981) qui analyse le roman parmi les genres de la littérature de jeunesse l'enfant/le jeune est représenté à la fois comme personnage central et destinataire de l'œuvre romanesque. De son côté, Bettelheim (1976 : 14) a aussi défini quelques caractéristiques du livre destiné aux jeunes en tant que celui-ci raconte une histoire qui accroche l'attention de l'enfant afin qu'il le divertisse et éveille sa curiosité. Ce sont des caractéristiques qui mettent surtout en évidence sa simplicité dans tout son système de références (Witakania, 2003 : 6-7) au regard de ses fonctions de « support de lecture, d'œuvre littéraire et d'objet socioculturel » (Witakania, 2003 : 9). Bref, la littérature de jeunesse suppose une production qui réponde aux questions de l'adolescence et la représentation des mœurs juvéniles.

L'état des lieux que nous présentons dans cette réflexion a été établi à partir d'une enquête menée auprès des enseignants de français dans quelques écoles de la ville de Goma, à l'Est de la RD Congo. La démarche adoptée pour la collecte de données a consisté en l'« entretien face à face » (Barbot, 2012 : 115-142) comme technique des méthodes de recherche en sciences humaines et sociales. En effet, « *l'entretien est une interaction sociale dans laquelle, comme dans toute interaction sociale, entre en scène un ensemble d'éléments hétéroclites susceptibles d'en orienter le cours (imprévis, incidents, etc.)* » (Barbot, 2012 : 133). Afin de recueillir le plus d'informations, il nous a semblé utile d'élaborer une série de questions exploitées en termes de *boîte à outils* dans la double optique de suivre l'enquête, mais aussi, pourquoi pas, de *l'interpeller* » (Barbot, 2012 : 133). Ces questions nous ont alors servi de guide au cours de l'entretien face à face avec chaque enseignant de français des écoles ciblées.

La démarche reste néanmoins ancrée dans l'optique de l'entretien libre. Il a été question d'entretiens de groupe. Les groupes ont été ainsi constitués selon le réseau d'appartenance et l'axe de localisation géographique de l'école comme critères de sélection. Nous n'avons établi que trois réseaux, à savoir le réseau des écoles officielles, celui des écoles conventionnées (catholiques, protestantes, musulmanes...) et celui des écoles privées. Ainsi les enseignants de ces écoles ont-ils aussi été répartis en groupes définis selon six axes, à savoir l'axe centre-ville, l'axe Himbi 1, l'axe Himbi 2, l'axe Kyeshero, l'axe Katoyi et l'axe Ndosho. Cette approche nous a permis de rentabiliser le temps car tous les entretiens ont été organisés en l'espace de deux mois. Lors du déroulement de l'entretien, les enseignants d'un réseau situé dans tel ou tel axe devaient se retrouver dans une école convenue au

départ pour minimiser le déplacement sur un long trajet. Chaque entretien devait prendre au moins 1h00 et tout au plus 1h30. Au cours de l'échange, il nous fallait chaque fois amener l'enseignant à répondre à chacune des questions telles que :

1. Dans quelle classe du secondaire enseignez-vous le cours de français ?
2. Quel manuel utilisez-vous ?
3. Connaissez-vous ce que c'est la littérature de jeunesse ?
4. Avez-vous étudié des notions de littérature de jeunesse au cours de votre cursus universitaire ? Si non, comment avez-vous des informations y relatives ?
5. Enseignez-vous des textes de la littérature de jeunesse ? Si oui, de quels genres spécifiques ?
6. Le programme national que vous consultez comme document de référence pour l'élaboration de vos prévisions des matières préconise-t-il la lecture des textes/livres de la littérature de jeunesse ? Si oui lesquels ?
7. Avez-vous une documentation sur la littérature de jeunesse ? De quel type ? Oeuvres ou ouvrages critiques ?
8. Existe-t-il des livres relevant de la littérature de jeunesse dans la bibliothèque scolaire de votre école ?
9. Pensez-vous que la lecture et l'enseignement de la littérature de jeunesse valent la peine à l'école secondaire ? Pourquoi ?
10. Que pensez-vous qu'il faille faire pour promouvoir la littérature de jeunesse à l'école ?

Néanmoins, nous ne nous sommes pas servi d'un questionnaire modèle pour ce genre d'enquête. Les questions ont été formulées au fil de l'entretien. La transcription a consisté en la prise des notes dans notre carnet de recherche. Ensuite, il s'en est suivi le croisement des données selon les réseaux pour déterminer les éventuelles similitudes et/ou différences. Nous avons effectué l'entretien avec un total de quarante-huit (48) enseignants de vingt-quatre (24) écoles appartenant à trois principaux réseaux : le réseau officiel, le réseau conventionné et le réseau privé, tel que susmentionné. Il s'agit de neuf (9) écoles conventionnées catholiques (Lycée Anuarite, Lycée Chemchem, Lycée Sainte Ursule, Institut Bakanja, Institut Mont Carmel, Institut Mwanga, Institut Saint Michel, Institut Uzima), de cinq (5) écoles privées (Complexe Scolaire Amen, Complexe Scolaire La joie, Complexe Scolaire Maman Sophie, Complexe Scolaire Rwenzori, Institut Metanoia), de quatre (4) écoles officielles (Institut de Goma, Institut Mikeno, Institut Mont Goma, Institut Ndosho), de trois (3) écoles conventionnées protestantes (Institut Himbi, Institut Majengo, Institut Sayuni), de deux (2) écoles conventionnées adventistes (Institut Maranatha, Institut Uwenezaji) et d'une école conventionnée musulmane (Institut Mikeno islamique).

Ces écoles ont été choisies selon un plan d'échantillonnage sélectif car il ne fallait prendre en compte que des écoles qui présentent des caractéristiques bien précises telles qu'appartenance à tel ou tel autre réseau ainsi que la qualité d'institution scolaire réputée « grande école » au sein du réseau lui-même. La représentativité de notre échantillon se conçoit ici en fonction de la présence des enseignants issus des écoles de ces différents réseaux et non en fonction du nombre d'écoles concernées. Mais la prédisposition de l'enseignant à s'entretenir avec nous a été un préalable d'importance. Dans un premier temps, il nous a fallu exploiter par ailleurs les prévisions de matières de quelques enseignants en les confrontant aux prescriptions des manuels et des documents officiels, en l'occurrence le programme national pour l'enseignement du français en RDC.

Nous avons préféré l'analyse de contenu comme méthode d'analyse des programmes et des prévisions des matières des enseignants. Nous devrions tout simplement parcourir le programme national et chaque prévision afin de nous rendre compte de la présence ou non d'un texte relevant de la littérature de jeunesse. En effet, il existe une certaine liberté, quoique assez limitée, pour les enseignants d'inscrire certaines matières de leur choix sur le programme d'enseignement. Elle concerne notamment la préférence pour tel ou tel autre texte extrait d'un même thème dans le manuel utilisé. Or les textes relevant des genres de la littérature de jeunesse comme les contes et les proverbes ne sont pas toujours les plus choisis. Cela nous a permis de nous faire une idée préliminaire sur la situation globale en vue de formuler déjà quelques hypothèses sur les pratiques de classe.

2. État des lieux et défis de la littérature de jeunesse dans les curricula en RDC

À ce niveau de réflexion, nous nous pencherons sur la place de la littérature de jeunesse dans les curricula d'enseignement du français aux niveaux secondaire et universitaire de la RDC. Toutefois, nous estimons utile de faire parfois allusion à l'état des lieux sur le cas de la France pour qu'il nous serve de cadre de référence en guise d'une comparaison sur la base de laquelle nous proposerons de stratégies et des initiatives à entreprendre pour la promotion de la littérature de jeunesse dans le système éducatif congolais. Les oeuvres de la littérature de jeunesse constituent de véritables outils pédagogiques à l'école (Poslaniec, 2008 : 54). À titre d'exemple, les programmes d'enseignement du français en Belgique et en France préconisent la lecture des œuvres de la littérature de jeunesse en collège et lycée. En France, le Ministère de l'éducation nationale propose des listes de textes à faire lire aux jeunes apprenants en classe ou alors dans le cadre de la lecture cursive en dehors de la classe. En RDC par contre, la littérature de jeunesse est la grande exclue des curricula et des manuels d'enseignement, non seulement au niveau secondaire mais

aussi au niveau universitaire, notamment dans les Instituts Supérieurs Pédagogiques (ISP) où l'on forme les enseignants du secondaire. Or, une certaine opinion estime toujours que la RDC a un programme d'enseignement calqué sur les modèles belge et français depuis l'époque coloniale. Mais, lorsqu'elle est mise à l'épreuve du terrain, on remarque que le pays n'a pas bien suivi la dynamique de nouveaux modèles dans leurs évolutions afin d'adapter ses programmes aux enjeux du temps.

2.1. La littérature de jeunesse dans les curricula au niveau secondaire

Nous évoquerons la présence ou l'absence de la littérature de jeunesse dans les programmes ainsi que dans les manuels d'enseignement du français dans les écoles secondaires de Goma en RDC. Nous y porterons également un regard critique à partir d'un bref commentaire sur la didactisation des textes y relatifs en contexte de pratique de classe. À partir de la décennie 1990 en France, de nombreuses recherches se sont penchées sur l'inscription du domaine littéraire au cœur même de la pensée didactique du FLE (Cuq, Gruca, 2002 : 378) en fonction de divers textes, de leurs spécificités et des différents niveaux d'apprentissage. En RDC néanmoins, ce sont les œuvres de la littérature classique qui sont essentiellement privilégiés dans l'enseignement de la littérature alors qu'elles ne répondent pas du tout aux intérêts des jeunes d'aujourd'hui. C'est pourquoi ces derniers les jugent vieilles, obsolètes, dégoûtantes et ennuyeuses au point que la lecture de la littérature est souvent considérée comme une obligation scolaire car la littérature classique qui leur est souvent imposée est selon eux difficile à comprendre à cause de la langue utilisée, de son style d'écriture et des messages implicites, tels que certaines études l'ont aussi fait remarquer pour le contexte scolaire de la France. Dès lors, « *le choix de livre devient effectivement une solution à faire. Il faut choisir des livres qui s'adressent intimement aux jeunes lecteurs, des livres qui les intéressent et les enthousiasment* » (Witakania, 2003 : 3).

Il existe plusieurs manuels qui ont déjà été utilisés pour l'enseignement du français dans les écoles secondaires de la RDC. Nous ne ferons cependant allusion qu'à ceux que l'on utilise actuellement. C'est notamment *Parler pour communiquer* que l'on utilise en 7^{ème} année, *Apprenons la langue française. 2^{ème} secondaire* (pour la 8^{ème} année), *Au fil du temps* (pour la 1^{ère} année), *Florilège 4^{ème}* et *Initiation littéraire* (pour la deuxième), *Anthologie 5^{ème}* et *Florilège 5^{ème}* (pour la 3^{ème} année) ainsi qu'*Anthologie 6^{ème}*, *Florilège 6^{ème}*, *Profils et perspectives* (pour la 4^{ème} année). Dans l'ensemble, ces manuels contiennent des textes extraits des œuvres de quelques classiques négro-africains, congolais, français et de Chine pour certains cas de figure. Selon les choix opérés dans leur conformité à l'esprit du programme

national de français, il n'existe pas de mention spécifique pour la littérature de jeunesse. S'il existe par ailleurs quelques contes et fables dans les manuels des 7^{ème} et 8^{ème}, ils restent encore en nombre très réduit et limité le plus souvent à cinq textes parmi lesquels les enseignants ne choisissent que tout au plus deux pour leur enseignement. Aucune prescription réglementaire n'est donc à signaler dans les programmes d'enseignement en RDC. De ce point de vue, il y a lieu de dire que la littérature de jeunesse a la particularité d'être la grande absente dans les curricula pour l'enseignement du français dans les écoles secondaires de la RDC en général et de la ville de Goma en particulier. Même si notre enquête ne s'est effectuée qu'en ville de Goma, les résultats sont en effet extensibles à l'ensemble du pays dans la mesure où le phénomène relève d'un problème d'ordre structurel lié au système éducatif même du pays.

Si la maîtrise de la lecture est un des critères de la réussite scolaire comme l'affirme Daubigny (2008), la responsabilité de l'école est de plus en plus mise en évidence dans la non-émergence de la culture littéraire car son rôle est très primordial dans le processus. Les informations recueillies auprès des enseignants de Goma permettent de faire constater le fait que dans la pratique de classe, les enseignants restent pris en étau par les carcans du programme national, des manuels de français et parfois de l'horaire qui restreignent le choix de textes pour la lecture. La preuve que le problème de la non-émergence de la culture littéraire chez les jeunes congolais est lié à l'absence de la littérature de jeunesse dans les curricula d'enseignement n'est plus à démontrer. Le problème est donc d'ordre structurel car la faute incombe réellement au système éducatif congolais qui est de plus en plus décrié car déconnecté des enjeux de l'époque contemporaine.

Nous nous appuyons ici sur une mise au point de Lebrun et Lamarche (1995 : 59-60) afin de mieux saisir ces enjeux à la fois socioéconomiques, psychopédagogiques, culturels, poétiques, etc. Ainsi, ces auteurs expliquent le problème en ces termes :

Les programmes scolaires, qui valorisent tant la communication utilitaire que la communication esthétique, ne parlent généralement pas du fait que seule cette dernière est susceptible de procurer le plaisir de lire, de créer, dès l'enfance, un lectorat avide d'imaginaire et de créativité. Susciter et développer des habitudes durables de lecture nécessite une prise en compte des intérêts des jeunes lecteurs : en ce sens, la littérature de jeunesse de fiction offre un choix tel que le manuel scolaire ne peut seul rivaliser avec elle.

Dans ce sens, la littérature de jeunesse doit aborder des thèmes spécifiques et convenables aux intérêts des jeunes apprenants afin qu'elle assume véritablement

« son rôle dans l'enseignement de la langue dont la littérature et la culture représentent des éléments inséparables » (Witakania, S., 2003 : 14), en tant que phénomènes de société. Il convient aussi d'insister sur le fait que l'enseignant lui-même n'est pas non plus sensibilisé sur le recours à la littérature de jeunesse comme support pédagogique. Cette recommandation a été d'ailleurs formulée par un des enseignants avec lesquels nous avons mené l'entretien. S'il était sensibilisé, il pourrait peut-être chercher ce type de texte ailleurs. Mais là encore, une autre contrainte s'impose à lui, en l'occurrence celle liée au curricula et surtout aux prévisions des matières de plus en plus uniformisées, notamment dans les écoles conventionnées catholiques de Goma.

En effet, l'enseignant de français n'a pas la liberté de choix des textes à enseigner en dehors de ceux proposés dans les curricula et dans les manuels en usage dans le pays. À la question de savoir si les enseignants de français dans les écoles de Goma en RDC ont étudié des notions de littérature de jeunesse au cours de leur cursus universitaire, aux Départements de Français-Langues Africaines des Instituts Supérieurs Pédagogiques (ISP) qui sont chargés de la formation des enseignants à ce niveau, ceux-ci ont répondu par la négative. C'est pour cette raison que nous estimons opportun de faire part de la responsabilité de ces institutions d'enseignement supérieur et universitaire dans l'absence de la littérature de jeunesse dans la scolarité au niveau secondaire.

2.2. La littérature de jeunesse dans les curricula au niveau universitaire

Nous nous intéressons essentiellement à la question de la place de la littérature de jeunesse dans les programmes de formation des enseignants de français et de littérature. Nous essayerons alors d'établir le rôle des Instituts Supérieurs Pédagogiques (ISP) congolais dans l'enseignement et la promotion de cette littérature car ce sont eux qui ont la responsabilité de former les futurs enseignants de français. En d'autres termes, les enseignants des départements de Français-Langues Africaines de la RDC sont en quelque sorte des formateurs des formateurs du FLE et des littératures francophones dans leur diversité générique.

Au cours de notre enquête, presque tous les enseignants interrogés ont avoué ne pas connaître ce que c'est la littérature de jeunesse car ils n'ont pas étudié des notions y relatives au cours de leur formation universitaire en tant que futurs enseignants de français dans les écoles secondaires de la République Démocratique du Congo. Nous n'en avons enregistré que six qui ont affirmé avoir quelques informations théoriques sur la notion mais qu'ils ont obtenues par des lectures et recherches individuelles. D'ailleurs, ils ont aussi déclaré ne rien connaître des

genres spécifiques de la littérature de jeunesse car ils n'en ont pas appris. Il n'y a que trois qui ont néanmoins reconnu avoir vu un ou deux romans dans leurs bibliothèques scolaires respectives. Par ailleurs, un seul enseignant parmi ceux qui ont été enquêtés nous a confirmé qu'il possède une modeste documentation sur cette littérature qu'il a héritée de quelqu'un d'autre mais qu'il n'exploite pas du tout en tant que telle. Des projets de sensibilisation de tous les médiateurs culturels de la littérature de jeunesse sont alors à entreprendre pour la promotion de celle-ci.

Le problème de l'absence de la littérature de jeunesse à l'école est donc profond et institutionnel. L'état des programmes officiels pour l'enseignement illustre donc assez bien un manque de volonté manifeste des institutions responsable de la réglementation du système éducatif congolais à « reconnaître l'intérêt et l'usage de la littérature de jeunesse » (Friolet, 1999) pour la promotion de la culture de lecture chez les jeunes de la RD pour la formation d'un lectorat jeune. Son intégration implique donc une grande réforme des curricula et des manuels à tous les niveaux (primaire, secondaire et universitaire) du système éducatif congolais.

2.3. État des lieux sur la production éditoriale et la critique de la littérature de jeunesse

Les critiques littéraires et les maisons d'édition constituent certains des grands médiateurs de la littérature de jeunesse. Au niveau de cette section, nous nous pencherons sur la part de la critique et de la production éditoriale dans la non-promotion de cette littérature en RDC.

2.3.1 État sur la production éditoriale de la littérature de jeunesse

Dans son étude documentaire portant sur l'activité éditoriale de la littérature de jeunesse en Afrique francophone subsaharienne, Javier de Agustín (2012 : 22) énumère un certain nombre de pays dans lesquels cette activité est dynamique. Ainsi les répartit-il en trois groupes définis en fonction des indices de cette production éditoriale :

En récapitulant, on peut se pencher sur les indices de la production éditoriale en littérature d'enfance et de jeunesse par pays et remarquer que, sur le territoire de la francophonie africaine subsaharienne, il existe un premier groupe de pays qui ont le taux de production le plus élevé, tels que la Côte d'Ivoire -avec 5 maisons responsables de la publication de 170 titres LEJ - et le Bénin - avec 117 titres et 2 maisons d'édition, dont une, Ruisseaux d'Afrique, s'avère être

le plus puissant foyer de production en littérature d'enfance et de jeunesse, en Afrique francophone subsaharienne. Vient ensuite un deuxième groupe de pays où le taux de production est moyen et qui intègre la Guinée - avec 56 titres répartis sur 3 maisons d'édition, dont la plus active est Ganndal -, le Mali - avec 55 titres répartis sur 3 maisons, parmi les 4 qui sont présentes dans ce pays -, le Sénégal - avec 41 titres, dont 23 sont la responsabilité de BDL, le reste étant publié par 4 autres maisons d'édition -, le Cameroun - avec 37 titres et 3 maisons d'édition -, le Rwanda - avec 32 titres et une seule maison d'édition -, le Togo - avec 28 titres et 3 maisons d'édition -, le Burkina - avec 24 titres et 5 maisons d'édition - et le Madagascar - avec 23 titres et 2 maisons d'édition. Finalement, un dernier groupe à bas taux de production rassemble le Djibouti - avec 9 titres et une maison d'édition -, l'île Maurice - avec 8 titres et une maison d'édition aussi -, le Congo - avec 3 titres et une seule maison d'édition également - et le Gabon - avec un titre dont seule est responsable une des 2 maisons d'édition présentes au pays.

Le constat est clair et simple. La RDC ne figure pas parmi les pays où l'activité éditoriale de la littérature de jeunesse existe. Même si les textes relevant de ce champ de production littéraire ne suscitent pas d'intérêt chez les concepteurs des curricula et des manuels, l'absence des corpus constitue un autre défi majeur pour la promotion de la littérature nationale chez les jeunes. La grande maison d'édition du pays reste Mediaspaul mais elle n'édite que des œuvres des auteurs de la littérature classique réservée aux adultes. Ceci traduit encore mieux le manque d'intérêt des différents médiateurs du livre pour cette forme de littérature encore minorée si pas ignorée par beaucoup.

2.3.2. État de la critique littéraire sur la littérature de jeunesse

La critique littéraire est une instance incontournable non seulement pour la consécration mais aussi et surtout pour la promotion de l'œuvre littéraire. Cependant, la littérature de jeunesse ne bénéficie pas des mêmes privilèges que la littérature classique auprès d'elle. C'est ce que Clermont et Henry (2017 : 9) font remarquer :

De nombreux critiques littéraires se sont intéressés aux archives des œuvres des romanciers, à celles des poètes et des philosophes, mais les travaux de recherches de ce type appliqués aux ouvrages de littérature pour la jeunesse sont peu nombreux. Pourtant, le texte et parfois les images de ces livres ne manquent pas d'être soigneusement élaborés comme le montrent les brouillons manuscrits ou tapuscrits, les esquisses des dessins d'albums, les carnets des auteurs de littérature pour la jeunesse, lorsque ceux-ci acceptent d'ouvrir leurs archives aux chercheurs.

