



ISSN 2258-4307

ISSN en ligne 2260-4278

De l'anecdote au jeu didactique en classe de Langues et Cultures Nationales au Cameroun : enjeux, obstacles et perspectives

Gilbert Daouaga Samari

Faculté des sciences de l'éducation

Université de Ngaoundéré

daouaga@gmail.com

Reçu le 18-10-2019 / Évalué le 30-12-2019 / Accepté le 17-02-2020

Résumé

Les réformes en cours dans le système éducatif camerounais (au primaire comme au secondaire) ont le mérite d'intégrer désormais officiellement les langues et cultures nationales (LCN) dans l'enseignement. Durant les pratiques d'enseignement de cette nouvelle discipline, l'enseignant recourt habituellement à un document déclencheur oral dans sa classe : l'anecdote. L'objectif de cet article est d'interroger les enjeux de ce document ludoéducatif, la manière dont l'enseignant et les apprenants gèrent le jeu didactique résultant de son utilisation ainsi que des obstacles rencontrés dans la transmission et l'appropriation des savoirs. Les observables sur lesquels s'appuie cette analyse ont été produits à partir d'une enquête ethnographique (donc qualitative) menée en classe de Langues et Cultures Nationales (LCN), au Lycée classique de Ngaoundéré.

Mots-clés : jeu didactique, langues et cultures nationales, interaction, stratégie d'enseignement/apprentissage

From anecdote to didactic game in National Languages and Cultures Class: issues, obstacles and prospects

Abstract

The current reforms in primary and secondary schools in Cameroon have the merit of integrating officially National Languages and Cultures (NLC) in study Programs. So, when teaching NLC, the teacher uses frequently anecdote as "trigger document", an oral support that smooths the beginning of his lesson. The aim of this paper is to analyze the issues of using of this document, and how the strategies used by the teacher and his pupils drive to the didactic game. This paper studies also some obstacles encountered when teaching and learning. The analyzed data come from an ethnographic survey conducted in NLC classes in Secondary High School of Ngaoundere.

Keywords: didactic game, national languages and cultures, interaction, teaching-learning strategy

Introduction

Après de remarquables initiatives de chercheurs évoluant individuellement ou travaillant dans le cadre du Programme opérationnel pour l'enseignement des langues au Cameroun (Propelca), les décideurs, en cohérence avec la loi d'orientation de l'éducation de 1998, réservent désormais officiellement des programmes aux Langues et Cultures Nationales (LCN). Les premiers programmes (élaborés suivant l'approche par compétences) ont été signés le 13 août 2014 pour l'enseignement secondaire général et sont entrés en vigueur à partir de la rentrée scolaire 2014-2015.

Néanmoins, le matériel didactique est très insuffisant pour faciliter la conduite des activités en situation de classe. Les enseignants sont alors contraints de faire preuve de plus d'inventivité : la conception d'un support oral comme déclencheur se présente comme l'une des stratégies adoptées pour parvenir à cette fin. Pour l'enseignement des LCN, l'anecdote est très souvent utilisée par les enseignants, surtout pour l'enseignement des cultures nationales. Sans entrer dans le débat lié à la frontière entre l'anecdote, le conte et la légende, nous appréhendons l'anecdote dans ce travail comme un récit, c'est-à-dire un genre narratif bref qui raconte un fait amusant présenté comme vrai (Renard, 2011) et présumé vécu par son conteur.

La pertinence de l'anecdote utilisée par l'enseignant pour introduire ses leçons découle en grande partie du fait qu'elle ouvre une séquence ludique qui a une rentabilité didactique telle qu'elle favorise la participation des apprenants à la construction des savoirs et de la leçon du jour. C'est d'ailleurs ce que recommande l'approche par compétences au Cameroun, adossée au socioconstructivisme revendiqué par les programmes comme nouveau paradigme dans l'éducation. L'objectif de cette réflexion n'est plus simplement d'analyser l'intérêt de ce document déclencheur en classe de cultures nationales (comme dans Daouaga Samari, 2019), mais également et surtout de s'intéresser aux différents mécanismes par lesquels l'enseignant réussit à faire de l'anecdote un véritable document ludoéducatif. Par la suite, cet article interroge les difficultés rencontrées par l'enseignant dans l'utilisation de ce document au cours de ses interactions avec ses apprenants, et qui gênent le bon déroulement du jeu didactique. Aux difficultés relevées, nous tenterons de suggérer des perspectives susceptibles d'améliorer l'enseignement de cette nouvelle discipline. Mais avant de nous pencher sur ces points, nous présenterons les observables sur lesquels nous nous appuyons dans ce travail.

