

UNIVERSITÉ KENYATTA
DÉPARTEMENT DES LANGUES ÉTRANGÈRES

**LE RÔLE ET LA PLACE DES TEXTES
LITTÉRAIRES DANS L'APPRENTISSAGE DU
FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE DANS LES
ÉCOLES SECONDAIRES KENYANNES.**

MÉMOIRE PRÉSENTÉ PAR :

LUCY NJERI IRUNGU

Pour l'obtention du diplôme de la MAÎTRISE EN LETTRES

SOUS LA DIRECTION DU

DR. ATHANASE MUGANGA

Irungu, Lucy - Njeri
*Le rôle et la place
des textes*

JUIN 1992

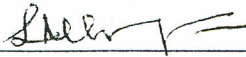


94/207711

KENYATTA UNIVERSITY LIBRARY

DECLARATION

Je soussigné déclare que ce mémoire est mon travail original et il n'a été présenté à aucune autre université pour l'obtention d'un diplôme.



LUCY NJERI IRUNGU

Ce mémoire a été présenté pour examen avec mon approbation en tant que Directeur d'Etudes.



Dr. ATHANASE MUGANGA

DEDICACE

KURI BABA NA MAITU

NI WEGA.

Je dédie ce mémoire à mon père, **M. LEONARD IRUNGU GICHIA**
et à ma mère, **Mme. ORIPHA WANJA IRUNGU**, auxquels je dois tant.

TABLE DE MATIERES

	Page
Liste de Tableaux	
Remerciements	
Avant propos	i
0. Introduction	1
0.1 Revue Analytique des ouvrages	5
CHAPITRE 1	14
1.0 LA NOTION DE TEXTE LITTERAIRE ET L'APPRENTISSAGE DE LA COMPETENCE TEXTUELLE EN LANGUE ETRANGÈRE.....	14
1.1 Les Textes Littéraires dans les Manuels Utilisés dans les Ecoles Secondaires Kenyannes	19
CHAPITRE 2	26
2.0. ENQUETE DANS LES ECOLES SECONDAIRES KENYANNES	
2.1.0 L'Observation des Cours de Français ...	26
2.2.0 Le Questionnaire	27
2.2.1 Le Questionnaire Destiné aux Professeurs de Français	28
2.2.2 Le Questionnaire Destiné aux Elèves de Français	28
2.2.3 L'Interview d'un Spécialiste des Manuels et des Programmes	29
2.3.0 Résultats de l'observation des Cours de Français	29
2.3.1 Inteprésation des Résultats	35
2.3.2 Résultats de l'Observation des leçons utilisant des textes littéraires.....	40
2.3.3 Interprétation des Leçons utilisant des Textes Littéraires.....	53
2.3.4 Exemple d'une Leçon Modèle Montrant l'Utilisation d'un conte Traditionnel	56
2.4.0 Résultats du Questionnaire Destiné aux Professeurs de Français	61
2.4.1 Interprétation des Réponses des Professeurs ..	72
2.5.0 Résultats du Questionnaire Destiné aux Elèves de Français	77
2.5.1 Interprétation des Réponses des Elèves	8 1

2.6.0	Interview d'un Spécialiste des Manuels et des Programmes	83
2.6.1	Interprétation des Résultats de l'Interview.....	87
	CHAPITRE 3	89
3.0	SUGGESTIONS ET CONCLUSION	89
	CONCLUSION	95
	BIBLIOGRAPHIE	98
	ANNEXES	101
1.	Le questionnaire destiné aux professeurs de français	101
2.	Le questionnaire destiné aux élèves de français (Version anglaise).....	102
3.	Texte utilisé pour la leçon modèle	103
4.	Texte utilisé dans exemple 1: Ecole D 4e année	104
5.	Texte utilisé dans exemple 2: Ecole D 3e année	105
6.	Texte utilisé dans exemple 3: Ecole A 3e année	107
7.	Texte utilisé dans exemple 4: Ecole B 3e année	108
8.	Liste des écoles	110

LISTE DE TABLEAUX

TABLEAU 1:	Ecole A: Resumé du contenu des cours ...	32
TABLEAU 2:	Ecole B: Resumé du contenu des cours ...	32
TABLEAU 3:	Ecole C: Resumé du contenu des cours ...	33
TABLEAU 4:	Ecole D: Resumé du contenu des cours ...	33
TABLEAU 5:	L'utilisation et la non-utilisation des textes littéraires:	34
TABLEAU 6:	Les types de textes utilisés dans les cours observés	38

REMERCIEMENTS

C'est au chercheur lui-même qu'il appartient de valider ou de réfuter toute proposition spécifique et il y a bien peu de chose dans ce genre d'exercice qu'il puisse accepter aveuglement.