En ce qui nous concerne, le constat a été établi à l'issue de l'exploitation de certains ouvrages des grands critiques littéraires des littératures francophones d'Afrique. Il s'agit des ouvrages tels que *L'Afrique au miroir des littératures, des sciences de l'homme et de la société* de Bisanswa, J. et al. (2003) ; *Littérature africaine : Histoire et grands thèmes, Littérature nègre : Afrique, Antilles, Madagascar* ; *Littérature d'Afrique noire de langue française* ; *Anthologie africaine d'expression française. Le roman et la nouvelle* de Jacques Chevrier (1987, 1999a, 1999b, 2002) ; *La littérature moderne au sud du Sahara* de Denise Coussy (2000) ; *Nouvelles écritures africaines : romanciers de la seconde génération* de Jean-Jacques Séwanou Dabla (1986) ; *Histoire de la littérature négro-africaine* de Lilyan Kesteloot (2001), etc.

En effet, aucun de ces ouvrages ne consacre un chapitre ni une section à la littérature de jeunesse. Même l'ouvrage *Littérature nègre : Afrique, Antilles, Madagascar* de Jacques Chevrier (1999) qui prend aussi en compte le contexte des Antilles comme espace géographique et culturel n'y fait allusion alors qu'une bonne partie de l'œuvre romanesque de la Guadeloupéenne Maryse Condé relève de la littérature de jeunesse. Citons par exemple des romans comme *Haiti chérie* (1987), *Victor et les barricades* (1989), *Hugo le terrible* (1991), *La Planète Orbis* (2002) dont l'un a fait l'objet de notre travail de fin de cycle. Celui-ci a pour titre, « Le cyclone comme horizon d'écriture dans *Hugo le terrible* de Maryse Condé » (2004). C'est à cette condition que nous engageons la responsabilité de la critique littéraire dans la non-diffusion de la littérature de jeunesse en Afrique.

Le fait que ces références de haute facture sur l'histoire de la littérature africaine d'expression francophone, n'aient fait mention spécifique à la littérature de jeunesse laisse supposer qu'il n'existe pas de productions relevant de ce champ en RDC. Une étude minutieuse d'inventaire pourrait être envisagée afin de confirmer cette hypothèse formulée selon notre propre intuition, après avoir constaté l'absence du pays parmi les groupes de ceux qui développent l'activité de production éditoriale, d'après le travail documentaire de Javier de Agustín (2012). L'objectif consisterait en un travail de cartographie et de documentation qui pourrait donner lieu à un projet de recherche visant l'élaboration d'une anthologie de littérature de jeunesse comme champ autonome dans l'histoire générale de la littérature africaine d'expression française en général et congolaise en particulier. Les critiques auront pour mission de proposer des listes de référence dont les concepteurs des manuels et les enseignants devront se servir. Le choix de ces œuvres à recommander devra par ailleurs tenir compte de la diversité des genres littéraires et éditoriaux habituellement adressés aux jeunes, entre autres, les albums, les bandes dessinées, les contes, la poésie, les romans et récits illustrés, le théâtre, etc.

Toutefois, le constat selon lequel les ouvrages de la critique littéraire des œuvres des négro-africains ne font aucune allusion à la littérature de jeunesse n'est pas du tout un phénomène spécifique à l'Afrique. Les histoires littéraires de toutes les littératures réservent habituellement moins de place à cette « paralittérature ». Par contre, des cours comme « Didactique des textes » que, nous supposons, doivent nécessairement exister dans toutes les filières conduisant à l'enseignement du FLE ou du FLES pourraient développer cet aspect. Malheureusement, cela n'est pas le cas du cours de « Didactique spéciale du français », enseigné aux Départements de Français-Langues Africaines des Instituts Supérieurs Pédagogiques (ISP) de la RDC.

3. Enjeux et perspectives pour l'émergence d'une culture littéraire durable chez les jeunes en RDC

L'œuvre littéraire comme production artistique constitue un véritable vecteur de savoirs scientifiques sur la langue et sur le monde. La lecture de jeunesse représente un certain nombre d'enjeux d'ordre socioéconomique, pédagogique, culturel, psychosocial etc. Les instances de *prescription* (enseignants, médias, presse magazine) et celles de *médiation* (parents, enseignants/professeurs documentalistes, bibliothécaires) doivent donc bien en tenir compte pour faire améliorer les résultats scolaires des élèves car évidemment, « *la maîtrise de la lecture est un des critères de la réussite scolaire, d'où l'importance que lui accordent les parents et les enseignants* » (Daubigny, 2008 : 3). En tant qu'il relève de la sémiotique sociale, le livre de jeunesse aborde aussi souvent des sujets sociétaux tels que le divorce de parents, l'échec scolaire, la drogue, le racisme, la violence... En effet, Louise Daubigny (2008 : 4) a identifié, entre autres, le problème entre « *un lectorat désireux de se distraire et des adultes soucieux d'apprentissage* » comme une des causes du rejet de la lecture chez les jeunes. Au sujet de la place dans la scolarité et les programmes en France, Daubigny (2008 : 6-7) fait référence à l'article 2 de l'arrêté du 25 janvier 2002 qu'elle cite en ces termes :

La volonté de développer une culture littéraire et artistique forte, dès l'école primaire, conduit à proposer un nouvel instrument de travail : une liste de références d'œuvres regroupées dans un document d'application qui puisse aider et guider les maîtres. Il existe en effet des textes qui ont nourri des générations et qui gardent encore toute leur force d'émotion, de réflexion ou de rêve. Ils sont, de plus, le socle des littératures d'aujourd'hui qui ne cessent de dialoguer avec eux. Ils doivent être partagés par tous. La littérature de jeunesse est présentée pour la première fois comme une culture commune, qu'il importe de faire partager.

De même, la littérature de jeunesse contribue à remotiver les élèves à la lecture, par exemple la lecture cursive car « elle facilite parfois l'accès à la lecture des œuvres classiques » (Daubigny, 2008 : 6). En ce XXI^e siècle où l'humanité tout entière est préoccupée par l'agenda international des Objectifs du Développement Durable (ODD), la production artistique, en l'occurrence littéraire de jeunesse, devrait servir de relais d'éducation communautaire à ces objectifs définis en termes de défis mondiaux et dont les jeunes constituent incontestablement les principaux acteurs à mobiliser en vue d'une mise en œuvre plus efficace.

3.1. L'inscription de la littérature de jeunesse dans les curricula en RD Congo

Dans la pratique, lire un livre de littérature dont l'élève doit présenter le compte rendu pour une évaluation relève essentiellement des prescriptions scolaires dans le cadre d'exposés. Si tel n'est pas le cas, il peut s'agir d'une lecture imposée comme punition. Le compte rendu ne sera pas présenté en classe car la punition consistera alors à déposer une fiche de lecture auprès de l'enseignant de français. D'où des représentations stéréotypées et trop négatives sur l'activité de lecture qui n'est plus considérée comme un loisir mais comme une « activité pénible et imposée par la scolarité afin de se cultiver » mais que les élèves abandonnent aussitôt à l'issue des examens (Daubigny, 2008 : 4).

Selon les représentations de beaucoup de jeunes, la lecture imposée par les prescriptions scolaires, sans qu'elle ne réponde à leurs besoins, est une corvée car elle paraît désormais démodée et réservée à l'élite du fait qu'elle semble en décalage avec les valeurs du présent au sein des sociétés contemporaines. L'inscription de la lecture des textes de la littérature de jeunesse dans les programmes est plus qu'une urgence. Plusieurs voies sont envisageables pour sortir de l'impasse que présage un tel état des lieux peu flatteur pour une société qui entend promouvoir des savoirs et des valeurs en vue d'une jeunesse consciente de sa destinée. En d'autres termes, les jeunes doivent être initiés à la lecture de la littérature de jeunesse qui les prépare à celle de la littérature classique dès leur entrée à l'école primaire puis à l'école secondaire car « *Qui a lu petit, lira grand* », pour reprendre le titre de l'ouvrage de Rolande Causse (2000).

3.1.1 L'inspiration du modèle français adapté au contexte spécifique de la RDC

Dans un premier temps, l'idéal est d'inscrire les textes de la littérature congolaise et/ou africaine qui relèvent de la littérature de jeunesse au programme d'enseignement du FLE et du FLS en RD Congo, en plus des modèles considérés

comme classiques. L'adjectif qualificatif « classique » est pris ici au sens purement subjectif et simple de texte déjà consacré par l'institution littéraire comme n'étant pas destiné aux jeunes. Nous n'avons donc pas l'ambition de ressusciter l'éternel débat autour de ce qui rend un texte littéraire classique. Il sera question, pour les critiques, de recenser toutes les œuvres de la littérature de jeunesse que nous offre la production littéraire nationale. Ils devront alors en sélectionner quelques-uns à proposer comme corpus de lecture destinés aux jeunes pour l'enseignement de la littérature à l'école secondaire.

Mais dans la mesure où la littérature nationale n'offre pas assez de livres qui répondent aux goûts de lecture des jeunes, le recours à quelques textes du modèle français n'est pas à exclure totalement. Il demeure une des pistes des solutions pour pallier ce manque. Il n'est donc pas non plus question de se figer derrière une prétendue promotion de la littérature nationale alors que celle-ci ne fournit pas des textes qui rencontrent les intérêts d'un électorat jeune. Ce serait une peine perdue. Selon le document *Accompagnement des programmes de Sixième* (1999 : 42), « les jeunes ont besoin d'entendre parler d'eux-mêmes, à travers des œuvres écrites à leur intention dans la langue et la sensibilité d'aujourd'hui. La littérature de jeunesse est donc un domaine qui peut favoriser le goût de lire ». Ce sont des textes qui répondent à ce critère qui devront être sélectionnés, inscrits dans les manuels qu'il faut absolument actualiser c'est-à-dire réformer et proposés aux enseignants pour l'élaboration de leurs prévisions des matières.

Afin de promouvoir la culture littéraire, dans sa double perspective de « lecture-production », l'inspiration du modèle français, réadapté au contexte spécifique de la RDC, nous semble une voie d'issue plausible, en attendant que les corpus d'écrivains congolais soient bien cartographiés grâce à un laborieux travail de leur documentation et de leur vulgarisation pour enfin servir de support didactique au sein des écoles. Par ailleurs, une partie de textes d'écrivains africains relèvent de la littérature de jeunesse comme l'a su bien le confirmer l'étude de Javier de Agustín (2012). Il appartient alors à l'enseignant de français en RDC (en attendant que les curricula et les manuels scolaires s'en approprient) d'élaborer aussi des supports pédagogiques sur base des textes pour jeunes d'auteurs africains existants. En France, la littérature de jeunesse a fait son entrée dans les programmes d'enseignement à partir de 1995 avec la réforme du collège. Les livrets d'accompagnement des programmes de français pour la période allant de 1996 à 1998 proposaient 750 titres de littérature de jeunesse. Cette première consécration du genre a fait apparaître des expressions comme *goût de lire* ou encore *plaisir de lire*. Plus tard, la liste a été étendue à 3000 titres sur demande des certains enseignants qui se plaignaient d'une certaine restriction de leur choix pédagogique.

Dans cette optique, la littérature de jeunesse a dès lors été considérée en France comme un levier de l'entraînement à la lecture. Et c'est en 2002 que les programmes de l'école primaire de France ont accordé un espace à la littérature de jeunesse, contribuant ainsi à légitimer la place de celle-ci dans l'enseignement du français. La littérature de jeunesse y est alors présentée pour la première fois comme une culture commune qu'il importe de faire partager par tous et pour tous. Cette réforme a sonné comme une grande révolution de la pensée pédagogique pour la didactique du français. Elle a d'ailleurs fait l'objet de l'arrêté ministériel du 25 janvier 2002 dont l'extrait de l'annexe ci-après :

La volonté de développer une culture littéraire et artistique forte, dès l'école primaire, conduit à proposer un nouvel instrument de travail : une liste de références d'œuvres regroupées dans un document d'application qui puisse aider et guider les maîtres. Il existe en effet des textes qui ont nourri des générations et qui gardent encore toute leur force d'émotion, de réflexion ou de rêve. Ils sont, de plus, le socle des littératures d'aujourd'hui, qui ne cessent de dialoguer avec eux. Ils doivent être partagés par tous.

De même, une fois que la littérature de jeunesse a été introduite de façon spécifique dans les programmes de français comme cadre de règlementation, le renouvellement des manuels s'est imposé. Il a en effet consisté en la prise en compte de cette nouvelle donne dans leur élaboration. Au cours de nos différents entretiens avec les enseignants de Goma, certains d'entre eux, surtout ceux qui enseignent le cours de français en 7^{ème} et en 8^{ème} années/Éducation de base, nous ont affirmé avoir été informés par leurs enseignants du cours de didactique spéciale de deuxième année de Graduat que la bande dessinée constitue un support didactique pour l'enseignement du français mais sans aucun détail sur la démarche méthodologique appropriée à cette leçon. D'ailleurs, les manuels de français utilisés dans ces classes, à savoir *Parler pour communiquer* (pour la 7^{ème} année) et *Apprenons la langue française. 2^{ème} secondaire* (pour la 8^{ème} année), ne proposent aucune bande dessinée. Les enseignants disent encore ne pas non plus connaître le vocabulaire spécifique relatif à l'analyse d'une bande dessinée en classe.

Cela explique le bien-fondé et la nécessité d'intégrer des notions de littérature de jeunesse dans la formation des enseignants au cours de leur cursus universitaire au sein des Institut Supérieurs Pédagogiques (ISP), notamment dans les cours d'*Histoire de la littérature négro-africaine I* ; d'*Histoire de la littérature congolaise* ; d'*Histoire de la littérature française du XIX^e au XXI^e siècles* enseignés en première année de Graduat ainsi que dans le cours d'*Histoire de la littérature négro-africaine II* et dans celui d'*Histoire de la littérature française du Moyen-Age au XVIII^e siècle* qui interviennent en deuxième année de graduat au sein de ces institutions d'enseignement supérieur et universitaire du pays.

Les professeurs doivent également incorporer la didactique des textes relevant des genres de la littérature de jeunesse comme la BD dans le cours de didactique spéciale dispensé en deuxièmes années de graduat et de Licence. Elle pourrait par exemple préconiser une approche actionnelle axée sur les tâches. Le travail attendu des élèves consistera alors en la production des BD imitées du modèle de l'autrice. La classe sera ainsi transformée en un atelier d'écriture qui initiera les apprenants à devenir bédéistes car ils ne seront plus de simples consommateurs passifs mais de véritables acteurs de la recreation de l'œuvre.

Un deuxième écueil c'est que les manuels conçus comme des anthologies contiennent quelques contes et fables mais les enseignants n'en enseignent qu'un seul ou tout au plus deux car ils ne sont pas avertis au préalable de ce que l'exploitation pédagogique de ces textes relevant des genres de la littérature de jeunesse représente pour l'éveil des élèves à la culture de lecture. Par exemple, regroupés sous le thème *Fables et récits*, nous avons répertorié cinq extraits de textes relevant des deux genres de la littérature de jeunesse dans le manuel *Apprenons la langue française. 2^{ème} secondaire de 8^{ème} année*. Il s'agit de la fable du Soudan *La part du lion* de Jan Knappert, le conte malgache *Les deux Farceurs* de Jeanne Longchamps, le conte malien *A qui revient le troupeau* de Moussa Travele, le conte français *Le Gâteau* de Florence Houlet ainsi que le conte belge *La Pierre à faire la soupe*, publié par l'Unesco.

Selon les résultats obtenus auprès des enseignants de Goma, ce sont la fable *La part du lion* et le conte *Le Gâteau* qui sont toujours choisis pour l'enseignement sur un total d'au moins vingt (20) textes à enseigner au cours d'une année scolaire conformément aux prescriptions prévisionnelles de l'Inspection et des Coordinations des écoles conventionnées. Un tel quota de deux textes sur vingt nous semble bien insignifiant pour la littérature de jeunesse qui doit pourtant préparer les élèves à la lecture classique. Nous sommes d'avis avec Daubigny (2008 : 15) pour soutenir que les contes, mais aussi les fables sont les genres les plus appréciés des élèves, surtout les plus jeunes de niveau 6^{ème}-5^{ème} correspondant à celui de 7^{ème} et de 8^{ème} années de l'Éducation de base dans le système congolais. Cependant, ils restent encore très peu représentés dans les manuels et ceux qui y figurent n'attirent pas toujours l'attention de beaucoup d'enseignants lors de leurs choix didactiques. Les concepteurs des nouveaux manuels de français à l'école secondaire devront cette fois-ci bien renforcer la présence de ce champ dans les supports d'enseignement de la langue qu'ils proposent à la société. Un autre fait c'est que deux de ces cinq extraits relèvent des contextes français et belge.

Sous un autre angle, la présence des textes belges et français laisse entrevoir un certain paradoxe par rapport à la vision du Directeur-Chef de Service des

Programmes Scolaires et Matériel Didactique qui, dans l'Avant-propos du manuel, affirme que le Centre de Recherche et de Diffusion de l'Information Pédagogique (CEREDIP), créé au sein de la Direction de l'Enseignement Primaire et Secondaire, est chargé de « *réaliser des manuels scolaires conformes aux programmes adaptés et qui relèvent du contexte socio-culturel négro-africain et zairois* ». Nous osons croire par ailleurs que cette présence des textes étrangers est la preuve du manque des corpus issus de la littérature nationale. Toutefois, cela n'est pas le grand problème. Le plus important est de les exploiter à bon escient afin qu'ils contribuent mieux à la promotion de la culture littéraire chez les jeunes élèves. C'est sur ce postulat que s'appuie notre proposition de s'appuyer sur certaines approches des modèles africains et/ou français, adaptables aux réalités de la RDC. On peut sans doute s'en inspirer pour la promotion de la littérature de jeunesse en milieux scolaire et universitaire congolais.

Dans le sens où il faut promouvoir une littérature nationale, il faudra alors éviter de tomber dans le piège de l'imitation aveugle d'un modèle totalement déconnecté des réalités du terrain où il est censé être appliqué. Néanmoins, l'optique d'une inspiration-transposition du modèle français est d'autant plus envisageable qu'entre 1968 et 2005, les manuels *Auteurs français I* et *Auteurs français II* conçus par G. Pêcheur (1968), ont été utilisés comme manuels d'enseignement du français dans les classes de 1^{ères} et de 2^{èmes} années. Or ils étaient essentiellement constitués d'extraits des œuvres de la littérature française. À vrai dire, une certaine culture littéraire existe chez beaucoup d'élèves de Goma. Et cela se vérifie sur le terrain. On les voit le plus souvent avec des projets d'écriture de poèmes et de romans d'amour dans de petits cahiers ou carnets. Il importe alors de l'éveiller beaucoup plus, de bien l'entretenir et de l'orienter afin qu'il permette d'améliorer leurs résultats scolaires ainsi que leur goût pour l'écriture et la lecture.

3.2. La promotion des activités de production et de lecture de la littérature de jeunesse

Dans cette section, nous nous appuyons sur les activités en lien avec la promotion de la littérature de jeunesse que propose Daubigny (2008 : 14) dans le cadre des projets liés à la lecture au CDI, à savoir les projets de lecture, les salons du livre de jeunesse, les concours et défis de lecture, les prix littéraires et critiques littéraires, les jurys littéraires, les ateliers contes, les ateliers BD, les clubs d'animation du livre de jeunesse, les ateliers d'écriture à l'école, les clubs de lecture, les rencontres avec les écrivains... mais qu'il convient de réadapter aux réalités de la RDC. De plus, nous proposons le renouvellement des manuels de français en y incluant des textes

de la littérature de jeunesse. Mais aussi il est indispensable d'inscrire des notions de littérature de jeunesse dans les programmes d'enseignement du français au niveau secondaire ainsi que dans le programme de formation des enseignants de français dans les Instituts Supérieurs Pédagogiques (ISP) ainsi que la transformation de la classe de langue en atelier d'écriture. Ce serait l'idéal car, sur le terrain, la façon dont les enseignements sont organisés ne permet pas encore une telle orientation.

Toutefois, il y a lieu de procéder, même sous l'initiative personnelle d'un enseignant, à une première phase expérimentale adaptée aux réalités spécifiques du contexte congolais. Et au bout d'une certaine période préalablement définie, une évaluation objective en déterminerait la pertinence et l'efficacité. Il est alors assez explicite que la promotion de la production et de la lecture de la littérature de jeunesse implique l'investissement de tous les acteurs individuels et institutionnels qui interviennent dans la chaîne de production et de diffusion du livre de jeunesse en vue de sa bonne réception auprès du lectorat cible. En cela, ils sont inévitablement les agents de la sociabilité de l'œuvre littéraire comme type de production artistique. On peut par exemple proposer, dès l'école primaire, l'écriture de contes et leur lecture au sein d'un Club lecture contes (Daubigny, 2008 : 15).

Selon Daubigny (2008 : 14) par exemple, les concours et défis de lecture consisteraient en des questionnaires individuels ou collectifs ou en des challenges entre classes, si non entre écoles qui s'affrontent à l'occasion d'un tournoi de défis de lecture. Cette activité suppose que l'on motive les élèves à la lecture avec des récompenses en termes de prix tels que des livres et des chèques cadeaux. Par contre, avec les prix et critiques littéraires organisés au sein des établissements, les élèves seront promus critiques littéraires. Daubigny (2008) préconise d'ailleurs que les critiques écrites soient publiées sur un blog créé à cet effet sur le site internet de l'établissement scolaire. Cependant, cela n'est possible que si la RDC parvient à introduire, de façon effective, les Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (NTIC) dans son système d'enseignement.