1. La construction des observables

L'enquête à la base de cette réflexion a été menée au Lycée classique de Ngaoundéré, établissement où les LCN sont enseignées. Suivant les principes de la

méthode qualitative, qui exclut toute idée de représentativité et de généralisation pour mettre en relief la signification et la pertinence des observables (Blanchet, 2000), nous avons eu recours à deux techniques complémentaires.

Les observables que nous analysons sont constitués de leçons de LCN en classes de 6^e et 5^e. Les cours ont été observés entre le 27 novembre et le 04 décembre 2015. Pour des besoins d'analyse, ces cours, que nous avons pris le soin d'enregistrer, ont été transcrits en respectant les conventions de transcription suivantes :

A = apprenant. AA = groupe d'apprenants. A (suivi d'un numéro) = apprenant par ordre de prise de parole dans une séquence. P = enseignant. [...] = coupure. ... = inachèvement. Guillemets = termes autonymiques. / = rupture. (Rires) = non verbal et commentaire de l'enquêteur. Majuscules = accentuation. XXX = inaudible. + = courte pause. ++ = pause plus ou moins longue. : = allongement de son. ? = question.

À partir de ces données, nous examinons comment l'anecdote est mobilisée dans le jeu didactique en situation de classe de LCN. Concept clé de la théorie de l'action conjointe en didactique (Sensevy, 2006), le jeu didactique est entendu dans cette étude comme « *les différents rapports qui s'actualisent entre les acteurs, voire le jeu que joue le maître en assumant sa personne de professeur* » (Lafleur, 2016 : 56). Autour de l'objet savoir, se configurent des rapports divers entre l'enseignant et les apprenants, dont l'analyse en classe de LCN met en lumière des stratégies enseignantes pertinentes et rentables, mais parfois hypothéquées par certaines pesanteurs qu'il faut connaître pour mieux les surmonter. En décrivant « les pratiques comme des jeux », nous convenons « *qu'une description pertinente de l'activité humaine dans son ensemble et de l'activité didactique en particulier, peut être obtenue lorsque l'on voit ces activités comme des jeux* » (Sensevy, 2008 : 40).

2. De l'anecdote au jeu didactique : quels enjeux ?

La finalité pour l'enseignant en classe (et surtout dans le jeu didactique) est que les apprenants s'approprient de nouveaux savoirs. Lorsque cet objectif est atteint, l'enseignant peut se prévaloir d'une victoire. Pour Sensevy, « *le Professeur (le joueur B) gagne si et seulement si l'Élève (le joueur A) gagne* » (Sensevy, 2008 : 44). L'anecdote est alors utilisée comme stratégies pour mener toute la classe vers cette victoire.

2.1. Le jeu par l'anecdote comme stratégie d'enseignement

Dans le jeu didactique, *il faut pour gagner produire des stratégies pertinentes, des stratégies gagnantes, et donc avoir le sens du jeu* (Sensevy, 2008 : 40). Ce sont ces stratégies que nous voudrions analyser dans cette section.

Le recours à l'anecdote en situation de classe facilite l'entame de la leçon dans la mesure où ce document constitue un déclencheur pertinent, surtout lorsqu'il est en cohérence avec la leçon du jour (Daouaga Samari, 2019). Dans l'exploitation de ce document avec ses élèves, l'enseignant élabore des stratégies pour faciliter l'appropriation des savoirs aux apprenants. En effet, la réussite du jeu que mène l'enseignant dépend entièrement de l'implication véritable des apprenants. C'est la raison pour laquelle il construit son « petit récit » en ayant recours à deux grandes stratégies.

En premier, dans l'anecdote de l'enseignant, l'illusion réaliste est très prégnante et contribue à maintenir les apprenants dans leur univers social quotidien, ce qui est en cohérence non seulement avec les objectifs d'enseignement des LCN, mais également avec l'orientation générale de l'éducation au Cameroun, censée s'appuyer sur des situations de vie concrète. Observons la séquence suivante qui introduit une leçon sur le mariage traditionnel en classe de 5^e :

Extrait 1 : Classe de 5^e, leçon de CN, 27/11/2015

P : nous allons voir encore une autre leçon + alors avant de voir la leçon là j'aimerais vous raconter une petite histoire

AA : oui monsieur

[...]

