

Culture de l'Écrit chez les jeunes Zimbabwéens noirs, le cas des étudiants de première année à l' Africa University

Andrew T. Manyawu
Africa University, Zimbabwe

Une chose a toujours piqué notre curiosité: il est rare qu'un étudiant vienne à la bibliothèque du département de français emprunter un magazine ou un livre pour le seul plaisir de lire ou pour toute autre raison personnelle. La plupart des étudiants ne viennent chercher un livre que lorsqu'il faut le lire pour le cours d'un professeur donné. Pourtant, il s'agit là d'étudiants ayant un niveau avancé en français et peu ou pas de difficulté à comprendre un texte, littéraire ou autre, écrit en français. Cela nous amène à nous poser la question suivante: qu'est-ce qu'il y a dans l'expérience scolaire de certains individus qui fait qu'ils lisent et écrivent spontanément, sans qu'il y ait contrainte ni motivation de type externe ?

Nous nous proposons d'entamer, grâce à quelques questions que nous avons posées à nos étudiants, la description de quelques éléments du processus du développement de la *littératie (pratique littéraire)* au Zimbabwe à travers l'esquisse du profil du jeune Zimbabwéen «lettré» (au sens de *literate* en anglais). A partir de cela nous tenterons de proposer des démarches pédagogiques pour la classe de FLE, qui nous paraissent susceptibles de faciliter le développement d'une culture écrite chez les enfants.

Le contexte

L' Africa University est un établissement panafricain dont le campus se trouve près de la ville de Mutare au Zimbabwe. Elle accueille des ressortissants de bon nombre de pays d'Afrique noire. Pour être inscrit dans l'Université, les étudiants doivent avoir l'équivalent du niveau Baccalauréat. Ils doivent aussi avoir au moins la mention passable à l'épreuve d'anglais que l'on passe après quatre années d'études au lycée.

Le Zimbabwe

Situation socio-économique

La plupart des gens qui composent la population zimbabwéenne est rurale à près de 75%. Ce sont pour la plupart des petits paysans travaillant la terre pour s'alimenter plutôt que pour s'enrichir¹.

Situation linguistique

La situation linguistique (historique et actuelle) du Zimbabwe offre, à notre avis, une mine inépuisable de leçons pour la pédagogie des langues étrangères d'autant plus que l'anglais (langue officielle et principale langue d'instruction) est en effet une langue étrangère pour la majorité des jeunes Zimbabwéens qui ne le découvrent qu'une fois inscrits à l'école primaire à l'âge de sept ans.

Le Zimbabwe est un pays dit anglophone. Et si nous insistons sur cette appellation générique d'« anglophone » c'est que dans ce pays seul un pour cent de la population parle anglais comme langue maternelle. 77% de la population parlent shona tandis que 18% parlent ndebele². Les 4% restant parlent une demi-douzaine de petites langues bantoues tout en ayant, pour la plupart, le shona ou le ndebele comme L1. Le shona et le ndebele ont le statut de langues nationales. Ces deux langues sont enseignées dans pratiquement toutes les écoles du primaire jusqu'au secondaire. Il est même possible de poursuivre l'étude de ces deux langues-là jusqu'au niveau doctoral. Pourtant, elles sont très défavorisées par rapport à l'anglais, surtout parce que le marché du travail exige que l'on obtienne au moins la mention passable à l'examen d'anglais de fin d'école secondaire tandis que la même exigence n'existe pas pour les deux langues nationales. Du coup, les parents, les élèves et les écoles investissent toutes les ressources et l'énergie dont ils disposent dans l'enseignement et l'apprentissage de l'anglais, porte d'entrée du monde professionnel et les universités, tandis que le shona et le ndebele deviennent « ces langues inutiles qu'on nous impose »³.

Littératie à la zimbabwéenne : état actuel de la littératie au Zimbabwe

Au Zimbabwe, pour le grand public, la notion de littératie semble se confondre avec celle d'alphabétisation. Elle est fréquemment accompagnée de l'adjectif adulte dans la formule « *adult literacy* » (programme d'alphabétisation pour adultes). Le projet de l'éducation nationale, quant à lui, prétend atteindre des objectifs plus avancés et plus complexes que cela. Mais, même là, il nous semble que la littératie se réduit à savoir fonctionner en anglais grâce à l'écriture et à la lecture, le mot clé étant *fonctionner*. Il faut savoir que le système éducatif colonial, que le Zimbabwe indépendant a hérité et qu'il a perpétué dans une grande mesure, cherchait et cherche toujours à produire des Noirs capables d'occuper de petits postes d'employés auxiliaires des administrations blanches (des contremaîtres, des maîtres d'hôtel, des gendarmes, des messagers, *etc.*) dans l'industrie, l'agriculture et le service public. Pour eux qui n'étaient pas destinés à devenir des preneurs de décisions, écrire et lire devaient se limiter à des savoir-faire purement basiques, sinon mécaniques, comme savoir différencier une lettre personnelle d'un courrier officiel ou encore compléter des formulaires administratifs. Les meilleurs postes auxquels pouvaient aspirer les Noirs les plus favorisés étaient dans l'enseignement et la santé (instituteurs et infirmiers pour la plupart), toujours loin des professions où la fonction principale est la prise de décision. Bref, la philosophie éducative qui continue de sous-tendre la pratique de l'enseignement vise toujours moins à développer la capacité de réflexion et de prise des décisions que celle de comprendre et de suivre des consignes, de repérer des informations, *etc.* Henry Giroux appelle cela produire des « *clerks for the empire* » (des petits employés pour l'empire)⁴. Les politiciens zimbabwéens viennent seulement de se rendre compte que les écoles produisent des milliers de futurs chercheurs d'emploi mais pas d'entrepreneurs. Cette prise de conscience est due à la crise économique actuelle qui pousse le chômage au-delà des 60% de la population active.