En effet, rares sont les institutions scolaires qui disposent d'un campus intelligent. Néanmoins, il n'est point non plus question de ne rien faire ou de tout abandonner face à cette contrainte de taille. Le gouvernement congolais a l'obligation d'adapter son système d'enseignement-apprentissage à la révolution du numérique qui est en train d'opérer des bouleversements énormes dans les pratiques didactiques à tous les niveaux, à travers le monde. Cette modernisation des enseignements est plus qu'urgente car, jusque-là, elle demeure une gageure. Tout en tenant compte des réalités que traverse l'enseignement congolais à tous les niveaux de son système éducatif et au regard des grands défis encore à relever, les premiers jalons d'une réforme profonde doivent néanmoins être posés déjà.

Étant donné que l'usage du numérique dans les pratiques de classe constitue encore un énorme défi, l'enseignant de français pourrait, par exemple, initier des activités de concours et défis de lecture dont les critiques écrites seront publiées même sur la page Facebook de l'école. Cela est d'autant plus envisageable que, selon une estimation par intuition, près de 70 % des élèves du secondaire à Goma disposent au moins d'un téléphone ordinaire ou d'un smart phone. Mais aussi, selon la même estimation, plus de 80% d'entre eux disposent d'un compte Facebook. Ce serait alors une première initiation des élèves à l'utilisation de ce réseau social pour des fins d'enseignement-apprentissage.

D'ailleurs, une des rubriques relatives aux frais scolaires à payer dans les écoles secondaires de Goma pour l'année scolaire 2021-2022 concerne l'enseignement à distance. Cela traduit déjà la volonté et l'engagement du gouvernement congolais à s'inscrire dans la dynamique de la révolution numérique contemporaine par l'introduction des TIC dans son système éducatif, même si les moyens et les modalités pratiques pour l'effectivité de cet enseignement à distance n'ont pas encore été clairement élucidés.

De tout point de vue, une culture de lecture durable chez les jeunes en général et chez ceux de la RDC en particulier suppose bien entendu une production pour laquelle tout écrivain prendrait bien compte des préoccupations, des besoins spécifiques de jeunes et de leurs habitudes de lecture. En d'autres termes, elle sous-tend une production qui répond aux questions de l'adolescence. Bref, tous les acteurs intervenant dans la chaîne de production, de diffusion en vue d'une réception efficace du livre de jeunesse doivent être pris en compte.

En tant que vecteur des savoirs, de valeurs humanistes et en tant que passeur d'idéologies d'une époque ou spécifiques à une aire géographique donnée, la littérature de jeunesse doit être mise à profit dans la région des Grands Lacs africains hantée par le spectre de la haine, de la discrimination et de la méfiance vis-à-vis de l'autre. Cette vision du monde pour une société universelle sans discriminations et correspondant aux enjeux contemporains pour l'humanité devrait constituer le projet de création fédérateur de l'ensemble des écrivains des Grands Lacs dans la diversité des genres qu'ils exploitent. D'ailleurs, certains écrivains contemporains considérés comme des classiques de la littérature de jeunesse se sont déjà inscrits dans cette dynamique car « ces auteurs insistent aujourd'hui bien plus volontiers qu'hier sur la notion de crimes contre l'humanité, sur des valeurs humanistes de tolérance, et de solidarité, plutôt que sur des notions d'héroïsme » (Turin, 2003 : 47). Dans ce sens, la trame événementielle représentée est à tel point élaborée que le contenu se caractérise par des histoires moralisantes comme toile de fond de l'œuvre encline à la fonction sociodidactique de la littérature de jeunesse.

Les jeunes constituent l'avenir de l'humanité. En cela, les aspirations pour une planète saine, sans conflits interethniques, sans discriminations, sans viols et sans violences basées sur le genre, sans terrorisme, sans injustices, sans réchauffement climatique... peuvent bien avoir comme fondation l'éducation de la jeunesse à ces valeurs cardinales qui se trouvent désormais définies dans un agenda planétaire en termes d'Objectifs pour le Développement Durable. Or les corpus littéraires destinés à la jeunesse constitueraient, à bien des égards, un médium efficace pour l'enracinement de ces valeurs indispensables aux sociétés contemporaines dans l'imaginaire collectif des jeunes, à travers la lecture. Des ateliers d'écriture seraient alors organisés afin d'inviter les écrivains spécialistes de la littérature de jeunesse à produire des œuvres dont la toile de fond s'appuie sur ces différents thèmes, définis en termes d'enjeux sociétaux pour l'humanité. Dans un pays confronté à des crises multiformes, les corpus de la littérature de jeunesse nous semblent en effet, d'un point de vue moral, les mieux appropriés pour proposer des schèmes de valeurs à promouvoir ainsi que des modèles de comportement à adopter en vue d'une initiation efficace à une citoyenneté responsable.

L'idée d'une articulation de l'enseignement de la littérature de jeunesse et des valeurs de la société afin de promouvoir l'éducation civique a été développée, notamment par Carneiro Carine (2006) lorsqu'elle affirme que l'école a donc le devoir de familiariser ses élèves aux savoirs et savoir-faire de la culture littéraire c'est-à-dire susciter en eux le goût de lire ou les informer sur le monde environnant et qu'il s'agit d'un rôle reconnu à la littérature destinée aux jeunes et aux enfants. Selon Lepage (2000) les thèmes à y traiter doivent appartenir à la catégorie « socio-réaliste ». Dans le même ordre d'idée, Noël-Gaudreault, M. et Le Brun, C. (2013) estiment que la culture littéraire par le biais des livres destinés aux enfants et aux adolescents permet d'aborder aussi des thèmes existentiels. L'objectif consiste, *in fine*, à faire ressortir des principes fondateurs d'une pédagogie active et participative de la lecture axée sur les œuvres de fiction relevant de la littérature de jeunesse dans la perspective d'une co-construction consensuelle des savoirs que sous-tendent les enjeux sociétaux de notre époque contemporaine.

Le travail de diffusion de la littérature de jeunesse implique également la création des chroniques littéraires dans les médias. Une partie de la presse nationale consacre des rubriques à des chroniques musicales et sportives. C'est le cas de l'émission « *Agenda culturel de la semaine* » de la Radio Okapi. Cependant, celle-ci concerne le plus souvent les programmes de sorties d'albums et des concerts des artistes musiciens. Il y a aussi l'émission *Espace Biblio* de la Radio-Télévision Nationale Congolaise (RTNC) mais qui s'intéresse beaucoup plus aux livres des sciences sociales. En général, les médias ne font pas du tout mention

de la littérature et encore moins de la littérature de jeunesse qui reste d'ailleurs méconnue de l'ensemble du monde du livre en RDC. Une telle entreprise pouvait aussi être menée concomitamment avec l'émergence de la presse de jeunesse car il existe une certaine interdépendance entre l'édition et la presse de jeunesse (Boulaire, 2007).

Le terrain reste donc tout à fait vierge pour toutes sortes d'initiatives individuelles, collectives, institutionnelles ou privées en vue de la promotion de la littérature générale et de la littérature de jeunesse dans l'univers socioculturel congolais en général ainsi que scolaire et académique en particulier. À l'heure de la révolution des médiums de communication par le numérique qui a pris de l'ampleur depuis le développement des Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication, la création des blogs dans les fora des réseaux sociaux est un nouvel horizon à explorer pour la vulgarisation de la littérature de jeunesse. Les grands bédéistes comme Barly Baruti wa Pili et Thembo Muhindo Kash publient souvent certains de leurs textes sur leurs comptes Facebook depuis longtemps. Ces initiatives à entreprendre en termes de projets sont en fait le gage de l'émergence d'une culture littéraire durable en République Démocratique du Congo. Enfin de compte, la littérature de jeunesse est à promouvoir et à exploiter en tant qu'elle participe à la construction des savoirs des divers ordres interdisciplinaires tels que les arts, les médias, l'histoire, la géographie, la religion, l'environnement, la pédagogie, les cultures des sociétés, etc.

Conclusion

Dans ses principes, cette modeste contribution offre l'occasion de questionner les problématiques de la présence/absence de la littérature de jeunesse en milieu scolaire, familial, dans les librairies, les médias ; l'importance de la littérature de jeunesse dans l'enseignement des langues, notamment le français comme certains des paradigmes épistémiques de ce champ de création littéraire. Cette étude présente les résultats d'un état des lieux établi sur la promotion ou non de la littérature de jeunesse dans le système éducatif de la RDC, à l'issue d'une enquête menée auprès des enseignants de français de quelques écoles secondaires de la ville de Goma. Un diagnostic critique du problème nous a ainsi permis de relever un certain nombre de défis que nous avons envisagés en termes des facteurs explicatifs de la non-émergence de la culture littéraire chez les jeunes de ce pays francophone au cœur de l'Afrique subsaharienne.

Il s'agit notamment de l'absence de cette littérature dans les programmes scolaires, son absence dans les programmes de formation des enseignants du FLES au sein des Instituts Supérieur Pédagogiques (ISP), l'absence des livres dans leur environnement quotidien, etc. Désormais, le pays compte plus de jeunes

méromanes que de lecteurs ainsi que plus de jeunes artistes musiciens que d'écrivains. D'ailleurs, ce constat se vérifie de plus en plus sur le terrain lors l'organisation des activités culturelles dans les écoles. La littérature de jeunesse se réclame d'un double champ éducatif et littéraire qui impose son insertion en classe (Soriano, 1991 ; Shavit, 1993). Alors, il s'avère indispensable d'initier des projets de lecture de la littérature de jeunesse à l'école en mettant en avant un certain consensus entre écrivains producteurs, enseignants prescripteurs et les parents intermédiaires du livre de jeunesse.

Bibliographie

- Ahr, S., Butlen, M. 2015. « Présence et usages de la littérature de jeunesse à l'école et au collège ». *Le Français aujourd'hui*, 2015/2, n° 189, p. 37-54. [En ligne] : <https://www.cairen/revue-le-français-aujourd-hui-2015-2-page-37.htm> [consulté le 11 décembre 2021].
- Aron, P., Viala, A. 2006. *Sociologie de la littérature*. Paris : PUF. Coll. « Que sais-je ? ».
- Barbot, J. 2012. « Mener un entretien de face à face ». In : Paugam, S. (dir.). *L'enquête sociologique* (2^e édition). Paris : PUF.
- Causse, R. 2000. *Qui a lu petit, lira grand*. Paris : Plon.
- Clermont, P., Henky, D. 2017. « La littérature de jeunesse (XX^e-XXI^e siècles) et le problème de sa fabrique ». In : *Littérature de jeunesse : la fabrique de la fiction* (éds.). Bruxelles : Peter Lang.
- Daubigny, L. 2008. « La littérature de jeunesse ». *IUFM Tours-Fondettes/Décembre 2008*. [En ligne] : http://aristide.12.free.fr/IMG/pdf/La_litterature_de_jeunesse.pdf [consulté le 10 mai 2021].
- Demers, D. 1998. « Plaidoyer pour la littérature de jeunesse ». *Québec français*, n° 109, p. 28-30. [En ligne] : <https://id.erudit.org/iderudit/56335ac> [consulté le 10 janvier 2022].
- Escarpit, D., Vagne-Lebas, M. 1984. *Littérature d'enfance et de jeunesse. État des lieux*. Paris : Hachette.
- Javier de Agustín. 2012. « La littérature d'enfance et de jeunesse en francophonie africaine subsaharienne : quelques repères documentaires ». *Anales de Filologia Francesa*, n° 20, 2012, p. 5-23.
- Lebrun, M., Lamarche, C. 1995. « La littérature de jeunesse en classe : les enseignants ont la parole ». *Littérature canadienne pour la jeunesse/Canadian children's literature*. n° 79, p. 58-68.
- Noël-Gaudreaut, M., Le Brun, C. 2013. « La littérature de jeunesse : le lecteur, l'œuvre, les passeurs et le passage ». *Revue des Sciences de l'éducation*, Volume 39, n°1, p. 25-32. [En ligne] : <https://doi.org/10.7202/1024531ar> [consulté le 10 janvier 2022].
- Poslaniec, C., Houyel, C. 2000. *Activités de lecture à partir de la littérature de jeunesse*. Paris : Hachette Éducation.
- Sapiro, G. 2014. *Sociologie de la littérature*. Paris : La Découverte. Coll. « Repères Sociologie ».
- Triquenaux, M. 2014. « Sapiro Gisèle, *Sociologie de la littérature* ». *Lectures*. Les comptes rendus. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/lectures/15582> [consulté le 30 mai 2021].
- Witakania, S. Som. « La littérature de jeunesse et les activités de lectures ». [En ligne] : https://www.academia.edu/2036642/LA_LITT%C3%89RATURE_DE_JEUNESSE_ET_LES_ACTIVIT%C3%89S_DE_LECTURE [consulté le 18 septembre 2021].



GERFLINT

ISSN 2258-4307

ISSN en ligne 2260-4278

Les goûts du lectorat juvénile comme opportunités culturelles et didactiques

Gratien Lukogho Vaghenni

Institut Supérieur Pédagogique d'Oïcha, RDC

vlukogho@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2794-942X>

Reçu le 23-10-2021 / Évalué le 25-01-2022 / Accepté le 30-03-2022

Résumé

La littérature de jeunesse, comme toutes les autres, implique un lectorat. Cette étude se focalise sur le lectorat juvénile scolaire. En effet, il est connu que l'intérêt et le goût motivent les apprentissages des élèves. Or, ces aspects sont parfois ignorés des enseignants des langues qui imposent la lecture des textes étrangers aux goûts des élèves. Partant des goûts des élèves de Goma à la suite d'une enquête réalisée auprès de ces derniers, des bibliothécaires et des librairies ; cette étude souligne que l'on peut capitaliser ces envies lectorales des élèves dans des perspectives culturelles et didactiques.

Mots-clés : goût, lecture, lecteur, lectorat, juvénile

The tastes of the young readers as cultural and didactic opportunities

Abstract

Youth and children literature, like all others, involves a reader. This study focuses on the young school readership. Indeed, it is known that interest and reading taste motivate student learning. However, these aspects are sometimes ignored by language teachers who impose the reading of foreign texts to the tastes of the pupils. Based on the tastes of students in Goma following a survey of them, librarians and bookstores; this study underlines that one can capitalize these pupils's reading desires in cultural and didactic perspectives.

Keywords: taste, reading, reader, readership, youth

Introduction

En République Démocratique du Congo, en général, et, à Goma, en particulier, les espaces culturels de lecture se raréfient. L'école est quasiment restée le seul rempart voire le centre de diffusion de la littérature et, par conséquent, le vecteur de la lecture. Malgré cette dernière évidence, pour certains élèves, la lecture demeure une corvée à la suite des textes proposés par les enseignants. En effet, certains de ceux-ci optent pour une lecture-punition lorsqu'un élève est attrapé

en train de parler une langue, autre que le français ou l'anglais. Un gros roman est offert à l'élève puni qui, en réalité, ne lit pas. À défaut des romans, l'élève doit mémoriser de longs poèmes à déclamer lors du rassemblement. Cette pratique peut susciter un dégoût pour la littérature. *A priori*, outre cette approche de la lecture punitive, il semblerait que le contenu et la langue de ces œuvres, qui s'avèrent compliqués ou peu familiers aux élèves de Goma, éloignent ces derniers du véritable goût pour la lecture. De même, les élèves répugnent le texte étranger et ont tendance à s'accrocher sur d'autres types d'œuvres et ressources langagières à l'instar des documents authentiques souvent utilisés dans le FLE. Paradoxalement à ce rejet des œuvres « étrangères », selon notre observation dans certaines écoles, bibliothèques et quelques centres culturels, un engouement pour une certaine littérature spécifiquement iconique et le conte s'avère indéniable chez le lectorat essentiellement juvénile.

Quelques études antérieures admettent qu'en général, la crise du lectorat demeure l'un des freins à l'émergence et à la promotion de la littérature congolaise. Sans être exhaustif, nous soulignons les travaux de Cnockaert (2000), Riva (2006), Djungu Simba (2007), Mokoha Monga-Adogo (2013) et Ngabala (2013 et 2019) qui ont abondamment souligné cette crise. De notre part, nous estimons que la crise du lectorat est symptomatiquement et en grande partie liée, non seulement à la dégringolade du système éducatif, mais surtout au rejet massif des sciences humaines dans l'enseignement secondaire et supérieur par les élèves et les étudiants. Ces études estiment que l'école devrait contribuer à susciter la culture de la lecture. Concernant le type des discours dont raffolent les élèves, les travaux de Lukogho (2020 a, b et 2021 a, b) évoquent les documents authentiques, la bande dessinée, le photo-roman et la littérature périphérique¹. Par conséquent, l'école participerait à la promotion culturelle de la littérature congolaise et d'autres types de production artistique voire discursive. Notre *a priori* rencontre les points de vue de D'Ébène et des écrivains d'autres pays (D'Ébène, 2021).

Suite à ces problèmes et constats, trois questionnements sont principalement posés : quel type/genre d'œuvres lisent les jeunes élèves de Goma ? Qu'est-ce qui motive le lectorat juvénile à consommer ces œuvres ? Comment capitaliser les aspirations lectorales juvéniles sur le plan culturel et lors de l'enseignement des langues ?

1. Éclaircissement conceptuel

1.1. Littérature de jeunesse et état de lieux

La littérature de jeunesse regroupe des textes écrits par les adultes en vue d'égayer les jeunes esprits. Autrement dit, il s'agit de la littérature *pour* la jeunesse

en ce sens que cette littérature est destinée à cette catégorie-cible des lecteurs Elle peut être écrite ou orale. Par ailleurs, il arrive qu'elle soit une réadaptation des textes pour adultes. Dans la tradition africaine, cette littérature, principalement orale, était constituée des récits populaires comme des fables, des mythes, des contes et d'autres activités ludiques à l'instar des comptines, des devinettes. Le constat est que, cette littérature de jeunesse est plus présente dans l'enseignement de base allant de la première à la 6^{ème}. À ce niveau d'enseignement, le bilinguisme (langue nationale/ français) est encore en vigueur et semble soutenu par certains chercheurs à l'instar de Barhatulirwa (2019). Ainsi, chaque aire linguistique congolaise, à savoir, swahili, ciluba, kikongo et lingala, en raison du statut de langues nationales dont jouissent ces langues, a produit des manuels où la littérature de jeunesse est fortement marquée. Par exemple, dans les manuels congolais de swahili, nous remarquons avec satisfaction une présence significative des *Hadisi za Esopo*, c'est-à-dire, les fables d'Ésope, adaptées au niveau des élèves de l'enseignement de base.

La littérature écrite pour la jeunesse est présente à travers les manuels scolaires de français des niveaux de l'enseignement de base seulement. Principalement, il s'agit des poèmes et des textes issus de la littérature orale et du folklore populaire. Mais, dans les manuels des humanités, la littérature pour la (de) jeunesse s'avère très rare.

Englobante, la littérature de jeunesse peut aussi désigner celle produite par les jeunes ou les enfants. Il existe, dans le contexte congolais, en général, et de Goma, en particulier, une foisonnante littérature produite par la jeunesse. Nous citons, par exemple, des poèmes, des saynètes, des chants, des jeux langagiers comme les slams ou d'autres œuvres littéraires lors des activités culturelles et artistiques comme les ateliers d'écriture, des bandes dessinées...

1.2. La réception et le lectorat

Avant l'intrusion fracassante du sujet lecteur, en critique littéraire, la fortune du texte se limitait à trois instances : au créateur ou à l'auteur, au référent et au texte lui-même. Ces axes ont dominé les théories littéraires depuis l'approche lansonienne jusqu'aux propositions immanentes inscrites dans la foulée du structuralisme triomphant des années 60-70. L'instance du lecteur, telle qu'annoncée en sociologie de la littérature par Escapit (1958) et mieux théorisée par l'école dite de Constance (Jauss, 1978 ; Iser 1985) est venue changer la donne. En effet, l'instance du lecteur reconsidère la façon dont l'œuvre est reçue par le public qui, en réalité, assure la fortune ou l'infortune du texte. Depuis longtemps, les œuvres

littéraires ont toujours été jugées par la presse et la critique universitaire. À tort ou à raison, les instances de légitimation de la littérature ont parfois oublié que le texte trouve des *lecteurs empiriques* dans les classes et que l'école est un espace le plus efficace de la diffusion de la littérature. À cet effet, Aron et Viala (2008 : 29-30) affirment :

L'école est un lieu de formation (...) joue un rôle capital dans les pratiques littéraires. Elle agit en amont, sur la formation des lecteurs, et en aval, sur la réception des œuvres. Elle forme à la langue et elle transmet des modèles, les classiques, au sens premier, qui déterminent les références communes, donc la possibilité de connivence entre auteurs et lecteurs comme aussi celle de ressentir l'originalité d'une œuvre : les lectures et les exercices d'écriture par imitation et par commentaire ancrent ces schémas dans les esprits et les goûts (...). Nombre d'écrivains avouent avoir trouvé leur voie sous l'influence d'un (e) professeur (e) talentueux (se).