P : alors ++ écoutez-moi + un matin me voici sorti un samedi + je sors donc je m'habille donc en tenue de sport + je commence à courir un deux un deux un deux + voilà un ami un de vos camarades xx il fait cinquième + si vous continuez à bavarder je/ j'arrête

AA : non monsieur

P : il fait la cinquième + il me dit que il veut courir + comme c'est mon ami nous courons courons courons on arrive quelque part + je dis ok je suis avec un enfant xx je reviens donc + quand je reviens on s'étire un peu + il me dit « grand frère » + il y a une chose qu'il ne comprend pas + je lui dis qu'est-ce qu'il y a ? il me dit que hier sa euh sa grande sœur était à la maison il sortait de l'école un vendredi n'est-ce pas ?

AA : oui monsieur

P : il sortait de l'école il arrive il trouve sa grande sœur là à la maison + et tout/ tout était arrangé donc c'était la propreté totale dans la maison + vous comprenez ?

AA : oui monsieur

P : il veut prendre euh un gobelet pour boire de l'eau on dit « non non non + ce n'est pas comme ça attends un peu c'est moi qui te donne » + donc finalement il s'est rendu [compte] que il ne devrait rien toucher + xx tout était xx les chèvres tout + maintenant il/ xx il entre + quelque temps après donc voilà tout le monde/ il y avait au moins cent personnes dans la maison + vous comprenez ?

AA : oui monsieur

P : bien + et puis on a commencé à parler parler parler parler parler + il me disait que ce qui + l'a beaucoup étonné c'est que quand ils étaient en train de parler là c'est comme si ils discutaient

AA : (Rires)

P : voilà + il me dit que c'est si les gens-là étaient en train de discuter de quelque chose + et quand il sort maintenant il guette par la fenêtre il voit sa/ sa sœur placée au milieu + il y a deux camps + on avait discuté on avait discuté il n'a pas compris + quand il pose la question même personne ne répond + il me dit que « bon comme tu es mon grand frère comme tu es mon ami + est-ce que tu peux m'aider » + j'ai dit que non il n'y a pas de problème je peux t'aider mais je te donne encore une semaine + depuis la semaine dernière + samedi n'est-ce pas ?

AA : oui monsieur

P : ça veut dire demain c'est samedi ça veut faire une semaine + et comme je sais que j'ai mes amis aussi ici + hein ?

A : monsieur

P : je ne peux aller dire ça comme ça je veux/ je voudrais d'abord savoir si vous connaissez quelque chose/ en réalité pour vous là de quoi il était question ? pourquoi ils avaient discuté discuté discuté la femme/ euh pas la femme la fille a été xx (à un élève qui lève le doigt) oui

Dans cet extrait, deux faits retiennent notre attention pour l'instant. D'une part, l'enseignant construit son récit autour des inquiétudes d'un « enfant », un élève de la classe de 5^e, qui serait un des camarades des élèves de la salle et qu'il présente comme un de ses amis. La référence à cet élève suffit pour que les élèves de la salle se reconnaissent dans le problème que le personnage principal du récit va poser à son « ami » enseignant, qui se consacrait « un samedi » à une activité

sportive. Le recours à ce jour de week-end, et donc jour de repos pour les élèves, va au-delà d'un simple cadrage temporel. En fait, après avoir discuté avec son ami ce samedi, l'enseignant lui a demandé une semaine pour réfléchir et l'aider à trouver des réponses à la question qui lui a été posée : le cours de l'extrait 1 étant fait un vendredi, la référence à « samedi » participe alors de la contextualisation de l'enseignement, puisque, après ce cours (le lendemain), l'enseignant pourrait enfin aider son ami. Il s'agit d'un ami imaginaire aux préoccupations duquel l'enseignant veut répondre, mais à condition que ses « amis » de la classe, c'est-à-dire ses élèves, lui proposent des solutions pertinentes. D'autre part, pour renforcer cette illusion réaliste, l'enseignant organise une mise en scène énonciative où propos de l'enseignant, de son « ami » et des interlocuteurs directs de cet « ami » se mêlent à l'effet de faire assumer (par un discours direct) chacun de ses propos, alors que l'enseignant, *de facto*, reste le seul à avoir conçu cette anecdote. La référence aux propos supposés exacts de personnages (à l'exemple de l'ami de l'enseignant qui déclare : « bon comme tu es mon grand frère comme tu es mon ami + est-ce que tu peux m'aider ») donne l'illusion que cet « ami » s'est effectivement exprimé.