Hypothèse

L'hypothèse qui sous-tend cette recherche est la suivante : Une culture écrite (la littératie « mûre ») se développe plus naturellement chez une personne qui apprend d'abord à écrire et à lire en LM⁵, c'est un problème d'identité.

*La littératie (mûre), à l'opposé de l'alphabétisation, dépend des rapports affectifs qui se développent entre le sujet et la culture de l'écrit.

*Une culture de l'écrit ne peut se développer chez une personne que si le processus pédagogique fait d'elle un sujet et non pas un objet⁶.

Méthodologie de la recherche

Organisation de la recherche: Nous aimerions souligner dès à présent qu'au lieu de conduire des entretiens (outil de choix dans ce genre de recherche) nous avons élaboré un questionnaire que nous avons fait remplir par notre échantillon. Tout en reconnaissant la force de l'entretien comme outil pour travailler sur ce genre de sujet (puisque'il s'agit d'un sujet touchant à la personnalité et à l'intimité des personnes interrogées), nous nous sommes trouvé contraint, surtout par suite des impératifs liés à ce mode d'enquête (en particulier gérer les transcriptions et trouver une grille incontestable d'analyse du discours de chaque interviewé), à recourir au questionnaire. Nous sommes conscient donc que les données obtenues ne peuvent avoir la même portée que celles d'un entretien. Néanmoins, nous les croyons utiles et pouvant être prises comme une espèce de pré-enquête car nous tenons à poursuivre ultérieurement nos recherches sur ce sujet.

Nous avons préparé douze questions (voir Annexes). Ces questions sont en anglais mais nous les avons traduites en français pour faciliter leur compréhension par un public francophone. L'annexe comportera donc le questionnaire originel en anglais suivi de sa traduction en français. Les cinq premières questions visent à établir un profil biographique de l'étudiant. Le reste des questions cherche à établir les attitudes et opinions. La participation au sondage était volontaire. Nous avons profité d'une séance de FLE (une heure) pour faire compléter les questionnaires.

L'échantillon: Nous avons sélectionné vingt-et-un de nos étudiants débutants en français. L'échantillon comporte 10 filles et 11 garçons. Ils sont tous zimbabwéens avec treize ans de scolarité, étant titulaires du Niveau Avancé ('A' Level, équivalent du Bac français) dans leurs matières principales. Leurs langues maternelles sont le shona et le ndebele.

Présentation des données: Le travail sera présenté de la manière suivante :

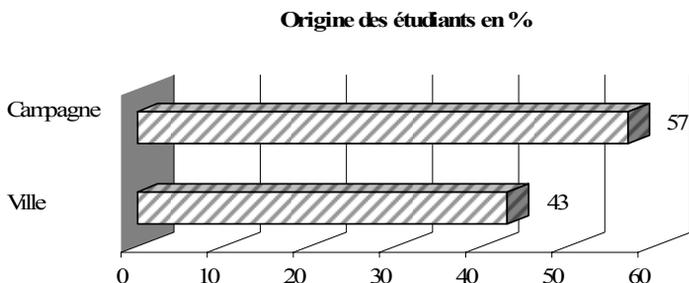
- présentation de la question posée ;
- le graphique qui analyse les données provenant des réponses ;
- commentaire des données ;
- interprétation des données.

Nous proposerons en dernier lieu, après la présentation de la recherche, des suggestions pour la classe de FLE. Nous ferons, en guise de conclusion, des recommandations de pistes de recherche susceptibles d'étayer les conclusions (préliminaires) que nous faisons ici.

Présentation et analyse des données.

Origine des étudiants

Nous avons demandé aux étudiants s'ils étaient originaires de la ville ou de la campagne. Voici leurs réponses :

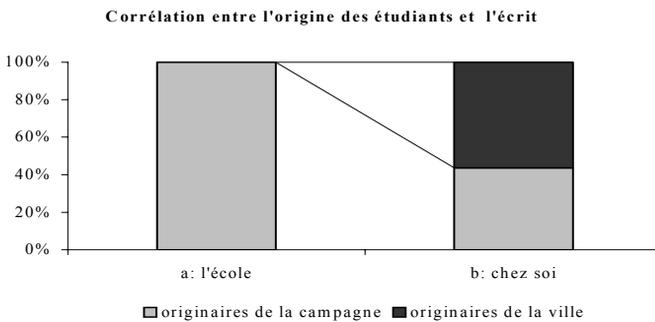
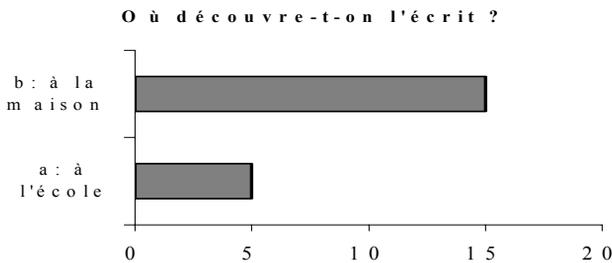


La plupart des étudiants sont originaires de la campagne. Pourtant, la ville, où habitent 25% de la population, est favorisée en terme de places à l'université.