Dans une perspective interdisciplinaire, l'instance du lecteur ou de la réception matérialise, applique ou intègre deux approches issues de la pédagogie : le pédocentrisme et l'approche dite par compétences ou l'Approche par Compétences. En effet, le pédocentrisme, rappelons-le, suppose que, dans l'enseignement/ apprentissage, l'on doit rejeter la transmission magistrale en mettant l'apprenant au centre de toute préoccupation pédagogique. Le pédocentrisme amène l'élève à construire et à conquérir (et non acquérir) son savoir. L'Approche par compétences, quant à elle, suppose que l'on doit plus reconsidérer les goûts, les attentes et les motivations des apprenants. En lien avec l'enseignement/apprentissage de la lecture, cette interdisciplinarité pousse les apprenants, *lecteurs empiriques*, à donner du sens au texte et à se l'approprier.

2. Approche méthodologique

Pour récolter les données, nous avons, d'abord, enquêté quarante élèves issus de deux écoles secondaires différentes de Goma. Âgés de 12 à 14 ans, ces élèves sont issus du niveau inférieur du secondaire appelé 7^{ème} et 8^{ème} de l'enseignement de base. Les sujets enquêtés sont des élèves de l'Institut Himbi et du Lycée Anuarite, en raison de vingt élèves par école. Le protocole d'enquête était axé sur *Ce que l'élève aime lire (roman, conte, bande dessinée), le contenu (amour, scènes d'aventures, proche de l'élève) et la langue*. Ensuite, nous avons globalement procédé par une observation suite à notre présence assidue dans ces deux écoles. Nous avons noté ce que, dans leurs bibliothèques respectives, quelques élèves choisissaient comme documents à lire. Nous avons dû parfois les interviewer sur

les raisons de leurs choix. Enfin, il nous est arrivé de poser des questions à certains bibliothécaires, notamment ceux des deux écoles précitées et ceux d'ailleurs. La question était la suivante : *quel type/ genre de livre préfèrent lire les élèves de 7^{ème} et 8^{ème} années quand ils viennent ici à la bibliothèque ?* Une question spécifique a été posée au service de vente de la librairie Lave Littéraire : *Est-ce que les élèves adolescents viennent ici à la librairie ? Si oui, qu'est-ce qui les intéresse ?*

3. Résultats

3.1. Les goûts des jeunes-lecteurs

À la suite des questions posées aux quarante élèves de deux écoles différentes, les résultats ressortent ainsi dans ce tableau :

École	Institut Himbi		Lycée Anuarite	
	Fréquence	Pourcentage	Fréquence	Pourcentage
Genre prisé				
Roman	1	5	2	10
Conte	8	40	9	45
Bande dessinée/ Photoroman	11	55	9	45
Total	20	100	20	100
Contenu aimé				
Roman d'aventures	2	10	3	15
Récit d'amour	5	25	9	45
Proche de l'élève	13	65	8	40
Total	20	100	20	100
Niveau langue préféré				
En français difficile	2	10	3	15
En français proche de l'élève	18	90	17	85
Total	20	100	20	100

Tableau 1 : Les goûts des élèves enquêtés

Il ressort de ce tableau que deux genres sont les plus prisés par les élèves : le conte et la bande dessinée. Sur les 40 élèves enquêtés trois soit 7, 5 % aiment le roman. Le rejet quasi massif de ce genre de texte est dû au fait que les élèves ont souvent horreur du volume et du caractère contraignant de la lecture évoqué précédemment. Certes, le conte est aussi narratif comme le roman, mais, probablement les élèves préfèrent le conte compte tenu de son caractère fragmentaire, de son

contenu merveilleux et de sa dynamique ludique voire moralisante. S’agissant du contenu, nous constatons que les récits proches de la vie des élèves sont les plus prisés de ces derniers. Il est à noter que les récits d’aventures attirent plus les garçons alors que les filles sont accrochées par les récits d’amour et les récits insolites. Les élèves aiment la littérature qui est proche de leur environnement socioculturel et linguistique. Ce qui justifie le rejet du roman dont le contenu, selon les élèves, regorge un français difficile. Justement, ce sont des récits populaires sous forme de conte qui impriment un niveau de langue facile. Les rares élèves qui soutiennent le français difficile estiment qu’ils lisent pour apprendre le français bien châtié et les bonnes expressions utilisées par les auteurs. Mais, cette majorité qui évoque *le français facile* peut être interprétée par cette évidence qu’on apprend une langue pour cerner l’essentiel du message et savoir communiquer. Lors de petits entretiens, nous avons souligné le fait que la plupart des élèves étaient parfois incapables de justifier leurs choix.

3.2. Les avis des bibliothécaires

Les bibliothécaires de six écoles nous ont affirmé ce qui suit concernant les goûts des élèves et le degré de fréquences des élèves sur les rayons en fonction des genres d’œuvres présentes :

École	Goût des élèves (Genre ou auteur préféré)
Institut Himbi	La bande dessinée, les récits de Zamega, les contes populaires, Zamenga.
École du Cinquantenaire	La bande dessinée, les photoromans, les récits de Zamenga, les magazines.
Charles Lwanga	Les contes de Djungu Simba, la bande dessinée, les journaux, les magazines.
Institut Majengo	Zamenga, la bande dessinée, les photoromans.
Lycée Anuarite	La bande dessinée, les contes.
Institut Métañoia	La bande dessinée, les contes de Zamenga.

Tableau 2 : Les goûts des élèves selon les bibliothécaires

Dans toutes les écoles, la littérature iconisée, principalement la bande dessinée, prédomine. En effet, ce sont surtout les bandes dessinées de *Les diamants de Kamituga* (Séraphin Kajibwami), *Mopila*, *Mbote Kinshasa* (Thembo Kash) ou encore tous les Tintins de Hergé qui figurent sur les rayons des bibliothèques de ces écoles. Cette hybridité langagière, où l’iconique côtoie le texte, se perçoit aussi dans les

textes de Zamenga et les contes de Djungu Simba. Les illustrations, le langage proche des élèves et surtout les registres merveilleux, fantastiques et ludiques semblent attirer les élèves vers les textes de ces auteurs. À l'Institut Lwanga de Bobandana, par exemple, nous avons retrouvé des élèves en train de réécrire l'incipit de *La petite histoire de Néné*, un conte de Djungu Simba. Le conte, comme genre, attire l'élève et ce dernier, à la faveur de la lecture, tente de se forger un style et un imaginaire iconique. À n'en point douter, cela est une marque de réécriture et de (re)lecture. Par ailleurs, la présence des livres des auteurs sur les rayons des bibliothèques scolaires n'implique pas forcément sa réception par les élèves.

3.3. Les opinions des libraires

De l'avis des vendeurs des livres dans la librairie *Lave littéraire*, les clients sont rarissimes. Les élèves ne viennent jamais ici à la librairie pour se procurer les livres. Ceux qui viennent sont des professeurs d'universités ou des intellectuels curieux. Lorsqu'un potentiel client arrive, accompagné de ses enfants, surtout les tout petits, ceux-ci se ruent sur les bandes dessinées comme les albums d'Hergé ou de Hugo Pratt. Consommer un livre, principalement une bande dessinée, signifie lire, car l'enfant ou le jeune est fort motivé par les récits merveilleux et surtout l'iconique. La vendeuse renchérit : *Accrocher un potentiel lecteur, surtout un jeune adolescent ou un enfant de l'école maternelle demeure un acquis à capitaliser, car les élèves âgés et les étudiants ne lisent pas*. L'évidence est que les rares élèves et étudiants qui lisent viennent des familles où la culture de la lecture est fortement ancrée.

4. Enjeux culturels et didactiques des aspirations des élèves

4.1. Enjeux et défis culturels

Si l'opinion générale suppose que le livre n'est pas le propre du Congolais, cela est dû à des problèmes culturels. Comme le souligne Djungu Simba (2007), en République Démocratique du Congo, les instances de promotion des œuvres sont rares ou ont été inféodées aux goûts des régimes politiques qui se sont succédé. En guise d'illustration, les salles de théâtre ont été vendues aux commerçants, les ateliers d'écriture sont organisés par les instances étrangères. Pourtant, des talents existent et sont parmi les élèves et les jeunes étudiants. Faute d'une édition professionnelle, ces jeunes publient, à compte d'auteur, des textes qui peuvent être améliorés lors des séances d'ateliers d'écriture. Les concours de nouvelles peuvent être organisés chaque année pour dénicher des talents créateurs. Les activités

pareilles ont pu faire émerger des récits d'amour, d'aventures, de mésaventures et surtout la bande dessinée. Parmi ces jeunes, les plus connus ou prisés en ville de Goma sont Josué Mufula, Parick Bassham, Patrick Syatsema (un bédéiste engagé) et Jean-Fraterne Ruyange.

Dans le cadre d'ateliers scolaires d'écriture, des concours littéraires sont souvent organisés et les meilleurs textes sont inscrits dans des anthologies. Nous citons, ici, les anthologies *Caritas et LJPC* (2004), de Mufula (2014), celles confectionnées à la suite des concours organisés par l'*UJADP* (Union des jeunes Artistes Dessinateurs et Peintres) et d'autres organisations interscolaires. Quoiqu'ils soient de la littérature sur commande, principalement sur la thématique de la paix, certains textes sont révélateurs de l'existence des talents créateurs juvéniles. Le poème de Carey Basolila (in Mufula, 2014 : 28) illustre notre propos :

Le texte commence par *Il pleut /Il pleut à mouiller mon cœur/Inondé de sang des vallées de l'espace*, vers qui voilent à peine les métaphores de la mélancolie verlainienne dans *Romances sans paroles III*. Dans la suite, la comparaison avec le poète symboliste s'arrête, hormis les anaphores de *Il pleut*. La comparaison de « cœur, ville » n'existe pas. La douleur interne et mélancolique verlainienne est substituée par les *gouttes de sang*. À la fin de la strophe, l'énonciateur crie : *Donnez-moi la paix*, un énoncé qui s'inscrit dans un contexte des guerres ayant sévi dans cette région du pays. Le drame se profile inexorablement dans la dernière strophe et recèle en filigrane le chaos et un destin implacable : *Il pleut /Il pleut quelque part une larme/Ruisselle un petit bruit souffle/Le vent sur nos plaies sans pansement*. Et les interrogations sans réponses fusent de partout, car l'énonciateur, fatigué, tente de *fuir cette pluie de haine... vers les savanes ensoleillées*. Avec l'hyperbolisation du conflit, le texte dévoile la problématique du mal-vivre débouchant sur une tentative d'évasion. Cet exotisme est une thématique aussi vieille en littérature universelle. Comme on le voit, les talents des jeunes existent, mais ils éclosent quand ils ont des espaces culturels d'expression et de création.

Par ailleurs, selon notre observation, la musique est un art qui accompagne la littérature et cela est une évidence depuis des siècles. La plupart des jeunes talents créateurs littéraires de Goma sont aussi des musiciens. Sur l'escarcelle africaine, il est notoirement connu que, culturellement, la RDC est un pays de la musique. Celle-ci prospère à travers des créativité langagières indéniablement osées et principalement produites puis prisées par des jeunes. Mais, ce qui nous intéresse ici, ce sont des transtextualités osées, s'il faut reprendre Genette (1982) ou des transformations des textes des musiciens célèbres. Ce sont souvent les jeunes qui s'évertuent à travers des « exercices de style » comme des pastiches, des parodies, des ironies qui témoignent de l'existence d'une littérature engagée, produite par

la jeunesse adolescente. Dans la même veine, le slam, comme genre artistique du langage verbal ainsi que le rap, sont investis par les jeunes dont l'âge varie entre 12 et 25 ans. Les centres culturels comme *Le foyer culturel de Goma*, *L'Institut français de Goma*, *Yolé ! Africa*, *UJADP* contribuent à la promotion des artistes à travers des concours et des manifestations culturelles vu que l'on vient souvent dénicher les talents au sein de l'école. Ces foyers méritent d'être bien encadrés par le Ministère de la Culture et des Arts, bien que cette jeunesse produise une littérature généralement subversive à l'endroit du pouvoir public. Bien évidemment, cette subversion témoigne de la liberté d'expression et de création acquise depuis la fin des années 90.

Enfin, l'identité culturelle congolaise, sur le plan international, se limite à juste titre à la musique. Mais, la bande dessinée est un genre prolifique en RDC avec des talents indéniables. Nous constatons que ce sont les jeunes qui en sont les premiers consommateurs étant donné que le contenu est véritablement proche de la littérature de jeunesse : outre le français, toutes les langues nationales sont présentes et valorisées dans les bulles de ces bandes dessinées. Cet acquis artistique, linguistique et culturel mérite d'être encadré voire capitalisé en didactique des langues.

4.2. Enjeux et défis didactiques

Comme l'enseignant de français est, avant tout, un enseignant de lecture, nous soulignons ici son rôle prépondérant dans la formation des jeunes lecteurs et dans la compétence à capitaliser les ressources langagières qui sont à sa portée. En effet, les anthologies, que nous venons de citer ci-haut, reprennent les meilleurs textes sélectionnés lors des concours/ateliers d'écriture. Mais, le comble est que ces textes ne peuvent jamais figurer dans des manuels congolais de français ou d'autres langues. Or, comme un texte n'a de valeur que s'il est lu, ces textes courent le risque de disparaître à jamais. Quoi qu'il en soit, l'on pourrait capitaliser les attentes lectorales des apprenants lors de l'enseignement/apprentissage des langues. Nous ne voulons pas donner l'impression de faire table rase sur les textes proposés dans les manuels. Mais, pour attirer les élèves à la lecture en tenant compte de leurs goûts, l'enseignant peut proposer des textes complémentaires en lien avec les thèmes d'étude. Ces textes sont ceux-là publiés par les auteurs du milieu. Il ne fait l'ombre d'aucun doute qu'enseigner une langue, c'est enseigner une culture. Lorsqu'on adapte un texte qui évoque une culture proche de l'élève, ce dernier se sent concerné directement.

Par ailleurs, comme nous l'avons constaté lors de l'enquête auprès des élèves, la littérature iconique, principalement la bande dessinée ou le photo-roman est

fort prisée par le lectorat juvénile. Les jeunes lisent cette littérature aussi bien à l'école qu'à la maison. Dans son enquête, Lukogho (2020) révèle que les élèves réécrivent des schèmes culturels sur les planches des bandes dessinées contenues dans les manuels scolaires de français. Les élèves donnent des sens au texte dans le sillage des images et en se référant aux valeurs culturelles et mémorielles. Ceci est un signe du goût de la lecture (Lukogho, 2021 a et b). Le renouvellement discontinu des démarches d'enseignement/apprentissage semble élargir les champs des ressources et des supports d'enseignement. Tel est le cas de la bande dessinée.

Concernant la production de la bande dessinée, chaque année, en ville de Goma, les centres culturels ci-haut évoqués organisent des concours de la bande dessinée ou de dessin. Pour la plupart des cas, c'est l'école qui pourvoit des talents. Le contenu des bandes dessinées et des dessins est souvent tiré des scènes réelles de la vie courante congolaise, de l'histoire congolaise ou africaine, des imaginaires, des allégories des faits divers liés au civisme, à la crise de morale et aux réalités du pays.

Dans le cours de français, le recours à ces ressources demeure une innovation parce qu'on déconstruit les pratiques pédagogiques qui se limitent au texte classique alors que la ressource iconique, en tant que document authentique, entre véritablement dans les approches par compétences, capitalise la dimension panesthétique du langage et matérialise la linguistique (inter)discursive. Concrètement, en situation de classe ou d'enseignement des langues, l'enseignant choisira un document authentique qui cadre avec le thème en étude. Après l'identification en des termes simples, grâce à la transposition didactique, l'élève peut établir la différence entre une photo, un dessin, une bande dessinée, un dépliant, une annonce ou une affiche. Puis, l'enseignant demandera à l'élève de décrire l'œuvre : les personnages, leurs attitudes, leurs gestes. C'est l'étape de l'*ekphrasis* ou de la dénotation. Plusieurs voies sont possibles ici : soit l'enseignant demandera à l'élève de construire un texte cohérent s'étendant sur cinq à dix phrases à partir du document décrit. Soit, l'enseignant demandera à l'élève d'établir un lien de comparaison entre le document authentique décrit et le texte en étude. Ces deux possibilités offrent l'avantage d'initier l'élève à dénicher l'interdiscours et à faire parler le document (une des marques de la sémiologie de la lecture). Bien plus, il est aussi possible de demander aux élèves de dessiner le texte étudié ou d'imaginer un récit à partir du document authentique étudié. Enfin, à partir d'une planche dessinée, qui commence *in medias res*, l'enseignant peut demander à l'élève d'imaginer l'incipit ou de reconstituer l'enchaînement du récit si la planche se présente en puzzle. Nous osons croire que, sur le plan pédagogique, il s'agit d'une initiation à la pratique scripturaire ou à des exercices complexes ou encore à une

lecture considérée comme *une création dirigée*, l'un des crédos de Sartre, qu'il a fait remarquer dans *Qu'est-ce que la littérature ?* (1947). D'autres scénarios didactiques sont possibles.

L'autre problème didactique réside au niveau des discours didactiques, des curricula et des manuels scolaires. Nous estimons que les discours didactiques des Facultés des Lettres françaises et des Départements de français des Instituts Supérieurs Pédagogiques doivent s'adapter aux évolutions des sciences du langage qui déconstruisent la conception de la prééminence du texte. Il est mieux de reconsidérer les autres formes langagières comme les documents authentiques et les arts de l'esprit pourvu qu'ils véhiculent les valeurs édictées dans le Programme en vigueur. Quant aux manuels scolaires de français, ils doivent être carrément remaniés en y intégrant des discours ou formes langagières proches des élèves. Avec la perspective actionnelle et communicative, que prône le Programme national de français en vigueur, on apprend la langue pour en faire usage dans des besoins pratiques de la société. Les objectifs de cette perspective misent sur le savoir-faire et le savoir apprendre. Ceci n'est pas possible avec les textes étrangers à la culture et aux habitudes langagières de l'élève.

Conclusion

Notre visée était de partir des goûts des jeunes lecteurs pour proposer des réflexions pouvant servir les instances culturelles et pédagogiques. À la suite de notre enquête, nous constatons une congruence entre les goûts des élèves, les avis des bibliothécaires et les opinions du service de vente de la librairie *Lave Littéraire*. Un penchant pour une littérature spécifique demeure indéniable pour le lectorat juvénile : le conte, la bande dessinée avec un contenu proche de la vie culturelle des élèves. Ce qui motive le lectorat juvénile c'est le contenu caractérisé par l'émerveillement et les aventures. Bien plus, la langue accessible audit lectorat est largement souhaitée. Nous insistons sur le fait que la crise des études littéraires ou des sciences humaines, dans le contexte congolais, en général, n'implique pas la crise de la littérature. Les productions littéraires existent à foison, mais ne trouvent pas les canaux de promotion à travers le véritable lectorat qu'est l'école. Pour instaurer une culture de la lecture chez les élèves, il faut des préalables : le remodelage des Programmes et des discours didactiques, l'initiation des enseignants de français à la notion des documents authentiques et l'actualisation des manuels. Comme les élèves aiment cette littérature iconique à l'instar de la bande dessinée, le recours à ces types de ressources est vivement recommandé pour inciter les élèves à lire. La même enquête est possible auprès des élèves des classes supérieures des humanités pour mieux comprendre les goûts des élèves et concevoir

les Programmes et les manuels en fonction des attentes et des goûts des élèves.
Une telle étude serait la bienvenue.

Bibliographie

- Aron, P. et Viala, A. 2008. *Les 100 mots du littéraire*. Paris : PUF.
- Barhatulirwa, C. E. 2019. *Pratiques plurilingues et apprentissages en milieux préscolaires à Bukavu. Production d'une grille d'articulation bilingue français-langues congolaises*. Thèse de doctorat (inéдите). Kinshasa : Université Pédagogique Nationale.
- Caritas et LJPC. 2004. *Conjurons la haine. Donnons la paix. Recueil des poèmes scolaires sur la paix et la réconciliation*. Goma : Caritas.
- Cnockaert, A. 2000. *Littérature négro-africaine d'expression française*. Kinshasa : CRP.
- D'Ébène, S. (dir.). 2021. *Comment inciter les jeunes à la lecture ? Des écrivains de divers pays se prononcent*. Paris : L'Harmattan.
- Djungu-Simba, K. C. 2007. *Les écrivains du Congo-Zaïre. Approche d'un champ littéraire africain*. Metz : Centre des écritures.
- Escapit, R. 1956. *Sociologie de la littérature*. Paris : PUF.
- Genette, G. 1982. *Palimpsestes. La littérature au second degré*. Paris : Seuil.
- Iser, W. 1985. *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*. Bruxelles : Mardaga.
- Jauss, H. R. 1978. *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard.
- Lukogho, V. G. 2020 a. « Pour une lecture ludique de l'image dans l'enseignement du texte », *Gerflint. Synergies Afrique des Grands Lacs*, n° 9, p. 9-26. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Afrique_GrandsLacs9/lukogho_vagheni.pdf [consulté le 20 octobre 2021].
- Lukogho, V. G. 2020 b. « Ce que regarder l'image veut dire : le palimpseste comme indice de lectures variées », *Passerelle*, Volume 09, n° 01, p. 110-126.
- Lukogho, V. G. 2021 a. *Texte et iconotexte en didactique du français : pour une co-lecture de l'intermodalité en 7^{ème} et 8^{ème} de l'enseignement de base de la République Démocratique du Congo*. Thèse de doctorat (inéдите). Kinshasa : Université Pédagogique Nationale.
- Lukogho, V. G. 2021 b. « L'image en didactique du texte : cas de la septième année secondaire en territoire de Nyiragongo », *Regards critiques*, n°s 3-4, p. 403- 418.
- Mufula, J. (dir.). 2014. *Les larmes ensanglantées au Kivu*. Kinshasa: Médiaspaul.
- Mokoha Monga- Adogo, J.-B. 2013. « Le livre, une denrée impérative dans les milieux scolaires. Pour une meilleure approbation de la lecture dans les écoles et les universités de la RDC », *Annales de la Faculté de Lettres de l'Université de Kinshasa*, n° XXII, p. 33-46.
- Ngabala, B. C. 2013. *La réception de la littérature congolaise de langue française par les élèves du secondaire de Kinshasa*. Mémoire de DEA, Faculté des Lettres et Sciences humaines : Université de Kinshasa.
- Ngabala, B. C. 2019. *La littérature congolaise d'expression française : le paradoxe de sa réception et la question de sa promotion*. Thèse de doctorat, Faculté des Lettres et Sciences humaines : Université de Kinshasa.
- Riva, S. 2006. *Nouvelle histoire de la littérature du Congo-Kinshasa*. Paris : L'Harmattan.
- Sartre, J.-P. 1947. *Qu'est-ce que la littérature ?* Paris : Gallimard.