Ce mémoire n'aurait jamais vu le jour sans la collaboration d'autres personnes. Qu'il nous soit permis de remercier ici, tous ceux qui ont participé dans la réalisation de ce travail.

En particulier, le DR. ATHANASE MUGANGA du département des Langues Etrangères à l'Université Kenyatta, qui a accepté la responsabilité de diriger ce mémoire. Il n'a ménagé ni sa disponibilité, ni ses encouragements, ni son soutien depuis le commencement de cette étude, même quand le moment n'était pas particulièrement opportun. Qu'il trouve ici l'expression de notre gratitude illimitée.

Nos remerciements vont également au chef du département des Langues Etrangères à l'Université Kenyatta, le Dr. ABEL MAGOTI, pour son intérêt et ses efforts pour élargir les horizons de nos connaissances, à Mme W.H DADET pour ses encouragements et à tous les professeurs enseignant le français dans ce département. Leur collaboration, leurs conseils, ainsi que leurs corrections au cours de cette recherche nous ont été très précieuses.

Nous tenons à exprimer notre profonde reconnaissance aux professeurs des lycées qui nous ont aidé au moment de notre enquête et aux élèves qui ont répondu à nos questions.

Nous remercions également M. FRANCOIS FILLE du Bureau d'Action Linguistique de Nairobi, qui, en dehors de ces multiples engagements, a accepté de lire et de corriger notre manuscrit; sa disponibilité nous a marqué la mémoire. Nous n'oublierons pas non plus de remercier notre collègue et amie, Mlle MARY NGUGI, qui nous a aidé dans la dactylographie, M. P. ODERO de InterAid pour ses services d'imprimerie, ainsi que Mlle JOYCE GACHERU de la bibliothèque de l'université Kenyatta pour ses services indispensables et son grand intérêt personnel à ce travail.

Pour leur soutien moral et l'enthousiasme au cours de la réalisation de ce mémoire, que nos chères amies Mlle CATHERINE MATHERI et Mlle JANE MAINA trouvent ici le fruit de leurs encouragements.

Enfin nous ne manquerons pas d'exprimer notre chaleureuse reconnaissance aux membres de notre famille pour leur soutien moral et matériel surtout pendant les moments les plus difficiles de notre recherche.

Que l'université Kenyatta qui nous a accordé une bourse d'études, veuille bien trouver ici le témoignage de notre gratitude.

AVANT PROPOS

Comme tout enseignement de langues étrangères, l'enseignement du français au Kenya connaît des contraintes d'ordres divers, c'est à dire des contraintes linguistiques, pédagogiques, politiques, psychologiques, physiologiques, etc. A. MAGOTI met en évidence ce que sont les contraintes institutionnelles en disant que "l'inadéquation aux conditions du contexte scolaire, de la politique et de la situation linguistique d'un pays, pourrait conditionner l'échec de l'enseignement d'une langue étrangère même en présence des méthodes dites modernes, avec des équipements, des matériels sophistiqués et une forte motivation des élèves."¹ Pour D. GIRARD, "on apprend bien ce que l'on a envie d'apprendre"² et plusieurs recherches en didactique des langues réservent une place à l'utilisation des textes littéraires en classe de langue.

Certes, à en croire A. MUGANGA, les élèves qui sont obligés d'assister à des cours de langue étrangère sans y trouver aucun intérêt les fuient par la pensée et y opposent leur passivité.³

Si nous avons entrepris l'étude sur la problématique du rôle et de la place des textes littéraires dans l'apprentissage du français langue étrangère au Kenya, nous n'avons pas voulu sacrifier à une mode. Notre but était plutôt de voir si les textes littéraires sont utilisés par les enseignants du français et partant, les moyens mis en oeuvre pour les exploiter valablement.

En tant que professeur de langue étrangère, et surtout après l'expérience vécue dans l'enseignement de cette langue, nous avons voulu nous adresser à un aspect plus pratique quant à la didactique des langues, au sujet de langue et littérature: faut-il enseigner ou non le texte littéraire dans des classes de langue étrangère au niveau élémentaire et si oui, comment s'y prendre. Quelle approche utiliser et sur quelles bases théoriques et méthodologiques devra-t-on se fonder.

¹ MAGOTI A L'enseignement du français en Tanzanie: Le rôle et la place du système scolaire

² GIRARD D "Apprendre une langue étrangère" in Les langues vivantes (Paris, Larousse 1974 p 37)

³ MUGANGA A Les attitudes et les motivations des élèves Tanzaniens apprenant le français dans des lycées. Mémoire de maîtrise, Besancon 1977

Dans ce travail, nous ferons un survol des théories se trouvant dans des ouvrages qui traitent de la notion du texte littéraire et l'apprentissage de la compétence textuelle en langue étrangère dans le but de mettre en relief les apports de la didactique des langues.