Où découvre-t-on l'écrit ?

Nous avons demandé aux étudiants où ils avaient découvert l'écrit : chez eux ou à l'école. Autrement dit s'ils ont commencé à apprendre à lire et à écrire avant d'aller à l'école ou une fois à l'école ? Voici leurs réponses. Le graphique ci-dessus ne tient pas compte du cas isolé d'un étudiant qui a coché les deux réponses. 75% des étudiants découvrent donc l'écrit avant d'aller à l'école. Tous ceux qui découvrent l'écrit à l'école (soit 25% du total) sont originaires de la campagne. De ceux qui sont originaires de la campagne (12 au total), cinq (soit 41,7%) attendent d'entrer à l'école primaire pour découvrir l'écrit tandis que la majorité d'entre eux (58,3%) le découvrent chez eux comme l'indique le graphique suivant.

Interprétation



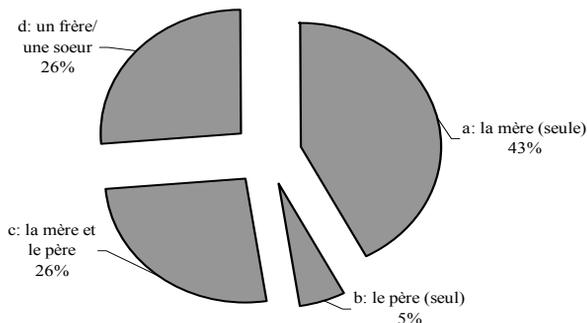
L'écrit semble être présent dans la plupart des foyers zimbabwéens. Cela tend à confirmer la réputation qu'à ce pays en matière d'alphabétisation. Cependant, la campagne reste toujours assez défavorisée par rapport à la ville où 100% des répondants sont initiés à l'écrit chez eux, avant d'aller à l'école. Le graphique ci-dessus montre une corrélation assez importante entre les origines d'une personne (ville/ campagne) et les chances de découvrir l'écrit chez soi. Les données semblent indiquer qu'un enfant élevé en ville découvre l'écrit plutôt chez lui tandis que celui de la campagne doit attendre de s'inscrire à l'école. Le texte écrit semble accompagner un certain niveau de vie qui n'est pas toujours atteint à la campagne.

Qui facilite la découverte de l'écrit ?

Pour ceux qui découvrent l'écrit chez eux, à qui revient le rôle de faciliter cette découverte ? Nous avons voulu savoir si c'est la mère, le père, tous les deux (père et mère ensemble) ou un autre parent. Ceux qui cochent « un autre parent » doivent dire lequel (par exemple, un oncle). Voici, analysées dans le graphique suivant, leurs réponses. Pour

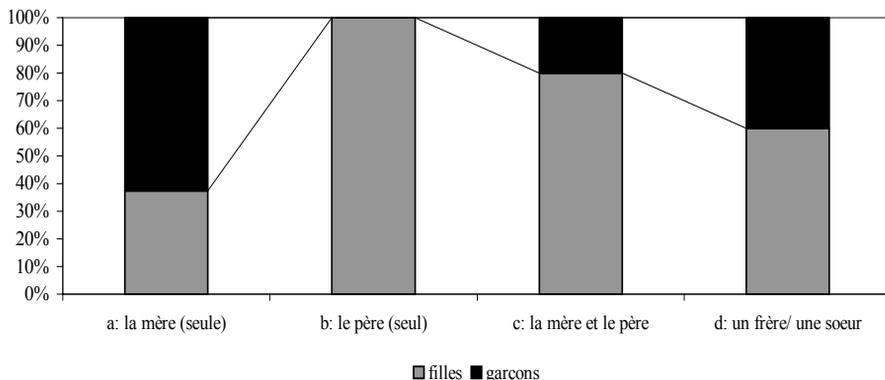
la plupart, ce rôle revient à la mère (43%), le père ne figurant seul que dans 5% des cas. Cependant, dans une proportion assez importante des cas (26%), la mère et le père s'occupent ensemble d'introduire l'enfant au texte écrit. Par ailleurs, dans un nombre semblable des cas (26%), ce rôle revient au grand frère et/ ou à la grande sœur déjà scolarisés.

Qui fait découvrir le texte écrit à l'enfant ?