Note

1. Il s'agit d'une littérature atypique, produite de façon artisanale dont le contenu reprend des récits insolites et rocambolesques de la société, surtout des récits sous forme de conte et de fable. Le mérite de cette littérature est qu'elle attire le lectorat juvénile et que le melting pot linguistique, avec des alternances codiques osées, s'avère fécond. Le terme périphérique suppose que cette littérature échappe au contrôle des services de la Culture et des instances de légitimation.



GERFLINT

ISSN 2258-4307

ISSN en ligne 2260-4278

Systèmes éducatifs bi/plurilingues au Rwanda et au Cameroun : enjeux pour le développement d'une littérature de jeunesse en langues locales

Julia Ndibnu-Messina Ethé

Université de Yaoundé I, Cameroun

ju_messina@yahoo.fr

<https://orcid.org/0000-0002-2101-2006>

Évariste Ntakirutimana

Université du Rwanda, Rwanda

evantaki@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1242-3484>

Reçu le 25-10-2021 / Évalué le 18-01-2022 / Accepté le 30-03-2022

Résumé

Dans la majorité de pays africains, la place et l'essor des langues locales semblent incertains face au plurilinguisme de leurs systèmes éducatifs. Le présent article analyse les contextes socioculturels et éducatifs du Rwanda et du Cameroun afin de produire, de développer et de renforcer les outils didactiques d'enseignement des langues locales au sein de leurs systèmes bi-plurilingues surtout au niveau de l'éducation de base. Dans cet article, l'étude comparative des données documentaires basées sur des programmes enseignés, les disciplines des curricula, les horaires hebdomadaires des cours de langues et l'apport des politiques linguistiques et éducatives dans les écoles primaire et secondaire au Rwanda et au Cameroun, renseignent le degré d'enseignement des langues locales et la place de la littérature de jeunesse dans l'enseignement de base. Aussi, elle tente de proposer les stratégies à prendre pour leur développement durable en matière de pratiques enseignantes.

Mots-clés : système bi-plurilingue, langue locale, éducation de base, curricula, pratique enseignante

Bi-multilingual educational systems in Rwanda and Cameroon: challenges of Children's literature development in local languages

Abstract

Abstract

In many African countries, the place and the future of local languages seem to be uncertain confronted with the multilingualism of their educational systems. This paper is in line with the analysis of the socio-cultural and educational contexts of Rwanda and Cameroon. It aims at producing, developing and reinforcing didactic tools for teaching local languages within their bi-multilingual systems, especially at basic education level. In this article, the comparative study of documentary data based on taught programs, the curricula, weekly language classes and the

contribution of language and educational policies in primary and secondary schools in Rwanda and Cameroon, inform on the level of local languages teaching and on the place of youth literature in basic education. Finally, this paper proposes some strategies and actions to be taken for the local languages sustainable development in terms of teaching practices.

Keywords: bi-multilingual system, local language, basic education, curricula, teaching practice

Introduction¹

Il semble inopportun de ressortir les actions déterminantes en faveur de l'essor des langues africaines et d'un développement de leur littérature de jeunesse. Les Objectifs du développement durable (ODD) semblent déterminer les nouvelles politiques éducatives des pays africains même si la majorité de ces pays ne mentionnent pas clairement la place des langues africaines dans leurs systèmes éducatifs ainsi que celle de la littérature y afférente. De nombreuses expérimentations ont permis de baliser le terrain en matière d'éducation bi-plurilingue. Il s'agit notamment des programmes *Écoles et langues nationales en Afrique* (ÉLAN-Afrique) et *Programme de recherche opérationnelle pour l'enseignement des langues au Cameroun* (PROPELCA).

Lorsque ces programmes ont été implantés dans les pays, les écoles pilotes ont bénéficié de subventions et d'accompagnement des formateurs. Les manuels ont été conçus en collaboration avec les experts linguistes et les responsables de l'éducation de base. Toutefois, ce sont les langues véhiculaires qui furent sélectionnées dans la majeure partie des cas. Cet article voudrait interroger l'avenir des langues africaines dans les systèmes bi/plurilingues en prenant appui sur les programmes des écoles afin de pallier leur glottophagie et promouvoir la littérature de jeunesse.

Initialement, la Banque mondiale souhaitait « *apaiser les crises de pauvreté dans le monde, en assurant l'éducation des masses avant l'année 2015* » (Rose Leon, 2019). À cette initiative est venu s'ajouter un des objectifs du développement durable (ODD4). À toutes fins pratiques, l'étude des considérations générales sur les langues africaines aussi bien majoritaires que minoritaires revêt une importance capitale. Les contextes multilingues des pays africains (ré)orientent les pratiques éducatives avec une incidence sur l'intégration réussie ou non des langues locales.

1. Contextes socioculturel et éducatif

1.1. Le Cameroun

Le Cameroun, pays multilingue et partant, multiculturel, se compose de plus de 248 ethnies réparties sur une population de 27 450 854². Encore appelé *Afrique en miniature*, le Cameroun, après sa lutte pour l'indépendance et l'unité du pays, conserve comme langues officielles, le français et l'anglais, héritées des mandats français et anglais. Les langues camerounaises, demeurèrent pendant des décennies, reléguées aux fonctions claniques et furent interdites à l'école. Si certains parlent de « discontinuités linguistiques entre territoires circonscrits par des différences interlinguistiques » (Feussi, 2017), d'autres relèvent le vivre ensemble harmonieux des groupes ethnolinguistiques en présence.

Les politiques linguistiques traduisent une volonté de concrétisation de l'insertion des langues et cultures dans le système éducatif camerounais. La Constitution de 1996 attribue aux langues locales le statut de langues officielles. Depuis 2008, ces langues et ces cultures sont enseignées au secondaire. Les universités disposent, depuis des décennies, de départements de langues africaines. Aux côtés des initiatives privées ou provenant des organisations non gouvernementales (Association nationale des comités de langues au Cameroun (ANACLAC), Programme opérationnel pour l'enseignement des langues au Cameroun (PROPELCA), Société internationale de Linguistique (SIL), Cameroon Association for Bible Translation and Literacy (CABTAL), École et Langues Nationales en Afrique (ELAN-Afrique), les langues nationales bénéficient d'un développement certain. Près d'une centaine de langues ont été standardisées et expérimentées comme moyen d'enseignement au primaire (Rapport de LASCOLAF, 2012 ; Elan-Afrique depuis 2018).

Au bout du compte, les cultures ne semblent pas aussi nombreuses que les langues. Ndibnu-Messina Ethé (2013) identifie 5 aires culturelles. Celles-ci sont véhiculées par près de 248 langues locales (Dieu et Renaud, 1983 ; Bitjaa Kody, 2004) car certaines ethnies ne partagent pas les mêmes langues. Aujourd'hui, les politiques éducatives autorisent leur enseignement même si, pendant quelques années, les jeunes parents s'opposaient à la formalisation de l'enseignement des langues et des cultures camerounaises dès l'école primaire (Bitjaa Kody, 2001). La situation socioculturelle du Cameroun reflète le multilinguisme de l'Afrique et la rude intégration formelle des langues dans son système éducatif.

1.2. Le Rwanda

La République du Rwanda, dénommée *pays des mille collines*, compte 13 398 833 habitants³. Le kinyarwanda et le français furent les langues officielles du Rwanda

depuis l'indépendance du pays, en 1962, jusqu'en 1996, date à laquelle l'anglais a été circonstanciellement ajouté à la liste des langues officielles. En effet, « *La Loi fondamentale du 18 juin 1996, modifiant la Constitution du 10 juin 1991 (art. 4), stipula que les langues officielles du Rwanda sont le kinyarwanda, le français et l'anglais* » (Ntakirutimana, 2012 : 13).

Plus tard, en octobre 2016, le swahili a été déclaré, langue officielle portant ainsi le nombre de langues officielles à 4 ; un multilinguisme stratégique pour un avenir prometteur. Depuis 2008, le français est exclu comme langue d'enseignement pour céder la place à l'anglais, langue jugée plus utile aussi bien dans les échanges commerciaux que dans la recherche scientifique.

Les données démolinguistiques sur le Rwanda sont anciennes. Les plus récentes proviennent du recensement général de la population et de l'habitat de 2002 qui estiment les locuteurs des 4 langues officielles comme suit : kinyarwanda, 99.38% ; français, 3.87% ; swahili, 2.97% et l'anglais 1.95%.

Après une vingtaine d'années, la situation a sûrement évolué mais les données n'ont pas été mises à jour. En 2019 par exemple, l'OIF estimait le nombre de francophones rwandais à 6%⁴. Ainsi, le français, qui a longtemps été la deuxième langue la plus parlée au Rwanda, après le kinyarwanda, garde cette place jusqu'à nouvel ordre. Si l'anglais est obligatoirement le medium d'enseignement tout au long de la scolarisation, la langue de socialisation et des échanges de divers ordres demeure le kinyarwanda. Cette langue aussi bien nationale qu'officielle jouit d'une standardisation estimable qui va de l'orthographe au lexique en passant par la grammaire, même s'il y a encore à faire. Ce dynamisme est devenu remarquable entre 1978 et 1990. À ce sujet, Ntakirutimana (2012 : 11) note :

Entre les années 1960 et 1980, l'Afrique a été caractérisée par un mouvement de récupération linguistique (CONFEMEN, 1986). Le Rwanda n'y a pas échappé. Le kinyarwanda a été appelé à remplir la fonction institutionnelle antérieurement dévolue au français. Pour ce faire, il a fallu passer par l'enseignement, comme cela se fait presque partout en matière de réforme linguistique de grande envergure.

Pour pouvoir enseigner en kinyarwanda, il a fallu beaucoup d'instruments, de moyens mais surtout de volonté politique. Cette dernière a introduit, en 1978, l'enseignement du kinyarwanda à tous les niveaux. La création du département de langues et littératures africaines (LLA) au sein de l'Université nationale du Rwanda, en 1980, s'inscrit dans cette lancée. Ce département a joué un rôle sans équivalent dans l'enseignement intensif et délibéré du kinyarwanda. Bien outillés, les lauréats de ce département ont saisi la balle au bond pour produire des publications aussi

bien profanes que scientifiques en Kinyarwanda et sur le kinyarwanda. C'est sur eux que l'on compte encore pour la promotion et l'enseignement du kinyarwanda même si ce département a disparu, aux environs de 2000, sous l'influence incontournable de la professionnalisation de l'enseignement supérieur. Cette dernière a entraîné la suppression des départements classiques de langues, à savoir le département de langue et littératures françaises (LLF), le département d'anglais et celui de langues et littératures africaines (LLA).

1.3. La littérature de jeunesse en langues africaines

La littérature de jeunesse semble le parent pauvre de l'éducation. Si elle bénéficie de différentes définitions (Turin, 2003 ; Diament, 2004), il semble difficile de trouver des œuvres « *faciles à lire, difficile à comprendre* ». Les livres pour enfants sont le produit d'un assemblage heureux coloré et illustré avec des couvertures solides. Les collections qui offrent la littérature de jeunesse s'adressent à la fois aux enfants et aux adolescents. Ces collections ne sont pas explicites dans les langues africaines. Des livres pour apprentissage à la maternelle et au primaire sont pour la plupart illustrés. Certains bénéficient de couleurs attractives et des couvertures attrayantes. Toutefois, le nombre de manuels de lecture, de contes et de divertissements en langues africaines est très peu significatif. Les langues africaines standardisées gagneraient à couvrir ce pan du divertissement et de l'apprentissage qui concourrait à leur expansion régionale et internationale.

2. Évolution des politiques éducatives et linguistiques depuis les indépendances

Comme susmentionné, les politiques linguistiques au Rwanda et au Cameroun connaissent des mutations en fonction des périodes. La période pré-coloniale souvent reliée aux missionnaires réserva relativement un sort louable aux langues africaines. Le kinyarwanda et les langues camerounaises ont été utilisés pour des besoins administratifs et scolaires mais surtout d'évangélisation. Les langues connurent les premières tentatives de standardisation. Ainsi, les alphabets développés répondirent à un système de graphisme identique à celui de l'Occident. Les différences consonantiques ou tonales reconnues aux langues bantoues n'attirèrent pas une attention soutenue.

La lecture de la Bible en langue locale africaine sollicita des connaissances cognitives dont seuls les locuteurs natifs présentaient des aptitudes. Les distorsions débutèrent pendant la première colonisation. Sous protectorat allemand, le Cameroun jouit d'un usage des langues allemande, espagnole et camerounaises

aussi bien à l'école que dans l'évangélisation. Progressivement, l'allemand a été privilégié au détriment des langues camerounaises. Ces dernières sont dès lors utilisées uniquement pour des besoins d'évangélisation.

Au Rwanda, c'est le swahili qui a servi de langue de communication administrative lors du protectorat allemand en raison de sa standardisation, commencée en 1925, mais surtout en fonction de son usage dans les affaires aussi bien commerciales que religieuses, particulièrement la religion musulmane.

La période coloniale, marquée par les mandats britannique et français pour le cas du Cameroun, et la colonisation belge au Rwanda, a renforcé l'hégémonie des langues occidentales. Tout en réduisant les valeurs des devises africaines, les langues ont également subi le même sort : une baisse drastique de considération. Cet ostracisme envers les langues africaines réduit le développement de celles-ci tout en créant un complexe d'infériorité. Les langues africaines ainsi interdites dans les lieux scolaires, sous peine de sanctions graves, n'ont plus bénéficié de développement. Les initiatives encouragées en début de colonisation se sont estompées. Les élèves présentant une parfaite maîtrise de la langue française, bénéficiaient de bourses d'étude ou étaient recrutés à des postes administratifs.

Les luttes indépendantistes ont suscité de nouveaux combats allant au-delà des indépendances. Le retour aux sources, la construction des identités africaines et la gestion sociopolitique et économique de manière autonome des pays africains furent le leitmotiv. Les indépendances ont généré de nouveaux slogans mais aussi de nouvelles batailles avec comme l'un des catalyseurs, la place des langues africaines dans l'éducation et l'administration des pays. Les expérimentations d'éducation bi/plurilingues qui se multiplient en sont des exemples.

3. Éléments théoriques et méthodologiques

3.1. Éléments théoriques

La présente recherche se fonde sur le fonctionnalisme et le socioconstructivisme dans le but ultime de déterminer la place de la littérature de jeunesse en langues africaines dans le système éducatif bi/plurilingue. Ces théories font apparaître la dualité de la construction identitaire qui repose aussi bien sur l'école que sur l'environnement scolaire. Sur la base des données documentaires, il sera loisible de déterminer le niveau de développement des langues africaines impliquées dans l'étude ainsi que la contribution des politiques linguistiques et éducatives sur la documentation bi/plurilingue dès l'école primaire.

Les critères de développement d'une langue ne sont pas définitivement fixés. Sur la base des arguments multimodaux, il se dégage globalement que le développement d'une langue découle d'une étude systématique de cette langue. Le passage de l'oral à l'écrit semble le premier paradigme du développement d'une langue. C'est ce que Sadembou (2012) modélise dans la standardisation des langues camerounaises.

Après la standardisation de l'orthographe, la production des documents écrits marque un élan dans la diffusion de la langue. Les productions écrites, manuels, livres de lecture, contes, romans et bien d'autres participent à la documentation/développement de celle-ci. Son utilisation dans les médias et ailleurs constitue un critère non négligeable. Ces critères sont convoqués dans cette étude pour marquer le degré de développement des langues enseignées dans les écoles rwandaises et camerounaises.

Il sied de revenir, un tant soit peu, sur quelques éléments terminologiques pour être plus précis. La dénomination *langue africaine* est la plus usitée par les chercheurs. Ces langues appartenant à un territoire mériteraient une reconnaissance d'appartenance à une localité, d'où le terme langues locales africaines. Certaines langues comme le français, non issues des territoires africains, sont considérées comme langues africaines (Mendo Ze, 1999). La *langue locale africaine* serait donc la langue originaire des localités, des communautés ethnolinguistiques de l'Afrique qui l'ont en partage. Cette appellation revêt une charge identitaire utile pour l'enracinement de l'Africain ouvert sur le monde.

Les langues nationales africaines, selon Wiesemann (2000), sont les langues sélectionnées par l'État et érigées à ce titre. Elles ont une valeur moindre que les langues officielles qui remplissent toutes les fonctions administratives. Actuellement, les langues nationales remplissent des fonctions de scolarisation et se rapprochent des langues officielles dans leurs fonctions sociales et économiques. Les langues régionales se rapprochent des langues véhiculaires car elles sont utilisées dans une région sans besoin de traduction. Les populations de cette région l'utilisent pour des besoins d'échanges surtout commerciaux. Les langues véhiculaires sont utilisées au-delà d'une seule région.

D'après l'Académie Africaine des langues (ACALAN), les langues transnationales sont les langues parlées dans plus d'un pays, par exemple le kinyarwanda et le swahili. Elles sont transfrontalières malgré les variations qui peuvent intervenir ; c'est le cas d'ailleurs de toute langue de large diffusion. Les langues internationales sont les langues de très grande extension et utilisées dans plus d'un continent.

3.2. Éléments méthodologiques

Pour collecter les données qualitatives de l'étude, nous identifierons les textes, les articles, ouvrages et autres écrits se rapportant aux curricula du primaire, aux enseignements bi/plurilingues et aux usages des langues africaines dans les systèmes éducatifs au primaire et au secondaire. Ces données seront croisées afin de dégager la documentation existante sur les langues et la littérature dans l'enseignement de base au Cameroun et au Rwanda tout en signalant au passage ceux qui sont exclusivement en langues africaines. Le recours à l'éducation de base se fonde sur la pertinence des enseignements qui balisent les apprentissages futurs renforcés au secondaire. Pour toutes ces raisons, le primaire et le secondaire sont considérés, dans cet article, comme enseignement de base, sans ignorer que ce terme peut être réservé au primaire seulement. À chaque niveau, les comparaisons seront opérées sur la base d'une grille de comparaison élaborée par nos soins.

Item	Cameroun	Rwanda	Médium d'enseignement	Observation
Maternelle (Pre-primary)	Intitulés des disciplines	Intitulés des disciplines		
Primaire (Lower & Upper primary)	Intitulés des disciplines	Intitulés des disciplines		
Liste des manuels pour l'enseignement des langues africaines				

Tableau 1 : Grille de comparaison

Au-delà des renseignements généraux recueillis, cette grille permettra une analyse simplifiée du fonctionnement des langues dans les systèmes éducatifs camerounais et rwandais tout en indiquant le niveau de développement de ces dernières.

4. Présentation des programmes : synergies et spécificités

4.1. Les curricula

Le focus de cette étude repose sur les langues utilisées pour des besoins éducatifs. Au Cameroun, les politiques linguistiques ne permettent pas un usage systématique des langues dans le système éducatif. Seules les langues officielles sont utilisées comme médium d'enseignement. Les programmes du primaire au Rwanda et au Cameroun reposent sur les matières comme la découverte du monde, le français,

l'anglais, les langues camerounaises, le kinyarwanda, les mathématiques, la culture nationale, les arts, l'éducation civique et physique, comme les tableaux ci-après l'indiquent.

Secteur	Cameroun	Rwanda
Maternelle (Pre-primary)	Langues maternelles, éducation physique, arts, écriture, lecture, mathématiques, français et anglais, éducation civique et morale	Discovery of the world, numeracy, physical and health education, creative arts and culture, language and literacy (kinyarwanda and English)
Primaire (lower & Upper Primary)	Anglais, français, culture générale, langue nationale (facultative), histoire, géographie, sciences de la vie et de la terre, mathématiques, technologie, arts, éducation physique, religion, études vocationnelles, éducation sociale et familiale	Kinyarwanda, English, mathematics, social and religious studies, science and elementary technology, creative arts, physical education, French (upper primary)
Manuels illustrés (littérature de jeunesse)	Oui	Oui

Tableau 2 : Quelques disciplines des curricula du primaire

Les programmes du Rwanda et du Cameroun présentent des disciplines communes. Si le primaire se subdivise en 3 paliers : La maternelle (pre-primary), le premier cycle du primaire (lower primary) et le second cycle du primaire (upper primary). Chaque cycle comprend trois ans. Les paliers du Cameroun pourraient se constituer en 4 strates : maternelle, paliers 1, 2 et 3 composés chacun de deux classes. Cette subdivision n'engage pas le contenu des enseignements qui diffère par l'intégration effective du kinyarwanda comme matière, dès le deuxième palier au Rwanda. Le français, devenu langue étrangère, est introduit au niveau 3.