Puisque nous avons voulu aborder le problème que pose l'utilisation des textes littéraires sous son aspect pratique dans les écoles kenyanes, nous mettrons plus d'accent sur les trois composantes du triangle d'apprentissage c'est à dire: le professeur, les élèves et la méthode. Nous voulons proposer ici, une approche des textes littéraires tournée vers l'approche communicative de l'apprentissage des langues qui prendrait en compte les spécificités didactiques particulières aux textes littéraires.

Les résultats des enquêtes menées dans les écoles et les observations réalisées durant des cours de français nous permettrons de montrer comment les professeurs exploitent les textes littéraires et surtout l'importance qu'ils y attachent, aussi bien que leurs attitudes quant à la place de ces textes dans l'ensemble didactique.

L'enseignement du français au Kenya obéit aux influences et aux changements portés sur le système scolaire; nous serons obligés de consacrer quelques pages à cet état de choses. Nous essaierons de montrer les résultats de nos enquêtes section par section avec leurs interprétations en fonction du triangle d'apprentissage sus-cité.

Il faut signaler avant toute chose que nous n'avons pas la prétention de faire une étude exhaustive et approfondie sur le rôle et la place des textes littéraires dans l'apprentissage du français dans les écoles kenyannes. Ce que nous voudrions, c'est de donner plutôt une idée directrice susceptible d'orienter une action de rénovation pédagogique; et c'est, d'ailleurs pourquoi nous prolongeons cet exposé par quelques suggestions en fonction des facteurs que nous avons pu noter au cours de cette étude.

Nous espérons que ce travail contribuera à clarifier le rôle et la place des textes littéraires dans l'apprentissage du français au Kenya. Nos suggestions permettrons - nous en sommes persuadés - de résoudre certains problèmes qui auront été mis en évidence dans cet exposé et aideront nos collègues à prendre conscience de ces facteurs dans leurs tâches quotidiennes.

0. INTRODUCTION

La question des liens entre l'enseignement de la langue et celui de la littérature, et ce que l'un pourrait apporter à l'autre a été un sujet de préoccupation pour bien de linguistes et pédagogues. L'argument de base ici, est que, la littérature est une des formes dans lesquelles la langue se manifeste, et en fait, c'est le postulat de certains auteurs que, littérature est langue et langue est littérature; les deux sont inséparables comme le verso et le recto d'une page.

Pour nous, la question qui se pose en fait n'est pas tant celle des relations existant entre langue et littérature. En tant que professeurs de langue étrangère, nous avons voulu nous adresser à un aspect plus pratique que nous croyons plus pertinent quant au sujet de langue et littérature:

Faut-il enseigner ou non le texte littéraire dans des classes de langue étrangère au niveau élémentaire, et si oui, comment s'y prendre. Quelle approche utiliser et sur quelles bases théoriques et méthodologiques se fonder. C'est plutôt les questions que se posent les enseignants kenyans de français langue étrangère au sujet des textes littéraires.

Selon notre expérience en tant qu'étudiants ^{et} ~~est~~ professeurs de français, on ne peut pas s'empêcher de voir ici, que l'approche du texte littéraire est marquée par une situation d'hésitation, d'incertitude voire de malaise quant à sa place et son rôle dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère.

Le renouvellement méthodologique de l'enseignement des langues vivantes n'a pas facilité les choses. Dans une certaine mesure, les textes littéraires se trouvent désavantagés surtout dans le cadre des méthodes audio-visuelles et de l'optique communicative. Comme le souligne C. ORIOL BOYER, ces textes sont considérés plutôt comme une sorte de langue statique qui n'a rien à voir avec la communication quotidienne y compris les mass médias.⁴ Etant dans la plupart des cas réservé à une élite, et pour des études plus avancées, le texte littéraire est sans doute tombé du piédestal qu'il occupait dans la

⁴ ORIOL-BOYER C. "Pour une didactic du français langue et littérature étrangère" in Le Français dans le monde No 237 p57

méthode traditionnelle, où il était une des stratégies de base ou plutôt un objet pour l'apprentissage des langues étrangères. Depuis cette époque, les méthodes audio-orales et surtout audio-visuelles mettaient l'accent sur l'orale de telle sorte qu'il y a eu jusqu'à présent une certaine méfiance à l'égard de ce qui est l'écrit dans l'apprentissage des langues étrangères.

On peut noter également que, la subdivision éronnée qui se veut séparer la langue dite "littéraire" de la langue "usuelle" a fini par convaincre les enseignants et les apprenants qu'il est difficile d'utiliser les textes littéraires dans des cours de langues.