Qui facilite la découverte des premiers textes écrits

(Comparaison filles/ garçons)



Il nous paraît intéressant de séparer les garçons des filles pour voir lesquels des parents travaillent plutôt avec les uns ou les autres. Le graphique suivant analyse les réponses obtenues. On constate que la mère s'occupe plutôt des garçons que des filles (60% contre 40%). Il faudrait peut-être étudier davantage le rôle du père, mais l'important ici est de noter que seul il semble s'occuper très peu de la culture écrite de l'enfant. Cependant, lorsque le père et la mère travaillent en tandem c'est pour s'occuper plutôt des filles que des garçons (80% contre 20%). Aussi, le grand frère et la grande sœur s'occuperaient-ils plutôt de la fille que du garçon (60% contre 40%).

Interprétation :

Il va sans dire qu'il faudrait une étude plus extensive pour étayer cette question. Néanmoins, nous pouvons déjà noter un phénomène très intéressant : le développement d'une culture de l'écrit chez l'enfant semble être une responsabilité de la mère. Le père ne s'implique qu'en équipe avec la mère. Pourtant, dans ce pays, les pères sont beaucoup mieux scolarisés que les mères ! Par ailleurs, le garçon semble favorisé par rapport à la fille. Rappelons que dans la grande majorité des cas, c'est la mère qui facilite la

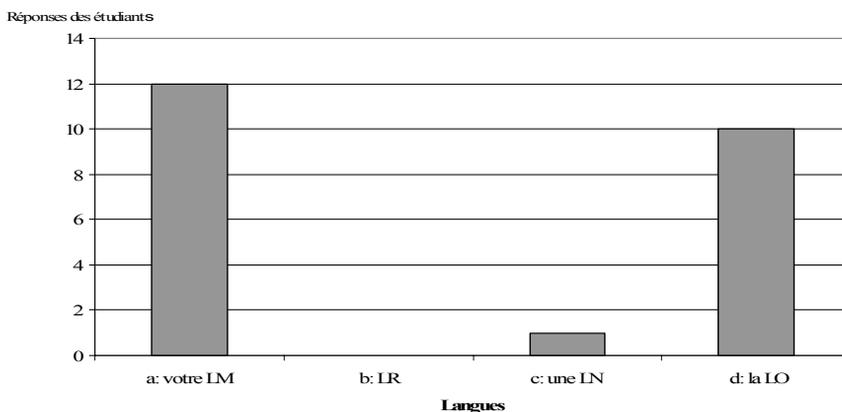
découverte de l'écrit. Or, la mère s'occuperait à 60% de l'enfant masculin. De plus, comme dans la plupart des couples zimbabwéens le partenaire qui reste à la maison pour s'occuper des enfants est la mère, nous pouvons prédire que la mère et le père ne peuvent que rarement travailler en tandem, ce qui semble affecter la qualité et la régularité de leur intervention conjointe.

Les questions que nous allons analyser ci-dessus mettront à l'épreuve l'hypothèse qu'un enfant qui rencontre le texte écrit par le biais du foyer familial a plus de chances de développer une relation positive avec l'écrit que celui qui le rencontre pour la première fois à l'école, celui pour qui l'écrit est étranger au foyer familial et aux relations avec la mère et le père. Nous avons demandé aux étudiants de nous dire si leurs premiers textes écrits étaient en anglais, langue officielle (LO dans le graphique), en langue maternelle (LM), en langue nationale (LN) ou en langue régionale (LR, langue de la région qu'ils habitent, autre que langue nationale). Voici les données obtenues.

La majorité des élèves (12) découvrent l'écrit en LM. En effet, pour celui qui a répondu LN la LM et la LN sont une seule et même langue. Un nombre très fort d'étudiants (10) découvrent l'écrit en anglais (langue officielle). Cette répartition reproduit presque exactement la proportion de ceux allant à l'école à la campagne (53%) par rapport à ceux qui des villes (47%). Cette apparente coïncidence s'explique : les écoles rurales fréquentées par les étudiants étaient originellement réservées aux Noirs tandis qu'il existait en ville deux types d'écoles- celles du groupe A pour les Blancs et celles du Groupe B pour les Noirs. Dans les écoles rurales et celles du Groupe B, la langue d'instruction pour les trois premières années du primaire est une des deux langues nationales (shona ou ndebele) qui sont aussi les seules langues maternelles représentées dans notre échantillon⁷.