Au Cameroun les langues camerounaises sont utilisées pour l'enseignement à l'école maternelle, lorsque la maîtresse est apte à en pratiquer une. Il en va de même pour les autres paliers mais l'enseignement des langues africaines devient facultatif ainsi que son évaluation. D'une manière générale, étant donné le nombre de langues, l'enseignante procède par traduction. Le français, langue étrangère, intervient plus tôt que les langues étrangères au Cameroun. Ces dernières, l'allemand et l'espagnol, apparaissent dans le sous-système francophone au secondaire, dès la classe de 4^e.

L'introduction des langues africaines, dès le début des cycles comme matière d'enseignement, renforce les capacités en développement des matériels didactiques dans ces langues. Cela participe à la documentation de ces langues tout en garantissant leur dynamique. La langue locale africaine comme matière d'enseignement garantit-elle un développement efficace de la langue en question ? Quels sont les objectifs de l'enseignement de cette langue locale africaine ? Si ces questions apportent des réponses assez édifiantes, il semble opportun de constater que la littérature de jeunesse fait partie des livrets d'apprentissage au primaire et à la maternelle. Toutefois, les œuvres extrascolaires ne sont pas encore décomptées et sont en petite quantité.

4.2 Heures de cours de langues dans le système éducatif rwandais et camerounais

Les systèmes éducatifs camerounais et rwandais fonctionnent conformément aux textes de lois des deux pays. Les horaires sont également définis en fonction des curricula imposés par ces décisions étatiques.

Rwanda						
Année Langue	1	2	3	4	5	6
Français	0	0	0	1	1	1
Anglais	7	7	7	7	7	7
Kinyarwanda	8	8	8	4	4	4
Cameroun : sous-section francophone						
Année Langue	1	2	3	4	5	6
Français	5	5	5	5	5	5
Anglais	3	3	3	3	3	3
Langues et cultures camerounaises	2	2	2	2	2	2
Cameroun : sous-section anglophone						
Année Langue	1	2	3	4	5	6
Français	1h30	1h30	1h30	1h30	1	1
Anglais	5	5	5	5	5	5
Langues et cultures camerounaises	2	2	2	2	2	2
Ntakirutimana (2021 : 31) et Ndibnu-Messina Ethe (2021)						

Tableau 3 : Heures de cours de langues par semaine au primaire

Les horaires⁵ d'enseignement diffèrent en fonction de la planification linguistique. Lorsque le focus est sur la langue locale, comme c'est le cas avec le Rwanda, le nombre d'heures est plus volumineux qu'avec l'anglais ou encore le français qui a perdu son prestige. Le Cameroun met plutôt l'accent sur le français et l'anglais, langues officielles du pays. Les langues et cultures ne forment qu'un seul bloc et il est aisé de supposer que les langues possèdent une heure par semaine. Or, celles-ci n'étant pas langues d'enseignement et encore moins utilisées par près de 99% de la population, il est difficile d'envisager que les élèves soient ainsi enracinés dans leurs langues et cultures au sortir d'une formation de 6 ans. Cela se répercute sur la formation littéraire de ces jeunes et partant, sur la littérature de jeunesse. C'est en forgeant qu'on devient forgeron.

Rwanda						
Année Langue	1	2	3	4	5	6
Français	1	1	1	7-4	7-4	7-4
Anglais	7	7	7	7-4	7-4	7-4
Kinyarwanda	4	4	4	7-4	7-4	7-4
Swahili	2	2	2	7-4	7-4	7-4
Cameroun (toutes sections confondues)						
Année Langue	1	2	3	4	5	6 et 7
Français	8	8	8	8	8	8
Anglais	6	6	6	6	6	6
Langues et cultures camerounaises	2	2	2	2	2	2
Swahili						
Ntakirutimana (2021 :31) et Ndibnu-Messina Ethé (2021)						

Tableau 4 : Heures de cours de langues par semaine au secondaire

Pendant qu'au Rwanda la charge horaire de la langue locale diminue tout en restant supérieure à celle du Cameroun, les heures restent fixes du primaire au secondaire au Cameroun. La gestion linguistique ne se focalise pas sur ces horaires car elle reste une matière facultative aux examens. Il faut néanmoins préciser que la venue de cette épreuve aux examens nationaux date de deux ans.

4.2 Les langues d'enseignement

Les langues d'enseignement ne sont pas précisées dans les curricula mais plutôt dans les politiques linguistiques qui régissent les pays. Ainsi, dans les écoles, l'anglais

reste la seule langue de communication des connaissances dans le système éducatif rwandais. Au Cameroun, c'est le français et l'anglais qui jouent ce rôle. Lorsque les langues africaines sont convoquées, le français ou l'anglais servent de médium. Toutefois, des études ont présenté des situations où les enseignants utilisent les langues locales pour mieux se faire comprendre, particulièrement lorsque les disciplines non linguistiques sont impliquées (Ndibnu-Messina, 2007, Abba, 2021).

Le problème d'officialisation réelle des langues africaines n'est pas encore résolu dans les pays africains et risque de ne pas l'être dans un proche avenir. Même si la langue jouit d'un statut de langue nationale ou officielle, la langue de l'administration et de la scolarisation reste la langue de l'Occident, à savoir l'anglais ou le français, selon le pays. Comment partir de cette place secondaire pour documenter les langues africaines et la littérature de jeunesse, par voie de conséquence ?

4.3. Développement/Documentation en langues africaines au primaire

Les activités expérimentales des organisations gouvernementales ont permis l'élaboration de plusieurs manuels scolaires en langues africaines ou en langues africaines et occidentales. Une centaine de langues, utilisées dans le cadre du PROPELCA, de 1984 à 2012, ont bénéficié de matériels didactiques bilingues : manuels de calcul, pré-syllabaires, syllabaires, post-syllabaires, *big book*, livrets de contes et manuels de transition. Tous ces manuels présentent une configuration en langue camerounaise suivie d'une traduction à la fin de l'ouvrage. Les manuels du programme Elan-Afrique se déroulent sous un format bilingue dès l'entame des premières leçons. Toutefois, les manuels ne font appel qu'à 5 langues, à savoir l'ewondo, le fulfulde, le basaa, le duala et le medumba. Les langues véhiculaires des régions francophones du Cameroun ont été retenues pour cette phase pilote. La généralisation enrichira le nombre de langues.

La diffusion radiophonique est dynamique car dans les années 1980, près de 10 langues étaient utilisées à la radio provinciale du Centre et les langues véhiculaires dans les autres provinces. Actuellement, il existe environ 4 langues dans la région du Centre et une à deux langues dans les 9 autres régions (Sud, Ouest, Nord, Nord-Ouest, Sud-Ouest, Littoral, Extrême-Nord, Adamaoua).

Le Rwanda ne connaît pas vraiment de situations de choix linguistique local. Le kinyarwanda est connu et utilisé par plus de 99% de la population. Les manuels de kinyarwanda sont en kinyarwanda, sans traduction, comme c'est le cas au Cameroun. Les émissions radiophoniques et la presse écrite sont dominées par la langue nationale, le kinyarwanda, cela va sans dire pour un pays linguistiquement

homogène. Le Rwanda devrait profiter de cette homogénéité pour renforcer l'enseignement de la littérature de jeunesse vu que c'est l'enseignement de base qui est mis en jeu. Au bout du compte, l'enseignement de la littérature de jeunesse au Rwanda et au Cameroun n'attire pas beaucoup d'attention dans les manuels de langues.

5. Discussions et perspectives

L'introduction des langues africaines dans le système éducatif de manière formelle a permis le développement a minima de celles-ci. Ce développement ne s'est pas étendu même si la volonté de l'ACALAN (2008) est d'encourager le partenariat entre les langues occidentales officielles et les langues africaines, surtout les langues transfrontalières ou véhiculaires. Il semble donc impératif de revoir le procédé de documentation des langues africaines. La nécessité ne repose plus sur une introduction de ces dernières à l'école mais sur la disponibilité des publications en langues africaines en qualité et en quantité. Si la traduction est ordinairement une pratique incontournable, la formation des auteurs devient un élément clé de ce développement.

Les pratiques numériques sont à introduire dans les pratiques rédactionnelles des monographies. Ces productions, non seulement, documentent la langue, mais intensifient la diffusion des langues africaines pour autant que celles-ci sont reconnues comme langues nationales ou officielles. Pour cela, la stratification de Tabi-Manga (2001) permet de réviser la terminologie relative aux langues.

La véhicularité d'une langue ne garantit pas son développement. Très peu de langues présentent une documentation au-delà des dictionnaires, manuels scolaires de lecture, quelquefois de calcul et de contes. Il est impératif de se servir du bi/plurilinguisme pour enrichir la documentation à utiliser dans les écoles. La traduction est effective d'une langue africaine vers une langue occidentale, l'inverse serait une pratique qui renforcerait la documentation.

La formation des auteurs sur les livres de jeunesse bi/plurilingues garantirait la culture de la lecture, des connaissances linguistiques ainsi que des aspects non linguistiques inscrits dans les programmes scolaires. La bande dessinée (BD) numérique serait un atout pour accélérer la lecture dans les langues africaines. Bien illustrée et actualisée aux réalités du siècle, la BD numérique intéresserait la jeunesse qui est à la quête des racines culturelles. S'inspirer du jeu « *Orion* » qui bénéficie de milliers de joueurs initierait les actes de culture littéraire correspondant à la littérature de jeunesse. La littérature de jeunesse pourrait comme le jeu *Orion*, prendre son ancrage dans un village basaa, intégrer des noms des

protagonistes ainsi que des sites en langue basaa. Il relate clairement les traces socioculturelles des ethnies bassa. Des bandes dessinées ainsi orientées appelleraient un public jeune et intéressé par ses origines africaines.

Conclusion

Les formes d'enseignement étudiées ici indiquent que quand bien même la place d'une langue locale est privilégiée, sa documentation reste à développer. Au Cameroun, les manuels au primaire sont pour la plupart bilingues et constituent un préliminaire à la documentation. Toutefois, le dosage des langues nationales qui figure dans ces manuels ne correspond pas aux quotas horaires alloués à l'enseignement de celles-ci. Le Cameroun témoigne d'une volonté de renforcer l'enseignement des langues locales par une révision de quotas. Au Rwanda, bien que les 4 heures semblent suffisantes, il faudrait aller plus loin et faire en sorte que les apprenants puissent devenir des jeunes écrivains-chercheurs en kinyarwanda. Cela exige évidemment un renforcement efficace des pratiques enseignantes. Au bout du compte, la littérature de jeunesse ne prend d'excellentes racines que si les langues partenaires la véhiculent et qu'elle serve d'appui pédagogique.

Bibliographie

- Bitjaa Kody, Z.D., Ndiru-Messina, J. 2007. « Langues et Cultures nationales dans les écoles primaires en milieu urbain camerounais ». *The Journal of West African Languages*, vol. XXXIV, 1, p. 71-83.
- Confemen, 1986. *Promotion et intégration des langues nationales dans les systèmes éducatifs : bilan et inventaires*. Paris : Honoré Champion.
- Diament, N. 2004. « De la littérature de jeunesse considérée comme objet patrimonial ». *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, n° 5, p. 65-73. [En ligne] : <https://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2004-05-0065-011> [consulté le 15 octobre 2021].
- Feussi, V. 2017. « Quel (le)s frontières/seuils pour reconnaître le francanglais dans le paysage langagier au Cameroun ? Quelles médiations en didactique des langues et des cultures ? Démarches et dispositifs ? Recherches en Didactique des Langues et Cultures ». *Les Cahiers de l'Acedle*, 3 (15). [En ligne] : <https://journals.openedition.org/rdlc/3208>, <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01443163/> [consulté le 15 octobre 2021].
- Leon, R. 2019. *Étude comparée des systèmes éducatifs préélémentaires des pays de l'OECD (Sainte-Lucie, Saint-Kitts, Martinique) : politiques éducatives, enjeux linguistiques et culturels : quelle évaluation ?* (Thèse de doctorat, Antilles).
- Masengesho Kamuzinzi, 2012. « L'évolution du système éducatif rwandais à travers un siècle de réformes ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 59, p. 25-31.
- Ndiru Messina Ethe, J. 2013. « Compétences initiales et transmission des langues secondes et étrangères au Cameroun ». *Multilinguales*, (1), p. 105-119.
- Ntakirutimana, E. 2021. « Igenandimi no gukungahaza ururimi rw'lkinyarwanda ». *Umurage : Igazeti y'ubushakashatsi ku Kinyarwanda, umuco n'umurage by'u Rwanda*, n° 1, p. 24-35, publication du Rwanda Cultural Heritage Journal : Kigali.

Ntakirutimana, E. 2012. La langue nationale du Rwanda : plus d'un siècle en marche arrière, Québec, Observatoire démographique et statistique de l'espace francophone/Université Laval, 2012. (Collection Note de recherche de l'ODESEL).

Sadembouo, E. 2001. *De l'intercompréhension à la standardisation des langues : le cas des langues camerounaises* (Thèse d'État, Université de Yaoundé I).

Shell, O., Wiesemann, U. 2000. *Guide pour l'alphabétisation en langues africaines*. Collection PROPELCA 34. Yaoundé : CLA.

Tabi-Manga, J. 2000. *Les politiques linguistiques du Cameroun : essai d'aménagement linguistique*. Paris : Karthala Editions.

Tadadjeu, M. 1990. *Le défi de Babel au Cameroun*, Yaoundé : CLA.

Turin, J. 2003. « *La littérature de jeunesse et les adolescents* ». *BBF* 36, 3, p. 43-50.

Unesco, 1953. *L'emploi des langues vernaculaires dans l'enseignement*. Paris : UNESCO.

Notes

1. L'article a été rédigé en proportions égales. Les données sur les deux pays (Cameroun et le Rwanda) ont été collectées par les deux auteurs.
2. www.countrymeters.info
3. <https://worldpopulationreview.com/countries/rwanda-population>.
4. OIF *La langue française dans le monde 2019*, Éditions Gallimard, 2019, p. 34.
5. Une séance dure 40 minutes dans le primaire.



ISSN 2258-4307

ISSN en ligne 2260-4278

Formation des instituteurs et enseignement/ apprentissage bi/plurilingue : quelle place pour la littérature de jeunesse ?

Béatrice Yanzigiye

Université du Rwanda

yanzibeatrice@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3704-7366>

Mariam Abba

Université de Ngaoundéré,

mariamprecieuse@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6593-4718>

Reçu le 29-10-2021 / Évalué le 30-01-2022 / Accepté le 30 mars 2022

Résumé

Pendant plusieurs décennies, la prise en compte des langues nationales dans le système éducatif camerounais a souffert d'interdits. Par contre, le système éducatif rwandais a accordé une place non négligeable au Kinyarwanda, la langue majoritaire du pays. Au fur du temps, les langues nationales camerounaises ont été revalorisées afin d'offrir de meilleures méthodes pédagogiques. Dans les deux cas, les langues africaines semblent déterminantes pour l'apprentissage des disciplines non linguistiques (DNL). Si certains enseignants sont qualifiés pour enseigner les disciplines non linguistiques en français, le contexte multilingue indique la nécessité d'utiliser les langues africaines pour mieux transmettre le savoir. L'objectif de cet article est donc de mettre en lumière les meilleures stratégies d'enseignement favorisant l'apprentissage des DNL et la littérature de jeunesse.

Mots-clés : enseignement/apprentissage, DNL, bi/plurilinguisme, formation

Teacher training and bi / plurilingual teaching/learning: what place for the children's literature?

Abstract

For several decades, the inclusion of national languages in the Cameroonian education system suffered from bans. On the other hand, Rwanda is implementing an educational reform that gives pride of place to the majority spoken language: Kinyarwanda. In Cameroon, their place has been upgraded in order to offer better teaching methods. In both cases, African languages seem to be decisive for the learning of non-linguistic disciplines (DNL). While some teachers are qualified to teach non-linguistic subjects in French, the multilingual context indicates the need to use African languages during explanations to better transmit the knowledge. The aim of this article is therefore to highlight the best teaching strategies that promote the learning of DNL and the children's literature.

Keywords: teaching / learning, DNL, bi / multilingualism, training

Introduction¹

Le Cameroun, pays multiculturel et multilingue, possède deux langues officielles (le français et l'anglais) et deux-cent-quarante-huit langues nationales (ALCAM, 2012). Le Rwanda, quant à lui, comporte actuellement quatre langues officielles : le kinyarwanda, l'anglais, le français et le kiswahili. Dans ces deux pays, pendant la période coloniale, les missionnaires chrétiens introduisent l'éducation à l'école à travers quelques langues locales. Par la suite, les administrations belge (Rwanda), française et britannique (Cameroun) ont retenu ces langues pour les besoins pédagogiques au début de la colonisation. Si l'administration française a conduit les enseignements entièrement en français, l'administration britannique a quelques fois opéré dans la logique des missionnaires. Peu à peu, ces derniers se sont vus forcés par l'administration d'abandonner l'enseignement des/en langues camerounaises (Poth, 1997). Or, le Rwanda a continué les enseignements en kinyarwanda.

Après 1972, date de l'unification du Cameroun, l'enseignement primaire, que chacune des deux parties avait géré, indépendamment, est devenu la responsabilité du gouvernement central. Le Rwanda a souvent ajusté son système en fonction des évolutions politiques et des exigences socio-économiques régionales et mondiales. C'est dans ce contexte que l'anglais longtemps resté langue enseignée a été déclaré unique langue d'enseignement, en 2008. Très récemment, en février 2017, l'Assemblée nationale a adopté une loi faisant du kiswahili, la quatrième langue officielle au Rwanda pour des raisons d'intégration régionale (Communauté de l'Afrique de l'Est). Pour renforcer cette intégration, la Communauté exige l'enseignement du swahili dans chaque pays membre au niveau du secondaire. C'est dans cette perspective que le swahili est un cours obligatoire au niveau du premier cycle du secondaire au Rwanda. Le swahili est également enseigné dans certaines options littéraires au niveau du second cycle du secondaire voire à l'université.

Les langues enseignées à l'école sont donc le français, l'anglais et les langues nationales ainsi que les langues étrangères. Il s'avère que l'intégration des langues nationales à l'école a permis à certains enseignants des disciplines non linguistiques (DNL) d'avoir un autre outil didactique leur permettant de faciliter la transmission des savoirs. L'introduction de ces langues dans le système éducatif camerounais répond à la loi d'orientation de 1998 dans son article 5 alinéa 1 stipulant qu'on doit former les « *citoyens enracinés dans leur culture, mais ouverts au monde et respectueux de l'intérêt général et du bien commun* ». Son expérience a porté des fruits au point que les pédagogues ne cessent de trouver de nouvelles stratégies d'enseignement/ apprentissage afin de promouvoir le vivre ensemble et la diversité culturelle. C'est face à cette dynamique qu'ils ont réfléchi sur la pratique d'un enseignement bi/plurilingue qui favoriserait la réussite des apprenants dans tous

les domaines d'apprentissage (linguistiques et non linguistiques). En réalité, il s'agit d'une approche qui puise dans la littérature orale.

Néanmoins, étant dans un milieu multilingue, quelques difficultés s'observent dans la pratique des DNL. En 1979, le Rwanda est passé au système de *kinyarwandi-sation* surtout dans l'enseignement/apprentissage de «la lecture, de l'écriture, du calcul en kinyarwanda au premier cycle » (Uwayezu, 2015 :15) pour pallier le taux d'échec élevé dans les DNL. L'observation du terrain a permis de déceler certains obstacles reliés à l'apprentissage des DNL. En effet, les enseignants n'étaient pas véritablement outillés pour affronter les situations d'enseignement/apprentissage en contexte multilingue. Ce déficit concernait l'insuffisance de la formation continue des enseignants et la terminologie appropriée.

Du fait de l'évolution sociale et des nombreuses innovations pédagogiques qu'entraîne la recherche scientifique, la formation permanente d'un enseignant pour faire face aux obstacles pédagogiques devient incontournable. La nécessité de construire des stratégies palliatives garantissant l'encadrement des jeunes débutants leur scolarisation revient dans les problématiques didactiques. Les instituteurs, cibles de cette recherche, sont à la genèse de notre questionnement : quelles sont les stratégies d'enseignement des DNL en milieu bi-plurilingue camerounais et rwandais ? Afin de mieux répondre à cette interrogation, nous définirons les termes clés de l'étude, ferons une présentation des objectifs et de la méthodologie avant de procéder à l'analyse des résultats et à la formulation de quelques perspectives inéluctables.

1. Objectifs

L'école est un centre d'instruction et d'éducation. Il convient que ses acteurs déploient des moyens idoines pour sa réussite. Il a été constaté que les enseignants font face à des obstacles linguistiques dans l'enseignement des mathématiques et des sciences, considérées comme des DNL. C'est pourquoi l'adoption d'une didactique bi/plurilingue dans les systèmes éducatifs rwandais et camerounais semble primordiale. L'objectif général de cet article est d'améliorer l'enseignement/apprentissage des DNL dans un contexte bi-plurilingue au cycle primaire. De manière spécifique, nos objectifs sont de présenter d'une part les obstacles liés à cet apprentissage et, d'autre part, de proposer les programmes de formation continue disponible favorisant cet enseignement des DNL. « *Qui cesse d'apprendre, doit cesser d'enseigner* », postule un adage.