Par ces stratégies, l'enseignant parvient à faire en sorte que la situation posée dans l'anecdote soit perçue comme réaliste et concerne ses élèves : il s'agit de stratégies d'une centration sur l'apprenant, surtout que l'enseignant recourt à des stratégies incitatives pertinentes. Pour amener ses élèves à (ré)agir, l'enseignant, comme on peut l'observer dans l'extrait 1, utilise divers marqueurs discursifs. D'abord, il appelle à l'attention de ses apprenants : c'est la fonction du marqueur « écoutez-moi » qu'il utilise (Oppermann-Marsaux, 2016). L'enseignant voudrait se rassurer qu'il a toute l'attention de ses apprenants et que ces derniers suivent effectivement toute l'histoire qui leur est racontée et dont la compréhension détermine la réussite de la leçon. C'est pour cette raison que l'enseignant, par l'usage du marqueur (« n'est-ce pas ? »), cherche non pas l'accord des apprenants (puisque'il est le seul à connaître l'anecdote qu'il raconte), mais le maintien du contact avec ces apprenants. Dans ce contexte, ce marqueur joue le même rôle que « hein ? » : ce sont des *signaux de pilotage de l'interaction* (Chanet, 2003 : 2) qui assument, dans cet extrait, la fonction phatique. Mais encore, sachant que son anecdote ne pourrait efficacement jouer son rôle de déclencheur si elle n'est pas assimilée par les élèves, l'enseignant les interroge par « vous comprenez ? » : par ce marqueur, en postposition, il indique la fin d'une information (Andersen, 2007) dans l'anecdote ; puis, il se rassure immédiatement que cette information a bien été comprise par les apprenants.

Bref, l'ensemble des stratégies utilisées traduisent la volonté de l'enseignant d'impliquer ses apprenants dans l'action didactique. Le jeu devant être coopératif,

l'enseignant essaie de respecter le principe de la « réticence didactique » qui exige qu'il ne dise pas aux élèves tout ce qu'il sait (Sensevy, 2006), et qu'il se contente de les faire (ré)agir. Ces stratégies analysées s'avèrent efficaces, car c'est grâce à elles qu'il réussit à faire intervenir véritablement ces apprenants dans la construction des savoirs.

2.2. Jeu didactique et construction de nouveaux savoirs

L'appropriation de nouveaux savoirs par les apprenants est largement tributaire de leur implication personnelle. Dans l'anecdote narrée par l'enseignant, la participation effective de ces apprenants se remarque facilement. La coopération entre enseignant et élèves est effective.

Premièrement, les apprenants approuvent clairement la place d'acteurs que leur réserve l'enseignant par des réponses massives aux différentes questions qu'il pose le long de son anecdote. Soit ils rassurent l'enseignant qu'ils sont effectivement à l'écoute : le marqueur « oui monsieur », qu'ils utilisent chaque fois que l'enseignant vérifie le maintien du contact, est un indice de leur implication dans la classe. Ce « oui monsieur » témoigne donc de leur présence dans l'activité de classe et marque en même temps leur adhésion aux idées exprimées et à l'activité dans son ensemble. Soit ils incitent l'enseignant à terminer son histoire quand il menace d'arrêter à cause de leur bavardage : d'où leur intervention en masse (« non monsieur ») dans l'extrait 1 pour dissuader l'enseignant qui déclare vouloir suspendre sa narration.

Deuxièmement, les élèves sont tellement attentifs et impliqués qu'ils arrivent à anticiper la réponse attendue par l'enseignant, comme le témoigne l'extrait suivant :

Extrait 2 : Classe de 5^e, leçon de CN, 02/12/2015

P : BON voilà suivez + suivez + j'ai un ami n'est-ce pas ?

AA : oui monsieur

P : j'ai un ami un petit gars comme vous xxx j'ai rencontré une femme xxx n'est-ce pas ?