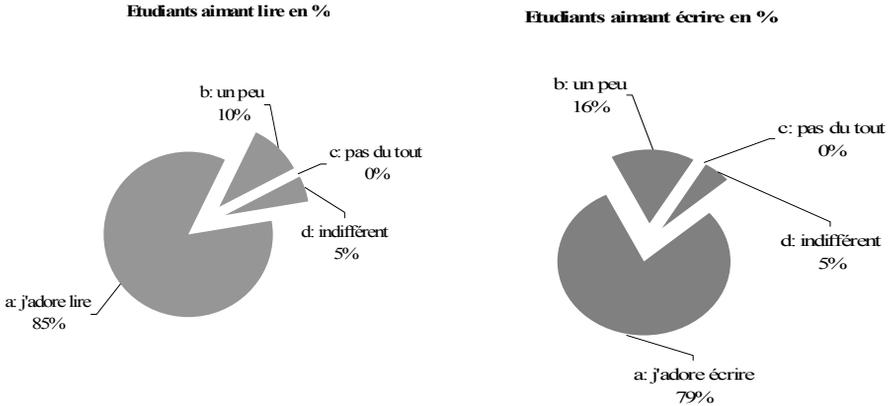
Interprétation : Si la majorité des jeunes Noirs du Zimbabwe apprennent à lire d'abord en langue maternelle, ils vont très vite devoir s'appliquer pour apprendre à lire et écrire en anglais, d'autant plus que cette dernière langue a beaucoup plus de valeur que les langues nationales⁸. Le système éducatif et les valeurs socio-économiques du pays pousseront l'enfant à s'investir beaucoup plus en anglais qu'en LM. Littératie signifie non seulement savoir lire et écrire, mais encore savoir le faire en anglais, puisque toute communication officielle et écrite, se fait en anglais. Du coup, celui qui va à l'école primaire à la campagne ou dans les écoles du Groupe B prend effectivement du retard par rapport à son homologue du Groupe A. Par ailleurs, nous constatons que l'école semble aliéner l'enfant de son identité et lui en imposer une nouvelle.

A l'école le texte vous a été présenté tout d'abord en ...



Relation avec l'écrit

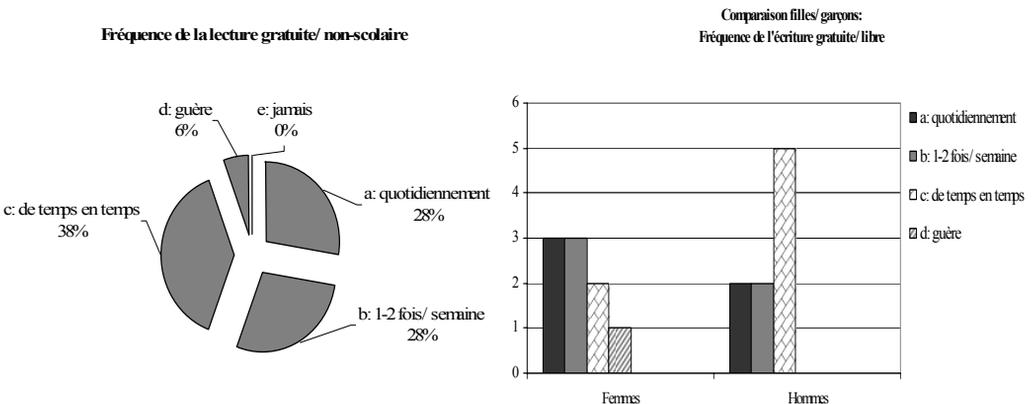
Nous avons posé deux questions très vastes, à savoir si nos informateurs aiment écrire et lire. Nous espérons que les questions que nous posons après celles-ci vont nous permettre de définir ce que les informateurs entendent par écrire et lire. Le graphique suivant montre la proportion des étudiants aimant écrire. La grande majorité des étudiants (79%) disent qu'ils aiment écrire. Aucun ne déteste écrire. Encore plus (85%) aiment lire selon le graphique suivant.



La différence entre le pourcentage de ceux qui adorent écrire et ceux qui adorent lire pourrait signifier que lire et écrire sont vécus comme deux expériences différentes et distinctes l'une de l'autre.

Fréquence de la relecture et de l'écriture volontaires

Pour vérifier cet amour déclaré de l'écrit nous avons demandé aux étudiants de nous indiquer combien de fois ils écrivent et lisent de leur propre gré (sans que cela ne leur soit demandé par leur professeur ou pour leur travail). Nous leur avons demandé de choisir entre les cinq réponses suivantes : quotidiennement, une fois par semaine, de temps en temps, guère, jamais. Voici leurs réponses.

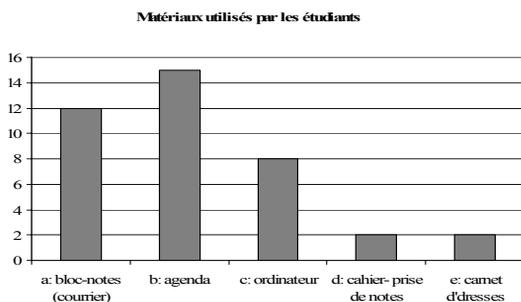


Si 79% des étudiants disent aimer écrire et 85% aiment lire, aucun ne lit chaque jour

de son propre gré. Seulement 56% lisent de leur propre gré une ou deux fois par semaine. Les filles écrivent plus fréquemment que les garçons, dont la majorité n'écrivent que « de temps en temps ».

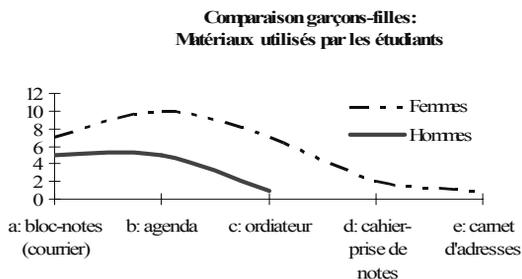
Interprétation : Il est intéressant de noter que le texte écrit ne semble pas toujours accompagner ceux qui l'aiment, surtout du côté des garçons. Peut-on donc aimer lire sans forcément lire? L'école zimbabwéenne, comme toutes les écoles du monde, produirait des « théoriciens de l'écrit », des gens connaissant la valeur de l'écrit mais qui ne vont pas pour autant devenir des consommateurs avides des livres.