Ceci ne devrait pas être le cas à notre avis car l'apprentissage de la compétence de communication implique également l'apprentissage de la compétence textuelle; que le texte soit littéraire ou non. En effet, comme le précise E. BERARD, dans l'approche communicative, il s'agit bien de faire acquérir à l'élève la langue dans la variété de ses registres et usages en tenant compte de ne pas séparer langue et civilisation.⁵

En observant de près les programmes d'enseignement du français au Kenya, on ne peut pas s'empêcher de noter que le texte littéraire n'a pas de statut spécifique. Par exemple, la liste des documents que les élèves devraient être capables de traiter n'inclut pas de façon claire les textes littéraires alors que ceux-ci sont bien connus comme une des sources fondamentales du français authentique. Les objectifs spécifiques pour la lecture à tous les niveaux révèlent des lacunes. Nous donnerons ici l'exemple des troisièmes et quatrièmes années du secondaire:

En "form III"

"...The learner should be able to read a wider range of materials with ease and understanding much more extensively and with greater understanding (...) materials of a higher level of difficulty than in form one and two."

En "form IV",

"...The learner should be able to read much more extensively and with greater understanding than in previous years. The learner should read

⁵ BERARD E. 1991 Approche Communicative: Théories et Pratiques. (Paris, CLE INT) p16.

comics, newspaper items poems, advertisements, readers"⁶.

L'insistance sur "simple" et "paragraphes courts" ainsi que les suggestions de ce qu'il faut lire laissent beaucoup à désirer dans ces objectifs définis dans le cadre du nouveau régime de "8-4-4" du système kenyan d'éducation.

Ce syllabus ne montre pas non plus des objectifs et des démarches pour l'apprentissage de la compétence textuelle en général.

Rappelons qu'auparavant, le texte littéraire était utilisé pour enseigner la littérature en français dans des classes terminales du secondaire, c'est à dire "Forms" V et VI. Avec la réorganisation du système scolaire, les élèves n'ont maintenant plus que quatre ans, au lieu de six, pour atteindre un niveau de français permettant de poursuivre les études universitaires aussi bien que de travailler dans des diverses organismes qui exigent l'utilisation des connaissances en français. Ceci est pour nous une prétention malheureuse car ce niveau ne peut être atteint avec un nombre d'heures de cours si réduit. Et, n'oublions pas surtout qu'ils ont très peu de chance d'être en contact avec le monde francophone, contact qui leur permettrait - nous en sommes convaincus - d'améliorer leur connaissances et de promouvoir leur niveau en langue. Plus complexe encore, c'est que, dû à l'insuffisance du temps et à un programme des cours trop chargé, les cours de civilisation et de littérature ont été supprimés.

Nous pensons que ce manque regrettable qui caractérise le présent programme du français dans les écoles kenyennes devrait préoccuper les institutions concernés afin d'accorder aux textes littéraires la place qui leur convient dans l'appareil didactique. Nous avons voulu examiner les possibilités de leur intégration dans les cours de langue parce que - nous en sommes persuadé - les textes littéraires ont beaucoup à apporter chez l'apprenant d'une langue étrangère. Leur utilisation efficace pourrait être un moyen de combler le vide laissé par le temps limité en ce qui concerne l'apprentissage du français dans le programme scolaire kenyan. Nous pensons également, qu'un contact avec quelques écrivains dans une langue donnée devrait rester un des objectifs majeurs pour l'apprentissage de cette langue, objectif qui est,

4

⁶ Kenya Ministry of Education 1985 K C S E Syllabus (French) Nairobi.

malheureusement, ignoré pas le programme kenyan de français.

Ç'est cette situation qui nous a amenée à entreprendre une étude sur le rôle et la place des textes littéraires dans l'apprentissage du français, langue étrangère au Kenya, en nous limitant au niveau du secondaire.

Nous avons voulu voir - malgré cette atmosphère d'incertitude qui s'est généralisée - si les textes littéraires avaient le droit de cité dans la pratique des enseignants comme dans les travaux des élèves en classe de français. Notre hypothèse de départ était que, les textes littéraires sont mal-exploités par la plupart des enseignants qui les utilisent en classe de français au Kenya.

Dans nos observations des classes de français, nous voulons tenter de relever les facteurs qui influent sur l'utilisation ou la non-utilisation des textes littéraires tout en nous efforçant de montrer les critères qui permettent de distinguer ce genre de textes des autres types de textes utilisés par les enseignants. Nous voulons également évaluer l'importance accordée par les enseignants et les élèves aux textes littéraires ainsi que les moyens utilisés pour les exploiter.