A : oui monsieur

P : xxx il se rend compte que dans la: famille là + dans la maison n'est-ce pas il y avait + sa sœur qui était à Maroua xxx tout est en blanc + quand il veut mai:nant toucher/ quand il veut mai:nant toucher quelque chose on lui dit « non non non » + xxx alors que en sortant le matin xxx quand il veut mai:nant prendre un gobelet

pour boire l'eau « non non non on te donne l'eau » + alors ++ quelque temps plus tard (à un élève) ho + (à la classe) quelque temps plus tard voilà les gens qui viennent de partout n'est-ce pas ? les gens qui viennent de partout les gens/ les inconnus + ils sont/ ils ont remplis la: maison n'est-ce pas ? + soudain on appelle la grande sœur xxx nous étions en train de parler du projet/ on dit « non non toi va dans la chambre » puisque c'est un enfant n'est-ce pas ? alors on était en train de parler + quand on parlait là la femme/ sa sa grande sœur était au milieu + n'est-ce pas ? alors

AA : (lèvent leurs doigts)

P : (aux élèves qui lèvent leurs doigts) après avoir fini de parler je ne veux pas qu'on lève le doigt avant + avant avant euh avant la fin de l'histoire + vous levez le doigt pourquoi ? vous voulez m'interrompre ?

A : on a xxx

P : alors lui il ne comprenait pas + on parlait parlait après + on entendait seulement le murmure le murmure + tout le monde était là il sort maintenant il dit « non comme on ne veut pas de moi ici à la maison » il part il cherche à savoir je suis son meilleur ami + hum + il m'a posé la question + il m'a expliqué xxx alors où il est à la maison là il attend que xxx

AA : (Rires)

P : écoutez vous savez que je n'ai pas oublié + mes habitudes n'est-ce pas ?

A : oui monsieur

P : quand on dit monsieur xx

AA : (Rires)

P : alors ++ de la... ?

A : xxx

A : monsieur

A : oui monsieur

A : non monsieur

P : alors (à un élève) toi debout (à la classe) bien votre camarade xx du mariage ok je prends j'arrête comme ça en main

AA : (Rires)

A : moi monsieur

P : oui là-bas

A : c'est la dot

P : il s'agissait... ?

A : la dot

P : de la dot n'est-ce pas ? ok il s'agit de la dot + bien + donc ça veut dire que je peux déjà aller dire à mon ami là simplement qu'il s'agit de la dot n'est-ce pas ?

Dans cet extrait, les interventions sont denses et, seulement après la troisième prise de parole de l'enseignant, les apprenants parviennent déjà à décrypter la suite de l'histoire et à imaginer la réponse attendue d'eux. L'effacement de l'enseignant au profit de la focalisation sur les élèves dans la construction des savoirs est d'autant plus pertinent qu'en favorisant la reconfiguration des « positions topogénétiques », - la topogénèse « renvoie au partage des responsabilités et des rôles dans la transaction » (Sensevy, 2006 : 211) - les transactants élèves assument leur position d'acteur et contribuent activement et efficacement à l'élaboration de la leçon.

Ne voulant pas interrompre son histoire, l'enseignant retarde la réponse des apprenants qui, au moment opportun, n'ont aucune difficulté pour donner la réponse correcte, pour deviner le titre de la leçon du jour. L'anticipation faite par les élèves (en levant les doigts) est interprétée à ce niveau par l'enseignant comme une tentative de rupture du contrat didactique, de transgression de la norme implicite qui régule leurs échanges. C'est pour cela qu'il ne tarde pas à signifier explicitement à ses apprenants qu'il a bien l'intention de raconter toute l'histoire avant qu'ils ne prennent la parole à leur tour.

Dans la mesure où les apprenants sont parvenus, à la fin de cette étape de la leçon, à faire ce qui était attendu par l'enseignant (c'est-à-dire donner la bonne réponse), l'objectif de l'enseignant se trouve atteint : « Le Professeur atteint son objectif si l'Élève apprend, avance dans son apprentissage : l'enfant parvient à faire plus de pas qu'auparavant » (Sensevy, 2008 : 44). Au niveau des apprenants, on note une progression sur le plan épistémique. Cependant, il est des leçons où la conduite de cette étape est perturbée par des pesanteurs diverses.

3. Des obstacles à la réussite du jeu didactique

Deux obstacles majeurs rendent très difficile le fonctionnement et donc la réussite du jeu didactique lorsque l'enseignant des LCN a recours à l'anecdote comme déclencheur : l'attente d'une réponse unique et l'improvisation.