Où écrivent les étudiants ?



Pour étayer l'analyse précédente, nous avons voulu savoir combien d'étudiants possédaient d'autres matériaux où écrire à part ceux qu'ils utilisent pour leur travail scolaire. Nous leur avons demandé de nous dire jusqu'à quatre matériaux qu'ils emploient dans leur vie de tous les jours.

Le graphique ci-dessous analyse les réponses que nous avons reçues. L'agenda (choisi 15 fois) semble être le plus populaire, suivi du bloc-notes (12 fois choisi) employé spécifiquement pour le courrier. L'ordinateur, avec 8 choix, introduit une nouvelle dimension dans la relation des étudiants avec l'écrit, tellement nouvelle que certains informateurs ont trouvé nécessaire de nous demander s'ils pouvaient le citer parmi leur choix. Nous avons comparé les réponses des filles à celles des garçons. Le graphique ci-dessous rend compte de cette comparaison.



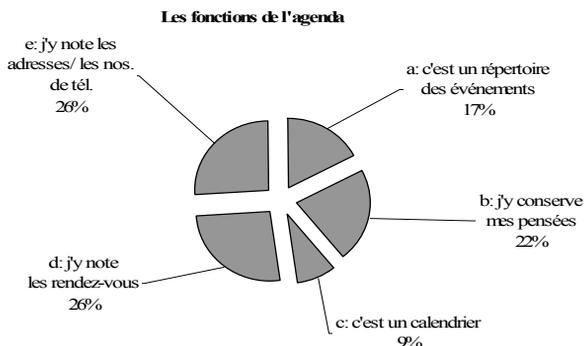
Voici ce que nous constatons : Si les filles répondent facilement à cette question, 5 garçons n'offrent aucune réponse. Les choix des filles sont beaucoup plus variés que ceux des garçons. Ces derniers ne citent virtuellement que deux matériaux : le bloc-notes et l'agenda (cinq choix chacun) par rapport aux cinq matériaux des filles.

Les filles favorisent clairement l'agenda, suivi du bloc-notes (courrier) et de

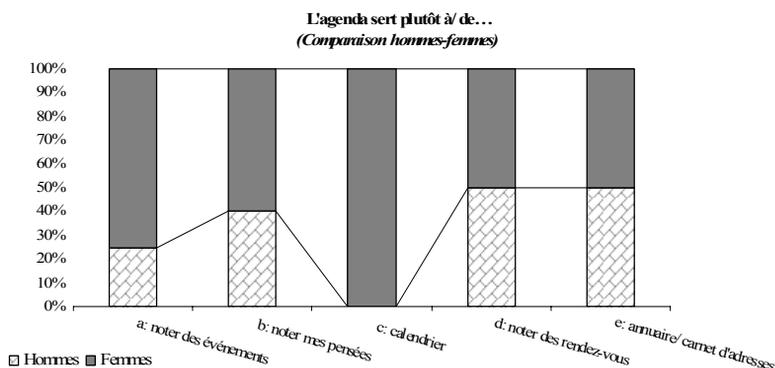
l'ordinateur (pour le e-mail). Les garçons sont partagés entre le bloc-notes et l'agenda. Seulement deux d'entre eux choisissent l'ordinateur (le courrier électronique) (1 choix) et le carnet d'adresses (1 choix). Force est donc de constater que les filles semblent s'exprimer beaucoup plus à l'écrit que leurs homologues masculins.

À quoi sert l'agenda ?

Nous avons voulu savoir comment les étudiants se servent (ou se serviraient) de l'agenda. Nous leur avons donné un total de cinq options parmi lesquelles ils devaient cocher celle qui s'appliquait le plus à eux. Nous avons défini ces options en analysant le format d'un agenda en vente à la librairie de l'Université. Voici, dans le graphique suivant, les réponses des étudiants.



Pour la plupart des répondants (52%) , l'agenda servirait à noter les rendez-vous, les adresses et les numéros de téléphone. Seuls 22% confieraient leurs pensées intimes à l'agenda et encore moins (17%) s'en serviraient pour noter les événements qui se passent autour d'eux, soit un total de 39% qui se feraient de leur agenda une sorte de mémoire intime. Est-ce que les filles emploient l'agenda différemment des garçons ? Voici un graphique qui compare les réponses des filles à celles des garçons.



Voici ce qui ressort de cette comparaison : Les garçons et les filles favorisent à égalité les réponses (d) et (e). Ils emploient l'agenda de préférence pour se rappeler les rendez-vous, les adresses et les numéros de téléphone. Seules les filles se servent de l'agenda comme d'un calendrier. Le compte rendu écrit des événements et des pensées serait une préoccupation principalement féminine : 80% des filles (par rapport à 20% des garçons)

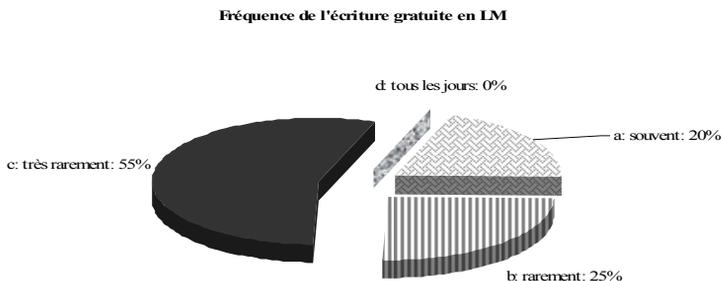
noteraient les événements dans leurs agendas ; 61% de filles (par rapport à 39% des garçons) inscriraient leurs pensées dans des agendas.