2. Plurilinguisme, DNL et formation des maîtres

Cette section s'intéresse à la clarification des concepts liés à notre étude. Nous mettrons en exergue les différentes conceptions des auteurs sur l'éducation plurilingue et son importance dans la pratique des DNL surtout lorsque ces dernières peuvent servir de base pour la constitution d'un corpus servant à construire une littérature de jeunesse, une littérature qui reste à ressusciter et à développer pour les deux pays.

2.1. Le plurilinguisme

Le plurilinguisme est la capacité pour un individu de développer des compétences plurielles en employant plusieurs codes linguistiques pour répondre aux besoins de communication. Selon Coste, Moore et Zarate (1997 :18), « la plupart d'individus plurilingues utilisent les langues à leur disposition pour des besoins de communication spécifiques et différenciés ». Tupin (2014 : 2), souligne que le plurilinguisme est la « *capacité à communiquer en plusieurs langues en fonction du contexte dans lequel on se trouve.* ». Pour ce dernier, est plurilingue celui qui peut employer différents codes linguistiques en fonction du contexte. Le plurilinguisme a une autre vision d'après Balsiger *et al.* (2012 : 65) qui pensent que cette notion « ne renvoie pas forcément à la maîtrise de plusieurs langues, mais se définirait plutôt en termes de reconnaissances et d'acceptation des diverses langues dans *l'environnement social et de son intérêt en situation d'enseignement/apprentissage* ». Cela corrobore les articles 18 et 19 de la Charte de la Renaissance Culturelle Africaine (Khartoum 2006 :12) :

Article 18 : *Les Etats africains reconnaissent la nécessité de développer les langues africaines afin d'assurer leur promotion culturelle et accélérer leur développement économique et social. A cette fin, les Etats africains s'attacheront à élaborer et à mettre en œuvre les politiques linguistiques nationales appropriées.*

Article 19 : *Les Etats africains devront préparer et mettre en œuvre les réformes nécessaires pour introduire les langues africaines dans les cursus d'éducation. À cette fin, chaque Etat devra élargir l'utilisation des langues africaines en tenant compte des impératifs de la cohésion sociale, du progrès technologique et de l'intégration régionale et africaine.*

Ces différentes définitions mettent en exergue la maîtrise et l'utilisation de plusieurs langues en contexte donné. Dans le cadre de l'enseignement/apprentissage, le maître est appelé à connaître plusieurs langues pour faciliter l'acquisition des connaissances en général et des disciplines non linguistiques en particulier.

2.2. Langues et enseignement des DNL

Les DNL se définissent comme toute matière autre que les langues. Notamment les mathématiques, les sciences de la vie et de la terre, la géographie, l'histoire et bien d'autres. D'après l'association pour le développement de l'enseignement bi/plurilingue (l'ADEB), « il n'existerait pas de DNL sans penser à un enseignement bilingue ». Pour eux, l'expression « discipline non linguistique »

(...) même si elle est commode et habituellement utilisée, semble tout à fait inappropriée, car il n'existe pas, à l'école, de disciplines non linguistiques. Toutes les disciplines utilisent des langues pour être enseignées et, qui plus est, des variantes spécifiques et originales de ces langues. Il serait plus convenable de parler de disciplines « dites » non linguistiques « DNL » (ADEB, 2011 : 7).

Il sied de connaître le rôle des langues dans l'enseignement des DNL dans un contexte multilingue.

L'enseignement des DNL est une autre forme d'apprentissage des langues. Pour cela, les instituteurs se sentent obligés de faire appel à deux ou plusieurs langues pour transmettre leurs connaissances. Dans l'un de ses articles, Daouaga (2017 : 136) note que « l'enseignement d'une langue comme langue maternelle (LM), dans une classe où les apprenants n'ont pas la même langue, ne peut qu'être en faveur de ceux qui l'ont apprise depuis leur enfance. Comme ces apprenants n'ont pas le même niveau de compétence dans la langue enseignée, il ne sera pas étonnant que les plus performants soient ceux qui considèrent la langue enseignée comme leur LM ». Cette remarque pertinente nécessite que l'on pense à une éducation plurilingue. De même, Ndibnu-Messina (2011 : 47) souligne que les instituteurs ont affirmé qu'ils maîtrisaient plusieurs langues notamment le français, l'anglais, les LM et le pidgin. Cette maîtrise les conduit à intégrer les langues africaines à leurs cours. Quant aux apprenants, ils utilisent les langues indépendamment de l'interlocuteur. Néanmoins, l'enseignement des langues secondes cause des problèmes de systématisation et de gestion linguistique en milieu multilingue (Nbibu-Messina, 2013a : 96). On observe les difficultés liées aux approches pédagogiques de la part des enseignants et les problèmes morphosyntaxique et phonétique chez les élèves (Ndibnu-Messina, 2013b :113). Dans cette même perspective, Mbondji-Mouelle (2012) présente la situation du plurilinguisme en rapport avec la didactique du FLS. Elle souligne que l'enseignement/apprentissage du français langue seconde sur des bases nouvelles doit prendre en considération les langues maternelles.

Ces différents avis de chercheurs sur le plurilinguisme confirment qu'il occupe une place prépondérante dans le système éducatif. D'où la nécessité de l'intégrer dans les pratiques d'enseignement/ apprentissage en général et des DNL en

particulier. Ntakirutimana et Ndibnu-Messina Ethé (2018) proposent un corpus de DNL en 4 langues afin que ces dernières participent au renforcement des compétences professionnelles des enseignants d'informatique et de mathématiques.

2.3. Les programmes d'expérimentation d'un enseignement plurilingue

En 1979, le Programme Opérationnel Pour l'Enseignement des Langues au Cameroun (PROPELCA) a été mis sur pied pour faciliter le processus d'apprentissage grâce à la maîtrise des langues nationales.

Nous avons pu assigner deux fonctions essentielles à toutes les langues en usage dans ce pays. Une fonction horizontale permettant à tout Camerounais de communiquer avec tout autre Camerounais, quelles que soient leurs origines. Cette fonction est assumée par les deux langues officielles et par quelques langues nationales véhiculaires. Une fonction verticale permettant à tout Camerounais de s'intégrer dans sa communauté linguistique d'origine (ou de choix) et de participer au développement culturel de cette communauté. Cette fonction est assumée par n'importe quelle langue nationale et à très long terme par toute langue nationale viable sous la forme standard. C'est ainsi que nous avons pu formuler l'hypothèse du trilinguisme extensif qui suggère, pour tout Camerounais et à long terme, la possibilité de communiquer oralement et par écrit en trois langues dont la langue maternelle et les deux langues officielles, et par extension, la possibilité de communiquer oralement ou semi-oralement en une langue véhiculaire camerounaise (Tadadjeu, 1985 :191).

Pour le PROPELCA, l'enfant doit parler au moins trois langues, c'est-à-dire avoir trois compétences linguistiques ; d'où l'appellation « trilinguisme extensif ». D'après lequel :

Le Camerounais type des temps futurs sera celui qui aura la capacité de communiquer en trois langues au moins dont l'une devra être maternelle, l'autre sa première langue officielle (le français pour les francophones et l'anglais pour les anglophones). La troisième langue devrait être, pour certains une langue véhiculaire camerounaise et pour d'autres, la deuxième langue officielle (Tadadjeu, 1984 : 47).

Au-delà de la promotion de la diversité linguistique, le PROPELCA vise aussi l'amélioration de la qualité de l'éducation.

La structure des enseignements (du PROPELCA) tend à maintenir un équilibre fonctionnel entre les diverses langues impliquées dans l'éducation en respectant

leur véritable statut. Sur ce plan, le français et l'anglais, langues officielles, sont en chronologie des langues secondes. En conséquence, sur le plan méthodologique, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en français ou en anglais serait tardif. La priorité est donnée à l'oralité. En cela, le projet PROPELCA s'inspire de la démarche pédagogique de Dumont au Centre de linguistique appliquée de Dakar (CLAD). L'élève doit être initié d'abord aux techniques, aux stratégies de langage avant de pouvoir écrire et lire correctement. C'est pourquoi les langues d'instruction au tout début de la scolarité sont les langues locales. Dans les trois premières classes visées par l'expérimentation, le français (dans les provinces francophones) ou l'anglais (dans les provinces du Nord-Ouest et du Sud-Ouest) est enseigné oralement à la section d'initiation à la lecture (SIL). Il s'agit, à ce stade, de faire acquérir à l'élève une compétence communicative susceptible de l'aider à formuler des actes de discours simples et intelligibles. La lecture et l'écriture interviennent au cours préparatoire et sont consolidées au cours élémentaire. Le projet pédagogique est de transférer en français ou en anglais les habiletés acquises lors de l'apprentissage de la langue camerounaise (Tabi Manga, 2000 : 90).

Ce résumé montre qu'il faut non seulement valoriser les langues nationales aux côtés du français et de l'anglais pour une meilleure compétence communicative en classe mais plus encore dans l'enseignement des DNL qui présente des problèmes de codes linguistiques. Avec ce plurilinguisme, l'apprenant pourra identifier certains objets dans sa langue maternelle et trouver l'équivalent en français. Quant à l'instituteur, c'est un angle qu'il devrait adopter dans les préparatifs de ses leçons ainsi que dans la restitution en classe pour éviter de conduire le cours en monologue.

Depuis quelques années, les programmes ELAN-Afrique et IFADEM ont débuté leur expérimentation au Cameroun. L'École et langues nationales en Afrique (ELAN-Afrique) a vu le jour grâce au projet LASCOLAF (Langues de Scolarisation dans l'Enseignement Fondamental en Afrique Subsaharienne Francophone). Il avait pour objectif d'identifier les stratégies éducatives, pédagogiques et didactiques les plus appropriées dans le contexte multilingue africain au service d'une meilleure efficacité des politiques linguistiques des pays concernés. En bref, il s'agissait de clarifier les mesures à prendre pour améliorer les dispositifs bi/plurilingues, d'identifier les pratiques didactiques à encourager.

L'Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres (IFADEM), elle a été mise en œuvre par l'Institut de la Francophonie pour l'éducation et la formation (IFEFF) et l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) pour accompagner le gouvernement camerounais dans le renforcement des capacités des enseignants du primaire, en vue de l'amélioration de la qualité du système

éducatif national. L'IFADEM intervient dans le domaine de la formation continue des enseignants de l'éducation de base et du renforcement des capacités des acteurs des structures nationales en charge de la formation initiale et continue des maîtres dans une quinzaine de pays. Dans le cadre d'IFADEM, le Cameroun est engagé dans la conception et l'organisation d'un dispositif de formation hybride (à distance et en présentiel) adapté aux besoins du système éducatif. L'objectif est de former 70 000 enseignants dans tout le pays. L'Initiative appuie le Ministère de l'éducation de base (MINEDUB) sur deux points :

- l'usage de pratiques innovantes afin d'améliorer les méthodes d'enseignement ;
- la mise en œuvre des dispositifs de formation en partie à distance, avec l'introduction progressive des technologies de l'information et de la communication pour l'éducation².

Au Rwanda, un certain nombre d'initiatives et de programmes tels que *Literacy, Language and Learning (L3) Initiative* » (USAID, 2011-2017), *Rwandan Children's Books Initiative* (RCBI), les *Éditions Bakamé*, le journal *Hobe*, l'*Association Rwandaise des Écrivains*, le Département de *Performing Arts* à l'Université du Rwanda visent respectivement à réformer les différents domaines de l'éducation et à participer à la rédaction, à la publication et à la diffusion de livres pour enfants en kinyarwanda. L'objectif primordial est d'améliorer les compétences en lecture et en écriture et d'innover les pratiques d'enseignement/apprentissage des langues et d'autres matières d'enseignement. Quelques auteurs produisent des livres pour enfant et jeunes en format trilingue kinyarwanda français-anglais pour faciliter l'enseignement/apprentissage plurilingue.

Tous ces différents programmes participent à l'amélioration de l'éducation et favorisent l'apprentissage plurilingue. Comme l'a souligné Duverger (2007 : 81-88), enseigner les DNL suscite souvent un certain nombre de blocages. « D'une part, l'enseignant n'a pas toujours une maîtrise linguistique indiscutable de L2 (français langue seconde). D'autre part, la méthode et les outils d'accompagnement font défaut. » (Ntuhonkiriye, 2020 : 2). Raison pour laquelle, il est important d'avoir recours au plurilinguisme dans l'enseignement des DNL parce qu'il participe à une nouvelle forme d'apprentissage des langues.

2.4. Les objectifs d'enseignement de l'École Normale d'Instituteur de l'Enseignement Général (ENIEG)

Les ENIEG ont trois objectifs principaux. Premièrement, elles permettent aux futurs maîtres d'acquérir une meilleure maîtrise du français (pour les francophones) et de l'anglais (pour les anglophones) pour mieux « *développer des compétences*

chez les apprenants et de poser les bases d'une fondation des apprentissages des sciences, des technologies, de l'ingénierie et des mathématiques (STEM) » (Curriculum de l'enseignement primaire francophone camerounais, 2018 : 3). Deuxièmement, elles initient les instituteurs à la transmission des données orales en français, en anglais, en langues nationales actuellement enseignées (fulfulde, mungaka, duala, basaa, beti-fang) afin que les apprenants puissent communiquer oralement quel que soit le milieu environnant.

Troisièmement, ces écoles ont recours aux approches pédagogiques en vigueur, à savoir la Nouvelle Approche Pédagogique, l'Approche par Compétence et l'approche par l'action. Ces différentes approches permettent de mettre l'enfant au centre de l'apprentissage et l'enseignant à ce niveau joue le rôle de guide. Il doit amener les enfants à réfléchir d'eux-mêmes et à développer leurs propres savoirs. En relisant ces différents objectifs, nous nous rendons compte que les DNL occupent une place prépondérante dans les programmes d'enseignement au primaire. La place accordée aux langues nationales n'est plus donc à démontrer.

3. Cadre théorique

Notre article adopte la théorie du fonctionnalisme. En effet, ce courant de pensée tente de « comprendre les phénomènes sociaux tout en identifiant les fonctions qu'ils remplissent ». Le fonctionnalisme de Malinowski suppose donc que « toute pratique a pour fonction de répondre aux besoins des individus ». Mais en même temps, c'est toujours la totalité de la société, et non ses éléments séparés, qui répond aux besoins individuels : « *La culture est un tout indivisible dont les divers éléments sont interdépendants* » (Malinowski, 1970 :128). Ainsi, a-t-il développé quatre aspects de sa théorie notamment :

- tentative d'établir une méthode scientifique rigoureuse d'observation de la société ;
- démarche proprement sociologique ;
- société et culture sont une totalité ;
- développer une notion de culture autrement que par une simple énumération.

Cette théorie est en harmonie avec notre problématique sur l'approche bi/plurilingue. Parallèlement, nous nous appuyons sur l'approche culturelle qui est un élément phare dans l'analyse d'une langue ; car elle permet de mieux comprendre la société dont on apprend la langue de même que ses pratiques culturelles.

4. Méthodologie

4.1. Représentation de l'échantillon

Les personnes choisies dans le cadre de notre enquête sont des maîtres d'écoles primaires se trouvant dans la région du Nord, notre zone d'étude. Nous avons choisi 20 enseignants, dont la tranche d'âge varie entre 31 et 40 ans, pour répondre au questionnaire dans 10 établissements dans la région impliquée. Les établissements sélectionnés sont répartis comme suit : 6 établissements publics et 4 établissements privés. Nous avons voulu varier les établissements pour avoir le maximum de réponses en fonction des contextes. La documentation sur les pratiques linguistiques au Rwanda a servi d'éléments de comparaison entre les deux systèmes éducatifs à l'étude.

4.2 Méthode de collectes des données

La méthode choisie est celle hypothético-déductive avec une observation des pratiques de classe. A cet effet, les hypothèses sont les suivantes :

- la formation continue des instituteurs est insuffisante.
- les enseignants ont des difficultés à enseigner les mathématiques et la science à l'école primaire.
- L'approche bi/plurilingue serait un atout pour l'apprentissage des DNL.
- L'usage de l'oralité comme corpus d'enseignement serait primordial.

Afin de vérifier ces hypothèses, nous avons procédé, d'une part, à la distribution des questionnaires aux instituteurs, et, d'autre part, à l'observation des cours.

Le questionnaire avait deux thématiques, à savoir la formation des enseignants et l'enseignement/apprentissage des DNL (mathématiques et sciences). Pour la première thématique, les questions posées étaient les suivantes :

- Où avez-vous été formé ? ENIEG privée ou ENIEG publique ?
- Avez-vous effectué une formation continue en présentiel ou à distance ? Justifiez votre réponse.

Pour la seconde, nous avons posé les questions ci-après :

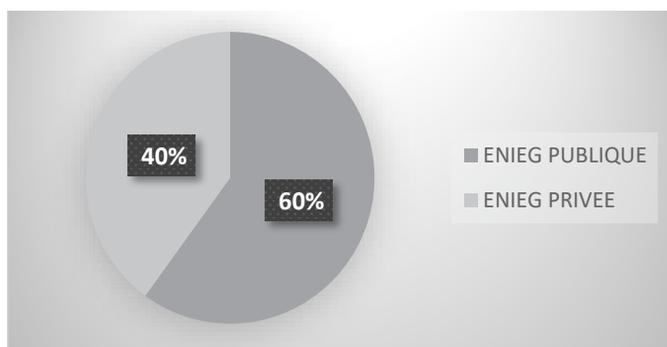
- Faites-vous souvent appel aux langues maternelles dans l'enseignement des mathématiques et des sciences ? Justifiez votre réponse.
- Que pensez-vous d'un enseignement bi/plurilingue dans l'enseignement des mathématiques et des sciences ?
- Pouvez-vous proposer quelques méthodes pratiques pouvant faciliter l'enseignement de ces disciplines ?

L'observation des cours avait pour objectif d'établir une corrélation entre la réponse donnée par les enseignants et la réalité du terrain. La distribution du questionnaire a eu lieu en présentiel pour mieux expliquer aux enseignants la pertinence de notre travail de recherche et l'apport de leurs différentes réponses pour repenser l'éducation. Quant à l'analyse du questionnaire, elle s'est faite grâce au logiciel SPSS. Ce dernier est plus facile et en même temps facilite la lecture des statistiques. L'analyse documentaire du système éducatif au Rwanda a permis de valider ou d'invalider les hypothèses du présent travail.

5. Résultats

5.1. La formation des enseignants

La question posée sur la formation initiale des instituteurs révèle que 60% ont été formés dans les ENIEG publiques et 40% dans les ENIEG privées. Ce qui sous-entend que chacun des instituteurs enquêtés a été formé dans une école normale d'instituteur. Le graphique ci-dessous l'illustre de manière on ne peut plus claire.



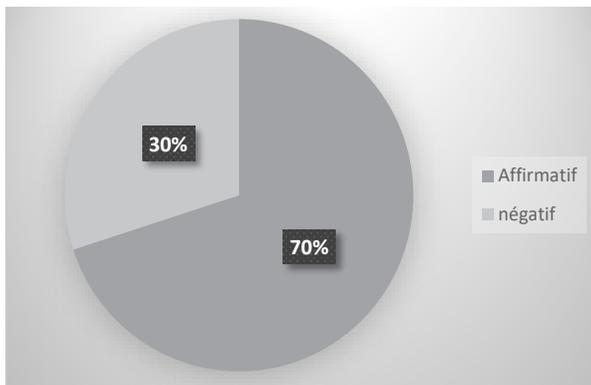
Graphique 1 : Lieu de formation initiale des maîtres

Par rapport à la formation continue, sur les 20 enseignants interrogés, 12 affirment qu'il existe une formation continue mais qu'elle s'effectue pour la plupart en présentielle lors des conseils d'enseignement ou des séminaires de renforcement des capacités (dans l'un des établissements scolaires de la ville choisie par la hiérarchie).

5.2. L'enseignement des mathématiques et des sciences

Outre les questions relatives à la formation initiale ou continue, nous avons voulu savoir si les instituteurs employaient plusieurs langues pour dispenser les cours de mathématiques et de sciences, considérés comme des disciplines non linguistiques.

Alors, pour les uns (14), ils ne peuvent pas dispenser ces cours sans employer le fulfulde qui est maîtrisé par la plupart des apprenants dans cette partie septentrionale. Tandis que pour les autres (06), la pluralité linguistique et la non-maîtrise des langues maternelles de certains apprenants constituent un obstacle pédagogique. Ceci dans la mesure où il faut également dans une telle situation maîtriser la langue maternelle de l'apprenant qui ne comprend pas le fulfulde pour lui expliquer en sa langue maternelle. En effet, on ne peut pas maîtriser la langue de tout le monde. C'est dans cette même optique que Ndibnu-Messina (2013 :11) affirmait que « la formation des élèves maîtres semble plus difficile, car leurs compétences linguistiques ne les préparent pas à assumer la fonction de formateurs en L2. ». Ce qui paraît intéressant dans ces résultats, c'est que la majorité des instituteurs maîtrisent la langue véhiculaire de la région, à savoir le fulfulde. L'affirmation n'est pas fortuite ; parmi les 20 enseignants interrogés, 14 ont recours au fulfulde comme langue palliative pour expliquer certaines notions des DNL qui ne sont pas très bien comprises par les apprenants. Le graphique ci-après l'illustre bien.