3.1. L'attente d'une réponse unique

Dans une classe de 6^e par exemple, après avoir introduit sa leçon par une anecdote qui parle de la cuisine, l'enseignant, comme d'habitude, demande à ses élèves de deviner le titre de leçon. Mais la suite de cette leçon se complique et s'allonge

inutilement parce que l'enseignant impose à ses apprenants un titre comportant « deux mots » :

Extrait 3 : Classe de 6^e, 04 décembre 2015

P : je veux/ je veux seulement peut-être en deux mots xx (donne la parole à un élève) oui

A : préparer le couscous

P : préparer le couscous + hein ? il y a déjà « la » vient à côté « préparation de » + « couscous » encore (à un autre élève) oui

A : la cuisine

P : la cuisine + donc là où on/ là où on veut hé:: + la où/ la où on prépare là c'est ça la cuisine non ? donc je dis maintenant là où on prépare + alors on appelle ça comment ? en: deux mots (à un élève) oui

A : la préparation du couscous

A : non

P : « la préparation... » il y a jusqu'à/ il y a QUATRE mots (à un autre) oui

A : monsieur on pouvait/ on peut dire ça « recette du couscous »

P : « la recette du couscous » « la » déjà « recette » déjà « couscous » (à un élève qui bavarde) ho (donne la parole) oui

A : la fête

P : c'est la fête ?

AA : (Rires)

P : hein ? nous avons dans dans

A : monsieur

P : oui allons-y oui

A : la cuisson du couscous

P : la cuisson du couscous comment ?

AA : (Rires)

A : (d'un ton sarcastique) la cuisson du couscous

P : (calme les élèves) ho (désigne un élève) oui oui allons-y oui

A : la CUI:SSON

P : de couscous (rires)

A : monsieur

P : ce n'est pas seulement le couscous (désigne un élève) oui là-bas

A : *la cuisson du couscous*

P : *bien suivez suivez (à un élève) oui*

A : *xx*

P : *oui c'est déjà bien mais je veux encore plu: simple (désigne un élève) oui*

A : *la préparation traditionnelle*

P : *nnon la préparation traditionnelle préparation de quoi ? wala dites-moi attendez attendez quand on faisait le cours sur/ sur l'habillement n'est-ce pas ? on avait parlé de... on parlait de... on avait de « l'art vestimentaire » n'est-ce pas ? alors je peux aussi utiliser le même mot (désigne un élève) oui*

A : *l'art culinaire*

P : *l'art culinaire c'est bien + on applaudit pour lui*

AA : *(applaudissements)*

En réalité, en dehors de l'apprenant qui a parlé de la « fête », tous les autres ont proposé des titres qui parlent effectivement de la cuisine ou des pratiques culinaires : « préparer le couscous », « la préparation du couscous », « cuisson du couscous », « la recette du couscous », « la cuisine ». La présence de « couscous » dans la plupart des réponses se comprend par le fait que l'anecdote racontée parlait prioritairement du couscous. L'enseignant, s'attendant à une généralisation dans les réponses, précise que l'attention ne devrait pas être seulement focalisée sur le couscous. Ainsi, certains proposent par exemple « cuisine » ou « la préparation traditionnelle ». Malheureusement, toute réponse de plus de deux mots est systématiquement disqualifiée par l'enseignant. Suite à l'incapacité remarquée des apprenants à proposer le titre attendu, l'enseignant cherche à se rattraper en donnant la structure souhaitée : il fait penser ses élèves au titre de la leçon précédente. Ce n'est donc qu'après que l'enseignant a évoqué le titre « l'art vestimentaire » qu'un élève procède par analogie pour proposer le titre « l'art culinaire » qui, si l'on se fie aux règles typographiques en français, compte en réalité pour trois mots. En fin de compte, l'enseignant ne respecte pas lui-même le nombre de mots qu'il a exigé pour le titre de ladite leçon.

