



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 DRC. 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 scoutées, 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 règlementaire 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 réglementation, 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].