Le but que nous poursuivons est double:

- étudier la situation de l'utilisation des textes littéraires sur le terrain;

- observer l'approche et les moyens préconisés pour les exploiter afin de pouvoir proposer une approche du texte littéraire qui pourrait favoriser l'apprentissage d'une compétence textuelle tournée vers l'approche communicative, étant donnée que le texte littéraire tient en compte les composantes discursives et socio-culturelles de la compétence de communication telle qu'elle a été définie par S. MOIRAND.⁷

Nous tâcherons également de rappeler la notion du concept du "texte littéraire", et ses spécificités didactiques tout en nous efforçant de voir dans quelle mesure elles sont préconisées par les manuels utilisés dans les écoles kenyennes.

⁷ MOIRAND S 1982 Enseigner à communiquer en langue étrangère (Paris Hachette)

Comme le programme de français au Kenya n'a pas encore pris sa forme définitive, surtout en ce qui concerne l'enseignement des langues étrangères, le français dans ce cas précis, nous espérons que notre étude pourra mettre en évidence les problèmes et les lacunes regrettables de ce programme. Nos observations contribueront, nous l'espérons bien, à la redéfinition des objectifs de l'enseignement du français afin d'en susciter une action de renouveau pédagogique.

Nous espérons également que les professeurs de français ainsi que ceux d'autres langues bénéficieront des données provenant de nos observations sur place en classe de langue, puisqu'il s'agit après tout d'une analyse du contenu, du programme et des cours de langue. D'autres chercheurs dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères comme les formateurs des futurs professeurs de français pourraient se servir des résultats de cette recherche dans l'accomplissement de leur tâche.

O.1 REVUE ANALYTIQUE DES OUVRAGES

Après avoir été momentanément sous-estimé voire négligé dans la réflexion en ce qui concerne la didactique des langues, le texte littéraire refait surface de toute évidence. Nombreux sont les linguistes et pédagogues qui convergent aujourd'hui sur l'idée montrant le texte littéraire comme partie intégrante de l'apprentissage d'une langue étrangère. Il serait sans doute tôt, de montrer ici, tous les ouvrages dont nous nous sommes inspirés. Néanmoins nous tenterons de citer quelques uns parmi ceux qui nous ont éclairci le chemin.

Parmi les auteurs que nous avons pu consulter, nous ne manquerons pas de noter que LADO⁸ et RIVERS⁹ ne font qu'une mention en passant de la littérature et la culture. Mais à partir de 1970, année de l'apparition du numéro spécial "Le Français dans le Monde", intitulé "L'enseignement de la littérature étrangère à l'étranger", nous verrons un intérêt croissant en ce qui concerne l'aspect du texte littéraire dans le cadre de la didactique des langues étrangères.

⁸ LADO R 1964 Language Teaching: A Scientific Approach (London McGraw Hill).

⁹ RIVERS W 1968 Teaching Foreign Language Skills (University of Chicago Press).

En 1988, on y consacre encore un numéro spécial qui reflète les orientations des réflexions qui ouvrent un nouveau chapitre situant le texte littéraire sur le terrain d'élaboration et de mise en pratique des méthodes. Et comme le souligne J. PEYTARD, si on revient à la littérature en classe de langue, c'est que quelque chose a bougé en dix-huit ans, manifestant une orientation différente dans la façon de réfléchir sur le texte littéraire.¹⁰

Soulignons ici en passant que, dans le cadre de l'enseignement du français au Kenya, très peu de documents sont, jusqu'ici disponibles et que personne n'a abordé - à notre connaissance - le champs du texte littéraire en classe de langue. Pourtant, nous avons pu nous référer aux mémoires de MULALA¹¹ et d'OOKO¹² pour des informations au sujet de la situation de l'enseignement du français dans les écoles kenyannes. B. MULALA a fait une recherche sur le type de français utilisé dans les lieux de travail comparé avec le type de français enseigné dans les écoles kenyannes. C'est surtout son analyse du renouvellement et de la redéfinition des objectifs d'enseignement du français au Kenya qui a retenu notre attention. Quant à son analyse de la méthode "Pierre et Seydou", elle se limite dans le cadre de son intérêt et distingue trois niveaux du développement des compétences: phonologique, structurale, et sémiotique.

Dans son mémoire, D. OOKO, s'est penchée sur la traduction dans l'enseignement du français et en propose une revalorisation considérant la traduction comme une des stratégies utiles dans l'apprentissage des langues étrangères. Selon OOKO, la traduction aiderait à tirer profit du temps limité disponible pour l'enseignement du français. Nous abondons dans le même sens en mettant le doigt sur l'utilisation des textes littéraires, car, nous sommes persuadés que ce serait une autre stratégie utile dans l'innovation de l'appareil didactique au Kenya. Bien que OOKO ne traite pas de textes littéraires - puisque ceci

¹⁰ PEYTARD J "Des usages de la littérature en classe de langue" in *Le français dans le monde* No spécial, fév / mars 1988 p9.