Graphique 2 : Usage des langues maternelles en classe

Afin de mieux illustrer ces arguments, nous présentons quelques cas pratiques observés dans les salles de classe. À titre d'exemple, lors d'un cours de sciences sur les organes de sens, l'enseignante a demandé aux élèves le rôle du « nez », mais ils ne répondaient pas à la question. Il a fallu qu'elle s'exprime en fulfulde en ces termes « dhomé kiné dho wadha? » (Quel est le rôle du nez ?) C'est à ce moment que tout le monde était motivé pour répondre. Pour les uns, « ehñ dho fofa bhé kiné » (on respire avec le nez) tandis que pour les autres, « ehñ dho fifa damba » (on se mouche).

En mathématiques, trois élèves ne parvenaient pas à distinguer les notions de longueur et de largeur. Il a fallu que l'un de leur camarade leur dise en fulfulde

que « longueur dho djey dho djouti » (longueur est ce qui est long) ; « Largeur bo dje dho rami » (largeur c'est ce qui est court). À travers ces exemples, on confirme que les élèves sont plus motivés pour participer aux cours, quand il y a alternance des langues contrairement à l'usage d'une seule langue en classe. Néanmoins, la réussite de cette pratique nécessite des formations supplémentaires, de la prise en compte des paramètres du contexte de classe et de la diversité linguistique des apprenants. Ainsi, l'enseignement/apprentissage bi/plurilingue est présent dans les établissements enquêtés. Ceci prouve que son intégration permanente dans l'enseignement des DNL en général, des mathématiques et des sciences en particulier serait un moyen de barrer la voie aux obstacles pédagogiques.

5.3. Quelques méthodes d'apprentissage proposées par les répondants

En plus des méthodes d'enseignement proposées dans le curriculum de l'enseignement primaire francophone Camerounais de 2018, les enseignants ont proposé quelques méthodes supplémentaires pouvant aider les enseignants. Nous avons regroupé les différentes idées en trouvant des titres génériques plus explicites. Ils se résument ainsi :

- L'usage du matériel concret

Il s'agit ici de choisir des objets concrets pour la manipulation du corpus. Ils peuvent être des images concrètes, des bidons et litres (pour le cours sur les mesures de capacités), des dessins, des démonstrations par les élèves eux-mêmes (comme le cours sur les organes de sens) et bien d'autres. L'objectif ici est de rendre le cours interactif et de faire participer le maximum d'élèves. Bref, tout ce qui peut facilement égayer la jeunesse.

- Apprentissage par jeu et la littérature de jeunesse

A ce niveau, l'instituteur organise une séance de jeux qui servirait de corpus pour la leçon enseignée. Étant donné que les élèves aiment jouer, ce serait un excellent moyen de les inviter à interagir avec les autres et à assimiler facilement leur leçon. L'analyse des documents relatifs au système rwandais ont permis de révéler que les disciplines non linguistiques qui se déroulent en kinyarwanda présentent de meilleurs résultats. Les termes en kinyarwanda sont accessibles et permettent de créer quelques littératures de jeunesse.

- Explication en langue maternelle

Cette méthode est constamment convoquée dans les salles de classe. Il arrive parfois que le maître ne parvienne pas à expliquer une notion clairement en langue

française ou anglaise. Il se voit ainsi dans l'obligation de recourir aux langues maternelles des élèves pour transmettre le savoir. Comme l'a souligné Molinié (2010 :11), « *les sujets plurilingues sont considérés comme capables d'apprendre, ensemble, à « historiciser » leur diversité langagière, à reconfigurer et à enrichir leurs identités culturelles* ». Les cours se déroulant en kinyarwanda et en anglais, les élèves échangent prioritairement en kinyarwanda avant d'utiliser l'anglais et plus tard, le français.

- **Travail en groupes**

Quand les élèves sont en petits groupes, ils participent davantage au cours vu l'esprit de compétitivité s'en dégage. L'enseignant donne des consignes aux différents groupes en donnant quelque temps de travail puis s'ensuit la phase de confrontation. À cette étape, chaque groupe choisit un modérateur pour le représenter et défendre son idée. L'échange est intéressant ; chacun veut donner le meilleur de lui.

- **Approche participative**

Comme son nom l'indique, cette approche consiste à faire participer tout le monde dans l'activité d'enseignement. Un élève peut aussi expliquer une notion à ses camarades pour qu'ils comprennent mieux. À partir de ces différentes méthodes suscitées, on comprend l'importance de l'approche par compétences (APC) dans l'éducation. Elle met les apprenants au centre de l'apprentissage et favorise leur participation massive. Au Rwanda, c'est l'approche communicative qui prédomine. Elle fait partie des approches participatives car elle met l'enfant au centre de l'apprentissage. Cette approche favorise l'usage des corpus issus de la littérature de jeunesse en kinyarwanda afin de rendre ludique la salle de classe et de promouvoir la littérature de jeunesse, par la suite.

Conclusion et perspectives

L'article a voulu traiter des problèmes d'enseignement de la terminologie relative aux DNL. En empruntant aux évolutions de l'aménagement linguistique, l'intégration des langues locales africaines dans le système éducatif métamorphose les pratiques d'enseignement. Il a pu être observé que ces changements renforcent les anciennes pratiques de grammaire-traduction où au-delà de l'alternance codique, les enseignants utilisent les langues locales africaines pour expliquer les mathématiques ou les sciences, en général. Les formations continues sont alors envisagées pour systématiser ces pratiques.

Le multiculturalisme et la promotion du vivre-ensemble ont illustré la nécessité de rompre avec les conceptions monolingues de l'enseignement/apprentissage et de favoriser l'approche bi/plurilingue dans l'enseignement en général et celui des DNL en particulier : gage de la diversité linguistique et de la réussite des apprenants situés dans les régions rurales ou péri-urbaines. La proposition de différentes stratégies d'enseignement/apprentissage voudrait vaincre les barrières relatives à l'acquisition des savoirs.

À ce sujet, il importe de noter que la formation continue des instituteurs est insuffisante. En plus, les instituteurs ont recours aux langues maternelles pour faciliter l'enseignement des mathématiques et des sciences présentant des difficultés de transmission. Afin d'aider les instituteurs à mieux se former et à prendre en compte l'importance d'une formation continue pour la bonne marche de leurs activités de classe. Il importe d'indiquer quelques points essentiels à retenir pour une meilleure formation.

- Multiplier les séminaires de formations des maîtres en présentiel

Bien que des séminaires soient prévus annuellement, elles n'impliquent pas l'aspect linguistique. Elles voudraient imprégner les enseignants dans les approches de manière générale. Les contextes sont souvent exclus. Les formations continues sous forme bimodale guideraient ces enseignants. Le coût serait moindre car l'option de la distance avec l'internet participe à réduire les coûts.

- Sensibiliser les instituteurs sur l'importance de l'auto-formation en DNL et en langues locales africaines

La sensibilisation au contexte multilingue semble une priorité. Cela se déroulerait au travers des affiches et des documents produits en deux langues dont au moins une langue locale.

- Privilégier le travail en équipe et en collaboration

La co-construction et la collaboration entre les pairs est une approche des plus prisées actuellement. Elle peut se dérouler en présentiel ou à distance à partir des restitutions quotidiennes ou hebdomadaires. Les enseignants échangeraient sur leurs difficultés linguistiques et pédagogiques afin que les uns et les autres partagent leurs savoirs et leurs expériences.

- Renforcer l'esprit de créativité chez les enseignants

Les enseignants ont besoin de s'intégrer dans leurs communautés ethnolinguistiques afin de renforcer leurs compétences linguistiques (dont le degré n'a pas été évalué dans le présent article mais plutôt par Abba (2021)). La terminologie sera

utilisée de manière ludique et pourrait même constituer dans une moindre mesure, l'objet d'une littérature de jeunesse spécialisée.

Bibliographie

- ADEB, 2011. « Enseignement bilingue : le professeur de Discipline non linguistique : statut, fonctions, pratiques pédagogiques. ». ADEB.
- Balsiger, C. et al. 2012. *Éveil aux langues et approches plurielles : de la formation des enseignants aux pratiques de classe*. Paris : L'Harmattan.
- Coste, D., Moore, D., Zarate, G. 1997. *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Daouaga Samari, G. 2017. « Usages et enjeux de la notion de langue maternelle en contexte éducatif plurilingue camerounais: conséquences sociodidactiques ». *Contextes et didactiques : Revue semestrielle en sciences de l'éducation*, (10), p. 125-138.
- Duverger, J. 2007. « Didactiser l'alternance des langues en cours de DNL ». *Tréma*, 28, p. 81-88.
- Malinowski, B. 1970. *Une théorie scientifique de la culture*. Point seuil. Paris.
- Mbondji-Mouelle, M. M. 2012. « Plurilinguisme et partenariat linguistique en didactique du français langue seconde (FLS) au Cameroun ». *Syllabus Review*, n° 3(1) p.127-152.
- MINEDUB. 2018. « Curriculum de l'enseignement primaire francophone camerounais. ». Niveau 1: Cycle des initiations (SIL-CP). Cameroun : MINEDUB.
- Molinié, M. 2010. Former les enseignants à une approche réflexive des plurilinguismes sociaux. In : *Bertucci Boyer, Transfert des savoirs et apprentissage en situation interculturelle et plurilingue*, coll. Education comparée, l'Harmattan, (sous presse).
- Ndibnu Messina Ethe, J. 2013. « Compétences initiales et transmission des langues secondes et étrangères au Cameroun. » *Multilinguales*, (1), p. 105-119.
- Ntahnkiriye, M. et al. 2020. Évaluation des apprentissages et analyse des pratiques de classe au Burundi. In : *Rapport du projet Documenter et éclairer les politiques éducatives*. Burundi : Institut de pédagogie appliquée de l'Université du Burundi.
- Tabi-Manga, J. 2000. *Les politiques linguistiques du Cameroun : essai d'aménagement linguistique*. Paris : Karthala Editions.
- Tadadjeu, M. 1985. Pour une politique d'intégration linguistique camerounaise. Le trilinguisme extensif. In : *Actes du colloque sur l'identité culturelle camerounaise*, p. 187-201. Yaoundé : Ministère de l'information et de la culture (MINFOC).
- Tupin, F. 2014. « Plurilinguismes : Pratiques, Représentations, Acquisitions, Enseignement. ». *Rapport scientifique de recherche PLURI-L*, CREN : Université de Nantes.
- Uwayezu, B. 2015. *Rapport de recherche ; portrait démographique du Rwanda : une analyse à partir des données des deux derniers recensements (RGPH 2002 et RGPH 2012)*. Observatoire démographique et statistique de l'espace francophone (ODSEF).

Notes

1. L'article a été rédigé dans son intégralité par les deux auteurs dans la même proportion.
2. Voir Actualités de l'AUF : <https://www.auf.org/nouvelles/actualites/cameroun-premier-atelier-de-conception-contenus-de-formation-enseignants-primaire/> [consulté le 20 octobre 2021].

Synergies Afrique des Grands Lacs
n° 11 / 2022



Annexes



Biographie des contributeurs



• Coordinateurs scientifiques et auteurs •

Julia Ndibnu-Messina Ethé est Professeur titulaire à l'Université de Yaoundé I (Cameroun) et Professeure invitée à la chaire de la francophonie d'Ottawa. Julia est membre du groupe d'experts IFADEM et Présidente d'une équipe de recherche : ACETELACH. Ndibnu-Messina est auteur d'une quarantaine de publications. Elle est par ailleurs secrétaire de rédaction de la revue *Synergies Afrique des Grands Lacs* dont elle a coédité deux numéros. Ses recherches se focalisent sur la didactique des langues et les TIC en milieu multilingue.

Évariste Ntakirutimana est Professeur titulaire de sociolinguistique à l'Université du Rwanda. Il a publié de nombreux articles sur la langue et la société. Il s'intéresse de manière particulière à l'analyse du discours, à la lexicologie, à la lexicographie, à l'aménagement linguistique, à la didactique des langues et à la traduction. Il est rédacteur en chef de la revue *Synergies Afrique des Grands Lacs*, depuis sa fondation, en 2011.

• Auteurs des articles •

Abubakar Kateregga est docteur en linguistique/sciences du langage. Il a étudié à l'Université de Rouen en France. Actuellement, il est enseignant à l'Université du Rwanda. Il enseigne la traduction (français/anglais et vice-versa) et la méthodologie de recherche. Il dirige également des thèses de doctorat. Ses domaines de recherche portent sur la didactique du FLE, le récit, la traduction et les politiques linguistiques.

Milburga Atcero est docteur en didactique des langues, cultures et civilisations nationales et étrangères, titre obtenu à la Sorbonne Nouvelle, Paris 3, en avril 2013. Atcero est enseignant-chercheur et chef du département de loisirs et gestions hospitalières à Makerere University Business School. Elle s'intéresse à la recherche sur les technologies de l'information et de la communication et le développement de l'expression orale en français.

Constantine Kouankem est titulaire d'une licence en lettres bilingues et d'un doctorat en linguistique générale. Elle est enseignant-chercheur à l'École Normale Supérieure de Bertoua/Université de Ngaoundéré. Syntacticienne générativiste de formation, elle s'intéresse non seulement à la description et à la documentation des langues africaines mais également à la didactique des langues en général et aux TICE.

Denis Adrien Atangana Ngonu est titulaire d'un doctorat en littérature française à l'Université de Yaoundé I (Cameroun) depuis 2018. Normalien de formation, il enseigne la littérature et la didactique des langues à l'École Normale Supérieure de Bertoua/Université de Ngaoundéré. Il s'intéresse à la poétique et à l'imaginaire de la littérature contemporaine.

Jean-Claude Mapendano Byamungu est chef de travaux au département de français de l'Institut Supérieur Pédagogique de Kichanga (ISP de Kichanga) en RDC. Il est détenteur d'un diplôme de Master en Sciences du langage obtenu à La Sorbonne Nouvelle, France. Il est membre du laboratoire de recherche Association des Chercheurs en Technologie Éducative, Langues, Cultures et Humanités (ACETELACH) de l'Université Yaoundé I, Cameroun. Ses axes de recherche portent sur la sociolinguistique urbaine, les littératures francophones, la didactique du français ainsi que l'analyse du discours.

Gratien Lukogho Vagheni est citoyen congolais. Après ses études supérieures à l'ISP de Bukavu, il a suivi sa formation à l'Université Pédagogique Nationale de Kinshasa où il a obtenu, en 2021, son doctorat en didactique du français. Il est Chargé de cours au département de français de l'Institut Supérieur Pédagogique d'Oicha. Enseignant-chercheur, Gatien a déjà publié cinq articles dans la revue *Synergie Afrique des Grands Lacs*. Ses axes de recherche portent principalement sur la littérature, la lecture et la sémiologie picturale en situation didactique.

Mariam Abba est titulaire d'un doctorat (PhD) de la Faculté des Arts Lettres et Sciences Humaines (FALSH) de l'Université de Ngaoundéré au Cameroun. Son domaine d'étude est la linguistique appliquée. Parallèlement, elle est Professeur de Lycées des Enseignements Secondaires Général (PLEG). Elle est passionnée de la lecture, des voyages, du cinéma. Elle est membre de l'Association des chercheurs en technologie éducative, langues, cultures et humanités (ACETELACH) et de plusieurs associations qui opèrent dans l'humanitaire.

Béatrice Yanzigiye est Professeur Associée à l'Université du Rwanda-Collège of Education. Elle est titulaire d'un doctorat (PhD) en littératures française, Francophones, et comparée de l'Université Michel de Montaigne/Bordeaux 3/ France. Son domaine de recherche porte principalement sur l'enseignement des langues dans l'éducation et son impact sur le développement socio-économique et sur le développement des industries culturelles. Elle a plusieurs publications dans des revues reconnues à l'échelle internationale.



Projet pour le n° 12 - Année 2023



Dynamique linguistique et/ou littéraire africaine et appropriation du français en contexte de Coronavirus

Coordonné par Paul Achille Mavoungou (Université Omar Bongo, Gabon)
et Évariste Ntakirutimana (Université du Rwanda)

La pandémie de Covid-19 est apparue le 16 novembre 2019 à Wuhan, dans la province de Hubei (en Chine centrale), avant de se propager dans le monde entier. Cette crise a éveillé et amplifié la conscience d'un monde nouveau, imprévisible et volatile. En quête de solutions sanitaires, économiques ou sociales, le monde a adopté des mesures barrières préventives telles que la restriction, voire la suppression des contacts physiques, la limitation des attroupements et des voyages non essentiels, la promotion du lavage régulier des mains, la quarantaine ou la quatorzaine et la vaccination de masse.

La fermeture progressive des frontières a imposé aux praticiens du français, en particulier les francophones africains, de réapprendre à apprendre dans tous les domaines. Dans ces circonstances exceptionnelles, la presse écrite ou audiovisuelle, la littérature, les plateformes numériques (WhatsApp, Twitter, Telegram...) favorisent la diffusion de la connaissance par une construction des savoirs et un partage d'informations : les contenus recommandés par l'OMS pour faire face à la pandémie et à l'infodémie (informations à la fois exactes et inexactes sur différents sujets de société, notamment les maladies) sont véhiculés par des supports variés. Les artistes contribuent à diffuser des méthodes de prévention. Les technologies de l'information fonctionnent tour à tour comme un levier pour l'éducation de base (information), mais aussi comme un moyen de diffusion de fausses informations (fake news), un moyen de divertissement, un exutoire, etc.

Tout cet élan oral, graphique et numérique met en avant un ensemble d'expressions et de constructions syntaxiques françaises issues de plusieurs phénomènes langagiers : néologismes, interférences, calques, transferts, emprunts, calembours, métaphores, analogies, siglaison, acronymie, abréviations, détournements de sigles, etc.

Le présent appel s'adresse à tous les chercheurs disposés à partager leurs curiosités et leurs réflexions sur la façon dont cette pandémie singulière a contribué à transformer et/ou à renouveler la langue française, via les pratiques, les attitudes, les représentations socio-culturelles et la littérature en rapport avec le coronavirus.

Un appel à contributions a été lancé en juillet 2021.

Date limite de soumission des articles : 31 octobre 2022

Contact : synergies.afriquedesgrandslacs@gmail.com

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. Les coauteurs préciseront en note la répartition des responsabilités scientifiques et rédactionnelles de chacun.
- 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, son adresse électronique (professionnelle de préférence et à la discrétion de l'auteur) et son identifiant ORCID ID (identifiant ouvert pour chercheur et contributeur) seront également centrés et en petits caractères. 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. Les mots-clés seront séparés par des virgules et n'auront pas de point final.

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 en Word sera d'une longueur de 5000 mots minimum, 8000 mots maximum, bibliographie, notes, annexes 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 Kernod 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.

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, de plateformes, d'applications, d'extraits de films ou d'images publicitaires seront refusées. 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. Le Gerflint, éditeur de la revue, ne fait pas de reproductions d'éléments visuels (toiles, photographies, images, dessins, illustrations, couvertures, vignettes, cartes, etc.). Outre les références bibliographiques, l'auteur pourra proposer en note une URL permanente permettant au lecteur d'accéder en ligne aux œuvres analysées dans son article.

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 Les prépublications de l'article et de ses métadonnées ne sont pas autorisées. Une fois éditée sur gerflint.fr, seule la version « PDF-éditeur » de l'article peut être déposée pour archivage dans un répertoire institutionnel, avec mention exacte des références et métadonnées de l'article. L'archivage de numéros complets est interdit. Tout signalement ou référencement doit respecter les normes internationales et le mode de citation de l'article, tels que dûment spécifiés dans la politique de la revue.



Synergies Afrique des Grands Lacs, n° 11 / 2022

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

<https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb14524060t>

ISSN 0000 0001 1956 5800

IDREF : 077342070

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 Iran

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 Russie

Synergies Sud-Est européen

Synergies Tunisie

Synergies Turquie

Synergies Venezuela

Essais francophones : Collection scientifique du GERFLINT

Essais francophones. Série CREDIF

Direction du Pôle Éditorial International :

Sophie Aubin (Universitat de València, Espagne)

Contact: gerflint.edition@gmail.com

Site officiel : <https://www.gerflint.fr>

Webmestre : Thierry Lebeau (France)

Synergies Afrique des Grands Lacs, n° 11/ 2022

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

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

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb426870244>

Bibliothèque Nationale de France – Juillet 2022

GERFLINT

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

Programme mondial de diffusion scientifique
francophone en réseau

www.gerflint.fr

Depuis plus d'une décennie, la littérature de jeunesse suscite un regain d'attention aussi bien dans les études et ouvrages pédagogiques que dans les colloques et séminaires interdisciplinaires. Toutefois, peu de paradigmes méthodologiques et épistémiques interrogent la littérature de jeunesse en français et dans les langues africaines. Même si cette dernière entretient des relations étroites avec la littérature générale, il importe de souligner qu'elle se démarque par ses propres spécificités comme les illustrations et les contenus adressés à la jeunesse. De par ses fonctions, elle participe à la construction des savoirs de divers ordres comme les sciences pures et dures, les arts, les médias, l'environnement, l'histoire et la pédagogie pour ne citer que ceux-ci. Dans ce numéro, les sept contributions ont investigué l'implication de la production littéraire destinée aux jeunes dans la construction des savoirs tout en analysant la manifestation de ces savoirs au niveau de la production, de la perception et de la représentativité.