Interprétation : Pour nos étudiants, l'agenda semble être une espèce de réveil. Il leur rappellerait les rendez-vous importants et les contacts à ne pas oublier. Ce carnet bien structuré leur servirait à organiser leur temps, réalité qui est objective. Ils seraient majoritaires, avec une prépondérance des garçons, à se méfier lorsqu'il s'agit de confier à ce support durable, en « noir et blanc », des détails d'une réalité personnelle et subjective.

Une question qui serait intéressante à étudier est celle-ci : comme la totalité des étudiants s'expriment dans leurs agendas en anglais, est-ce que cette langue (« étrangère ») apprise à l'école serait un obstacle à l'expression des sentiments et des opinions ? Dans quelle mesure nos étudiants sont-ils à l'aise lorsqu'ils s'expriment en anglais ? Notons aussi en passant que la culture des rendez-vous, des adresses et de l'agenda est une culture qu'ils découvrent, peut-être, grâce à l'anglais. Par contre, nos étudiants, et c'est naturel, apprennent à exprimer leurs sentiments et opinions en LM avant d'apprendre l'anglais. L'anglais deviendrait-il donc langue de l'objectif et la LM celle de tout ce qui est intime et subjectif ? Or, les cultures bantoues du pays sont avant tout des cultures orales, peu importe qu'elles fassent figure de langues d'instruction pour les écoles primaires rurales et celles du Groupe B. Par conséquent, nous pouvons imaginer que la partie de la réalité qui s'exprimerait en LM s'écrirait avec beaucoup de difficulté. Christine Tagliante propose qu'on se pose la question suivante : « Quelle est la valeur de ce qui est écrit dans la culture maternelle de l'apprenant ? » Elle croit que « les habitudes de lecture en langue maternelle » ainsi que les habitudes culturelles prennent une « importance extrême » lorsque le sujet est appelé à apprendre à lire en une autre langue⁹.

Fréquence de l'écriture en LM

En effet, est-ce qu'il arrive que ces étudiants écrivent de leur propre gré en LM ? Nous leur avons donné quatre options parmi lesquelles ils devaient cocher une seule : souvent, rarement, très rarement, tous les jours. Voici une analyse de leurs réponses. Aucun d'entre eux n'écrit tous les jours en LM. La plupart (55%) écrivent très rarement de leur propre gré tandis que 25% le font rarement. Seuls 20% écrivent souvent en LM. Y aurait-il une différence entre les filles et les garçons sur ce point ? Le graphique suivant sépare les réponses des filles de celles des garçons.



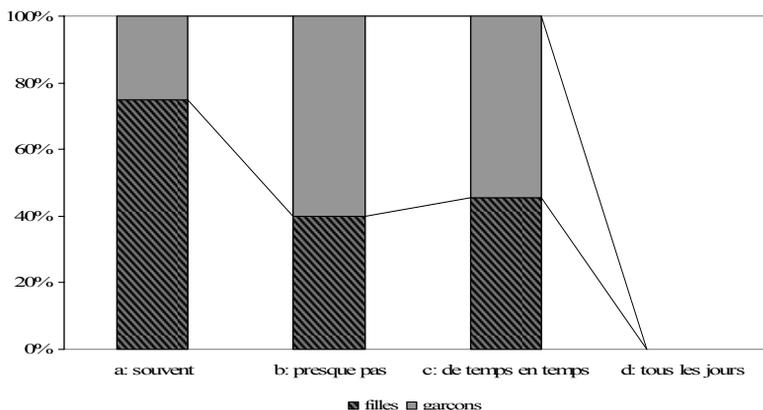
La majorité de ceux qui écrivent souvent en LM (77%) sont des filles, tandis que ceux qui n'écrivent presque pas en LM sont majoritairement des garçons (61%). Aucun des étudiants n'écrit tous les jours en LM.

Interprétation : Écrire en LM serait pour les filles. Pourquoi ? Nous l'avons suggéré ci-dessus : un certain réalisme socio-économique semble pousser plus particulièrement les

garçons que les filles à s'investir dans ce qui est utile pour leur carrière professionnelle et les LM sont certainement très peu rentables. Cela pourrait même, à notre avis, expliquer pourquoi d'aucuns croient que les filles sont plus « douées » que les garçons pour les langues.

Cependant, nos étudiants ne semblent pas écrire plus en LM qu'en anglais. Semble être rafferme ici la conclusion à laquelle nous pousse les données sur l'agenda : l'enseignement de l'écrit en LM, qui est plus ou moins négligé, ainsi que le caractère oral des cultures maternelles, militeraient contre le développement d'une culture écrite chez l'étudiant zimbabwéen noir.