¹¹ 2 MULALA B 1980 An investigation into the type of occupational french used by kenyans and how it relates to the type of french taught at school. Mémoire de Maîtrise Université de Nairobi.

¹² OOKO D 1991 La traduction pédagogique dans les écoles kenyannes: vers une revalorisation du rôle de la traduction dans l'enseignement du FLE. Mémoire de Maîtrise Université Kenyatta.

n'était pas sa préoccupation - certains résultats de ses enquêtes ont retenu notre attention. Par exemple, elle fait un survol des méthodologies d'enseignement des langues et leur développement historique tout en situant les manuels utilisés au Kenya dans le cadre de ces méthodologies. L'auteur remarque que 100% des professeurs de français au Kenya ne sont pas satisfaits quant aux conditions d'enseignement du français, et, beaucoup d'entre eux aimeraient que les manuels soient modifiés. Selon OOKO, les professeurs demandent des cours de recyclage pour améliorer leur niveau en français. On ne peut pas s'empêcher de voir ici un sentiment de malaise, voire un problème qui exige une solution immédiate.

Traitant du texte littéraire dans l'apprentissage du français langue étrangère en Zambie, B.MWILA-CHIBELA étudie les notions du texte et de la littérarité en analysant l'organisation interne du texte littéraire. Il fait un survol de quelques approches du texte littéraire proposées par un certain nombre d'auteurs. Nous nous accordons avec lui pour dire que l'utilisation des textes littéraires en classe de langue permettra aux élèves de savoir aller au-delà de la seule fonction référentielle du langage, la fonction informative, et de découvrir un sens produit du contexte socio-culturel et/ou psychologique.¹³ En plus, ces textes, par leur caractère littéraire, introduisent les élèves à un nouveau système de combiner artistiquement les signes de la langue pour l'expression de la pensée. On peut voir comment la compétence textuelle, enseignée à travers un texte littéraire, aboutit à une compétence de communication.

MWILA-CHIBELA note également la qualité médiocre de l'enseignement du français en Zambie qui, selon l'auteur, est encore loin de pouvoir atteindre les objectifs qu'il s'est fixés à cause notamment du manque de professeurs qualifiés, manque d'un programme déterminé etc. Pour MWILA-CHIBELA il fallait commencer par modifier le contenu des manuels d'enseignement pour permettre un apprentissage qui favorise non seulement l'acquisition mais aussi l'amélioration et le perfectionnement des aptitudes linguistiques.

Ce que MWILA-CHIBELA propose pour la Zambie peut certainement s'appliquer au Kenya étant donné la situation linguistique qui caractérise les deux pays.

¹³ MWILA-CHIBELA B 1978 Texte littéraire et apprentissage du FLE: esquisse d'une approche en milieu africain-anglophone. Mémoire de Maîtrise Université de Besançon.

Multi-lingues, ces deux pays utilisent l'anglais comme langue officielle, et des langues africaines comme langues nationales. En plus dans les deux cas, l'élève possède déjà trois ou quatre langues avant l'apprentissage du français qui est une seconde langue étrangère en Zambie comme au Kenya.

Pour définir le cadre théorique de notre étude, nous avons été inspirés par l'ouvrage de F. MACKEY, "Language Teaching Analysis"¹⁴

Selon cet auteur, une théorie de la didactique des langues doit commencer par l'étude des différentes théories linguistiques car, l'enseignement des langues et les méthodes utilisées dépendent de ce que le créateur des méthodes entend par la langue. Le texte littéraire étant un fait du langage, c'est à partir de la science du langage, la linguistique, (et par extension la didactique des langues), qu'il doit être étudié. Définissant une méthode comme une des pratiques d'instruction, W. MACKEY réserve une place prépondérante à leur analyse.

Comme notre étude ne s'éloigne pas non plus de l'optique de l'approche communicative de la didactique des langues étrangères, nous avons pu bénéficier des recherches de E. BERARD. Dans son ouvrage intitulé "Approche communicative: Théories et pratiques", l'auteur fait une synthèse des apports théoriques derrière l'approche communicative, qui, selon lui, s'inscrivent dans un mouvement de réaction par rapport aux méthodes précédentes: audio-orales et audio-visuelles. BERARD montre bien que l'approche communicative s'est développée à partir de plusieurs facteurs:

- Une critique (...) des méthodes audio-orales et audio-visuelles;
- Une diversification des apports théoriques des sciences du langage ou d'autres disciplines;
- L'utilisation d'outils nouveaux permettant de définir les besoins des apprenants et les contenus d'enseignement;
- Une évolution méthodologique qui intègre des principes différents quant aux progressions, documents et techniques de classe.¹⁵

¹⁴ MACKEY W.F. 1965 Language Teaching analysis (London Longman)

¹⁵ BERARD E 1991 op. cit. p 10.