Cette pratique, qui consiste à n'attendre des apprenants que la réponse que l'enseignant se représente comme étant la seule convenable, conduit à réduire la participation des apprenants dans la construction des savoirs et à leur donner une fausse illusion selon laquelle à la question posée il n'y aurait qu'une seule réponse possible. Par ailleurs, cela allonge inutilement le cours et retarde l'enchaînement des activités. Il est vrai que, en prolongeant cette étape, l'enseignant permet aux élèves de continuer à réfléchir. Mais il n'en demeure pas moins que l'attente de cette réponse unique perturbe la gestion du temps qui est déjà assez réduit pour l'enseignement des LCN (03 heures hebdomadaire). L'adoption du constructivisme

ne peut se comprendre sans la prise en compte de la diversité de compréhension des phénomènes par les élèves, et donc celle de la pluralité des termes que chacun d'eux peut utiliser pour exprimer sa pensée. La situation que nous venons de décrire a, selon nous, un lien étroit avec la préparation de cette activité.

3.2. L'improvisation de l'anecdote

L'improvisation dont nous parlons ne concerne pas la narration de l'anecdote proprement dite. La variation que nous avons souvent constatée dans la narration de ce court récit n'est pas préjudiciable à la réussite de l'activité en classe, puisque le contenu, les personnages et les stratégies d'enseignement ne changent pas. C'est la forme même de l'anecdote qui varie, selon qu'on passe d'une classe à une autre, ce qui n'empêche pas la réussite du jeu didactique.

Mais ce qui ne fait pas l'objet d'une préparation minutieuse, c'est très souvent la conduite des interactions une fois que la narration est terminée. Comme nous l'avons vu dans les extraits analysés plus haut, en effet, l'anecdote ouvre sur des échanges entre l'enseignant et ses élèves. Ainsi, en situation de classe, l'enseignant devrait prévoir les questions à poser pour faciliter l'exploitation de ce déclencheur, mais également prévoir un ensemble de réponses possibles que pourraient proposer les élèves.

Étant donné que les problèmes identifiés ne sont pas sans incidence sur la réussite du jeu didactique et de la leçon par extension, l'enseignant devrait s'armer de précautions pour éviter tout ce qui constitue un obstacle. C'est à ces précautions que s'intéresse la dernière section de cet article.

4. Suggestions en vue de l'amélioration de l'exploitation de l'anecdote pour un jeu didactique optimal

Les suggestions suivantes que nous voudrions sommairement présenter répondent aux problèmes notés dans la section précédente. L'objectif est d'envisager des perspectives qui favoriseraient une exploitation plus rentable de l'anecdote, pour la réussite du jeu didactique.

4.1. L'ouverture à la pluralité des réponses

L'analyse de l'extrait 3 dans la section 3.1 nous a permis de remarquer que l'enseignant, dans la gestion des interactions, s'attend à une réponse unique à la question qu'il pose à ses apprenants. Il va même jusqu'à indiquer le nombre de mots que cette réponse doit contenir. Plusieurs réponses ont été proposées par des

apprenants, mais elles ont été systématiquement rejetées par l'enseignant alors qu'elles étaient en relation avec le thème abordé dans l'anecdote. Ce n'est que l'évocation du titre d'une autre leçon qui a pu sauver l'activité inaugurale de cette leçon.

Une telle attitude est de nature à rendre les étudiants passifs en situation de classe, d'autant qu'au fil des interactions, leurs réponses sont disqualifiées alors qu'elles sont en relation avec l'histoire racontée. En réalité, valider les réponses données par les apprenants, quand elles sont en rapport avec le contenu de l'anecdote, ne devrait pas être perçu comme une erreur par l'enseignant, au point de les rejeter dans leur totalité. La pluralité de ces réponses rend plutôt compte des efforts faits par ces apprenants dans la construction du sens du récit. L'enseignant peut bien utiliser ces réponses pour relancer la réflexion et guider les élèves. Au moment où les programmes d'enseignement revendiquent une centration sur l'apprenant, il est contre-productif d'adopter une stratégie qui vient inhiber la dynamique déclenchée par l'usage de l'anecdote et qui ralentit (sinon hypothèque) le jeu didactique. L'apprenant ne peut être véritablement acteur de son apprentissage que si ses efforts sont encouragés par un travail de validation des connaissances produites, ouvert à la pluralité des réponses.

4.2. La préparation de l'anecdote

Comme toute action didactique, l'anecdote à exploiter en situation de classe demande à être préparée par l'enseignant. Il n'est pas surtout question pour nous de contraindre l'enseignant de ne pas varier son anecdote. En passant d'une classe à une autre, les petites variations que l'on constate au niveau d'une même anecdote rendent plutôt compte de la vitalité de ce genre, mais également des compétences narratives de l'enseignant.