Fréquence de l'expression écrite en LM: Comparaison garçons-filles



Suggestions pour une pédagogie de l'écrit en FLE

Voici les suggestions que nous faisons pour développer une culture de l'écrit en FLE. Ces suggestions proviennent, évidemment, de la recherche et de la discussion ci-dessus. Elles s'appliquent surtout à la situation zimbabwéenne caractérisée par le fait que les enfants sont déjà bilingues lorsqu'ils se mettent à apprendre le français et leur culture maternelle est essentiellement orale. Enfin, elles sont aussi préliminaires que l'enquête dont elles découlent :

- Tenir compte du type de textes que les étudiants écrivent de leur propre gré : les lettres, les agendas (expression de ses pensées/ sa réflexion ; compte rendu d'événements ; prendre rendez-vous).
- Passer graduellement des textes que l'apprenant écrit et lit déjà en LM ainsi qu'en anglais pour aller vers d'autres qui lui sont étrangers, comme les publicités (favorites des méthodes).
- Éviter d'enseigner l'écrit et la lecture à partir de dialogues de méthodes, qui, même quand ils sont transcrits, restent des documents oraux.
- Là où on emploierait l'anglais en classe de FLE (explications grammaticales, consignes, comparaisons, etc.), employer plutôt la LM des élèves.
- Proposer, dans un premier temps, des sujets demandant de s'exprimer sur la réalité objective et attendre que se développe entre l'enseignant et la classe une certaine confiance mutuelle (comme celle qui existe entre une mère suffisamment bonne et son enfant¹⁰) pour passer à l'expression des sentiments personnels de l'étudiant.
- Pour la lecture, faire aussi travailler des textes entiers plutôt que se limiter aux seuls

extraits.

- Viser comme but ultime, le sens du texte selon le lecteur. Ne pas chercher, en tant qu'enseignant, à imposer sa propre compréhension d'un texte aux élèves.

- Valoriser la langue et la culture maternelles de l'apprenant.

- Réconcilier le français avec la langue et la culture maternelles de l'apprenant en introduisant des textes basés sur des expériences locales plutôt que se limiter aux réalités eurocentriques de la majorité des méthodes de FLE (publiées en France) qu'on utilise en classe de FLE au Zimbabwe. Autrement dit, que l'apprenant prenne conscience qu'il peut utiliser le français pour parler de ses propres expériences et de sa propre culture, que cette langue cesse de lui être si étrangère (comme semble être le cas de l'anglais qui lui reste « étranger » malgré de longues années d'apprentissage).

- Enfin, qu'un texte soit « authentique » ou pas, qu'il soit au moins intéressant pour l'apprenant ! L'apprenant doit autant que possible lire parce que le texte vaut la peine d'être lu et non pas parce que le professeur l'exige ou bien parce qu'il faut bien préparer l'examen d fin d'année.

Bibliographie

- Campbell, R. (1999), *Literacy from home to school : reading with Alice*, London, Trentham Books.
- Courts, P.L. (1991), *Literacy and empowerment : the meaning makers*, New York, Bergin and Garvey.
- Edwards, V. et Corson, D. (éds.) (1997), *Encyclopaedia of Language Education : Volume 2- Literacy*, London, KluwerAcademic Publishers.
- Garton, A. et Pratt, C. (1998 éd.), *Learning to be literate : the development of spoken and written language*, Oxford, Blackwell Publishers Ltd.
- Nelson, N. et Calfee, C. (éds.) (1998), *The Reading-writing connection*, Chicago, National Society for the Study of Education.
- Simon, C. (10.10.1984) dans *Le Monde Diplomatique*.
- Souchon, M., *Approche pédagogique de la littérature en langue étrangère*¹¹.
- Tagliante, C. (1994), *La Classe de langue*, Paris, Cle International.
- Winnicott, D.W. (1971), *Jeu et Réalité : l'espace potentiel*, Paris, Éditions Gallimard.
- *Education Act*, n° 24/1994, Chapter 25: 04, Part XII, Section 62.

Notes

¹ Article de Catherine Simon dans *Le Monde Diplomatique* (10.10.1984).

² Idem.

³ Se pose cruellement ici la question de politique linguistique (qui n'est pas notre propos dans cet article), elle-même orpheline d'une planification socio-économique intégrée aux réalités du terrain.

⁴ Giroux, H. in Courts, P.L., op. cit.

⁵ Tagliante, C. (1994) *La classe de langue*, Paris, Cle International, p. 125.

⁶ Courts, P.L. (1991) *Literacy and empowerment : the meaning makers*, New York, Bergin and Garvey.

⁷ Voir le «Education Act» no. 24 de 1994, Chapitre 25:04, Partie XII, Section 62, 628.

⁸ Voir 1.2.2.2 ci-dessus.

⁹ Tagliante, C. (1991) *La classe de langue*, Paris, Cle International, p. 125.

¹⁰ Winnicott, D.W. (1971) *Jeu et réalité : l'espace potentiel*, Paris, Editions Gallimard.

¹¹ Cours de DEA.