En effet l'approche communicative recentre l'enseignement de la langue étrangère sur la communication, c'est à dire, apprendre à l'élève à communiquer, ou le faire acquérir la compétence de communication dans une langue donnée. Le texte littéraire, nous en sommes bien convaincus, devrait faire partie d'un apprentissage de la langue étrangère axée vers l'acquisition de cette compétence. Considérant l'importance des deux derniers facteurs, nous sommes persuadés que le texte littéraire peut être un des "outils" nouveaux, et partant, qu'il peut être intégré dans l'évolution méthodologique. C'est d'ailleurs pourquoi nous avons proposé une étude de son rôle et de sa place dans l'enseignement du français au Kenya.

R. LADO dans son ouvrage "Language Teaching: A Scientific Approach"¹⁶ étudie des aspects variés de l'enseignement des langues y compris son histoire, et il fait une analyse systématique des méthodologies. Dans un chapitre consacré à la littérature et la culture, il souligne la sensibilisation culturelle et la liberté de l'esprit comme des rôles majeurs de la littérature. Il voit la compétence de la lecture comme étant particulièrement de valeur car, selon lui, c'est à travers la lecture que l'élève pourra se perfectionner en langue en l'absence d'un professeur. LADO note qu'il est important pour les apprenants d'une langue étrangère de partager les pensées des grands écrivains dans cette langue.

W. RIVERS dans l'ouvrage "Teaching foreign language skills" abonde dans le sens de LADO. Elle étudie les méthodologies d'enseignement des langues étrangères et les théories qui sont derrière ces méthodologies. Cet auteur accorde un rôle significatif à la littérature dans l'acquisition des quatre compétences linguistiques: écouter, parler, écrire, lire, et surtout son rôle comme un bon moyen d'armer l'élève avec le désir de faire la lecture extensive.

Pourtant, ces maîtres n'ont pas considéré le texte littéraire comme support didactique dès le début de l'apprentissage des langues étrangères. Ils le considèrent plutôt comme modèle de perfectionnement, lui donnant ainsi le rôle traditionnel "d'un peu de la littérature". Notre approche s'écarte un peu de celle des deux auteurs sus-cités dans le sens que, nous voulons considérer le texte littéraire comme matière textuelle tournée vers une approche communicative dès le début de l'apprentissage de la compétence de la langue.

¹⁶ LADO R 1964 op. cit.

E. WAGNER, dans son ouvrage "De la Langue Parlée à la Langue Littéraire",¹⁷ s'adresse spécialement au professeur de français. Selon l'auteur, beaucoup d'enseignants des langues étrangères ont été amenés à constater qu'un fossé sépare l'étude de la langue de l'étude de la littérature. WAGNER nous montre comment on peut poursuivre l'étude de la langue à travers des textes littéraires et que ceci nous permettra d'initier les élèves aux "problèmes" d'expression de cette langue. WAGNER souligne bien que le rôle pédagogique du texte littéraire est celui de fixer et de s'enrichir en langue ainsi que d'éveiller la sensibilité littéraire.

D. GIRARD dans son ouvrage "Linguistique Appliquée et Didactique des Langues"¹⁸ abonde dans le sens de WAGNER sans épargner son intérêt en méthodologies. Il souligne que l'enseignement des langues devient de plus en plus une science, et, se situant dans le cadre de l'approche communicative, l'auteur note que tout enseignement d'une langue étrangère devrait définir le rôle de la langue comme instrument de communication. Selon GIRARD, il est important de lancer l'apprenant directement dans le système de la langue qu'il apprend. Cet auteur consacre un chapitre sur la place de la littérature, considérant l'expression littéraire comme une forme de l'expression linguistique qui offre une base pour l'appréciation plus profonde d'une langue. Comme WAGNER, GIRARD note que l'enseignement d'une langue ne devrait pas être un but en soi-même, mais un chemin pour la découverte d'une culture.

L'ouvrage de J. PEYTARD et ses collaborateurs intitulé "Littérature et Classe de Langue"¹⁹, est un ouvrage qui résulte d'un séminaire qui a eu lieu en 1978 pour ouvrir un champs de recherche sur la didactique du texte littéraire, et dont l'objectif spécifique était celui de parvenir à comprendre plus clairement la place et la fonction des textes littéraires dans l'enseignement du français, langue étrangère. Nous rappelons ici les trois tâches principales de ce séminaire:

¹⁷ WAGNER E 1965 De la langue parlée à la langue littéraire (Paris BELC).