Toutefois, les questions à poser en situation de classe doivent faire l'objet d'une préparation sérieuse. En effet, ce sont ces questions ainsi que les stratégies d'incitation diverses utilisées qui garantissent cette phase inaugurale de la leçon. Dans bien des cas, la bonne exploitation de l'anecdote s'avère, sur le plan didactique, véritablement rentable. Mais cette préparation que nous suggérons ne devrait pas inciter l'enseignant à attendre de ses apprenants qu'ils devinent exactement les réponses qu'il a prévues ; ils peuvent avoir des réponses différentes et convergentes. Ce travail préalable devrait pouvoir l'aider à mieux planifier les étapes de sa leçon. Puisque la réussite des activités de classe dans leur ensemble dépend de la mise en train, il gagnerait à mieux s'organiser, à bien prévoir des questions pertinentes pour l'exploitation du document choisi pour éviter de céder à l'improvisation

dont les conséquences sur le plan didactique sont importantes, comme cela a été relevé dans ce travail. La fiche pédagogique de préparation de cours devrait en conséquence être prise au sérieux, comme elle intègre généralement ces éléments auxquels nous faisons allusion.

Conclusion

L'anecdote est un déclencheur habituellement utilisé par l'enseignant de LCN, pour ses cours de cultures nationales notamment. Le recours à ce court récit est en cohérence avec l'orientation générale de l'enseignement de cette discipline, censée contribuer à l'enracinement culturel des apprenants. En même temps, du point de vue didactique, l'anecdote narrée ouvre des interactions qui entraînent une forte participation des apprenants, ce qui répond à l'ambition des programmes de mettre l'apprenant au centre de son apprentissage. De par les stratégies d'enseignement déployées par l'enseignant, l'utilisation des anecdotes assure la réussite du « jeu didactique ».

Parfois, le fonctionnement de ce jeu est perturbé par des obstacles qui, certes, ne sont pas réhibitoires, mais contribuent quand même à avoir une conséquence notable sur la motivation des apprenants et sur la gestion du temps d'apprentissage en situation de classe. C'est le cas quand l'enseignant s'attend à l'unique réponse qu'il se représente comme étant juste pour la question qu'il pose, ou alors quand il improvise les questions servant à l'exploitation de l'anecdote choisie. Ce qui pourrait, finalement, garantir la réussite du jeu didactique (marquée par un apprentissage véritable des apprenants), c'est l'effort que l'enseignant consentira pour ouvrir cet exercice à la pluralité des réponses justes données par les apprenants ainsi que pour préparer l'exploitation du déclencheur choisi.

Bibliographie

- Andersen, H. L. 2007. « Marqueurs discursifs propositionnels ». *Langue française*, n° 154, p. 13-28.
- Blanchet, P. 2000. *La linguistique de terrain : méthode et théorie. Une approche ethno-sociolinguistique*. Rennes : PUR.
- Chanet, C. 2003. « Fréquence des marqueurs discursifs en français parlé : quelques problèmes de méthodologie ». *Recherches sur le français parlé*, n° 18, p. 1-25.
- Daouaga Samari, G. 2019, « J'ai un ami... » : une anecdote comme document déclencheur en classe de Langues et Cultures Nationales au Cameroun. Pertinence et conséquences didactiques. In : *Littératures orales africaines : modalités de transmission, réceptions et enjeux pédagogiques*. Yaoundé : Les Éditions Dinimber & Larimber, p. 121-131.
- Lafleur, D. 2016. *Théorie et pratique didactiques : création d'un plan de cours interdisciplinaire de littérature et musique comparées au collégial*. Thèse de doctorat. Université de Montréal.

Oppermann-Marsaux, E. 2016. « Le développement du marqueur discursif écoute/écoutez du moyen français jusqu'au français classique ». *Linx*, n° 73, p. 65-84.

Renard, J.-B. 2011. « De l'intérêt des anecdotes ». *Sociétés*, n° 114, p. 33-40.

Sensevy, G. 2006. « L'action didactique. Éléments de théorisation ». *Revue suisse des sciences de l'éducation*, vol. 28, n° 2, p. 205-225.

Sensevy, G. 2008. « Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique ». *Recherche et formation*, n° 57, p. 39-50.