¹⁸ GIRARD D 1972 Linguistique appliquée et didactique des langues (Paris Armand Colin).

¹⁹ PEYTARD J et al 1982 Littérature et classe de langue (Paris Hatier)

a) analyser les ouvrages écrits pour l'enseignement de français langue étrangère, qui entraînent les enseignants et les apprenants à lire les textes littéraires;

b) apercevoir par enquête les attitudes et discerner les opinions des enseignants et des apprenants à l'égard du texte littéraire quand on enseigne ou étudie une langue; interroger aussi le contexte socio-culturel dans lequel la littérature fonctionne et se définit;

c) de penser le texte littéraire comme un objet produit qui induit les lectures multiples, variables, plurielles, à longtemps et pour chaque lecteur singulier en une période donnée.

Dans l'ouvrage sus-cité, les auteurs essaient de délimiter la problématique complexe dans laquelle le texte littéraire et son traitement en FLE sont engagés. La question centrale que l'on s'est posée est: De quelle façon quelqu'un enseignant le français vit-il et pense-t-il son enseignement à l'égard du texte littéraire? Ces auteurs traitent également d'autres questions touchant à l'identité du texte littéraire, comment les enseignants le définissent et les critères utilisés pour les distinguer des autres documents utilisés en classe de langue étrangère.

Ils discutent également des questions que posent les enseignants quant à l'utilisation des textes littéraires. Soulignons ici que les enquêtes utilisées ont été faites principalement dans les pays européens. Nous pensons qu'il serait intéressant de voir ce qui se passe dans un milieu africain anglophone où la situation linguistique présente un aspect tout à fait différent.

H. BESSE dans un article intitulé, "Des convenances du discours littéraire en classe de langue"²⁰ traite un peu du développement méthodologique et donne des suggestions en ce qui concerne la pédagogie du texte littéraire. Il note que le discours littéraire ne joue actuellement qu'un rôle marginal dans des classes de français langue étrangère. Définissant la littérarité, l'auteur fait une analyse détaillée des spécificités didactiques internes au discours littéraire. Cependant, il remarque que ce que chacun entend par "littéraire" est à la fois subjectif est socio-culturellement situé.

²⁰ BESSE H "Des convenances du discours littéraires en classe de langue" in Le français dans le monde No 150 1982.

Pour la pédagogie du texte littéraire nous nous accordons avec l'auteur pour dire qu'une didactique des textes littéraires doit s'appuyer sur des critères moins socio-culturellement marqués, plus objectifs, plus généraux, d'une telle manière que les apprenants puissent transférer leur expérience totale de la textualité dans la réception des documents en français. Par ailleurs, H. BESSE souligne bien que, jusqu'ici, il n'y a que très peu de propositions vraiment originales au sujet de l'utilisation pédagogique des textes littéraires; nous lui devons cette clarification.

Dans son article "Enseigner la littérature: A quoi bon?",²¹ M. BAL, traitant de textes littéraires, dit bien qu'en ce qui concerne l'apprentissage de ces textes, on ne sait plus ce qu'il faut enseigner, pourquoi et dans quel cadre. Selon cet auteur les élèves sont indifférents et les professeurs se demandent s'il ne faut peut être pas cesser d'enseigner la littérature. Nous verrons dans les résultats de nos enquêtes que ce cas n'est pas loin des réalités kenyennes quant à l'enseignement du français dans les écoles secondaires.

Relevant les arguments qui sont pour ou contre l'enseignement de la littérature en classe de langue étrangère l'auteur distingue deux facteurs qui rendent l'enseignement des textes littéraires difficile: Le premier c'est que, l'identité même de ce qui est littéraire n'est pas claire aux enseignants. Deuxièmement, on ne s'interroge pas assez sur le statut de ces documents et d'ailleurs ce statut n'est pas aussi sûr que l'on voudrait. Le problème est donc celui de la stratégie didactique qu'il faut adopter et celui de la conception de ce qui est littéraire. Elle suggère enfin, une réflexion sur les objectifs à atteindre et les stratégies à mettre en oeuvre.

Dans un autre article intitulé "Donner de la voix et de la plume", P. KASSIS-BOQUILLON souligne le rôle que devrait jouer le texte littéraire dans des classes de français. Le texte littéraire, dit-elle, sert le double objectif de faire sentir aux élèves l'âme du texte et leur faire jouer avec les éléments linguistiques répérés et significatifs pour eux.²²

²¹ BAL M "Enseigner la littérature: A quoi bon?" in Le français dans le monde No 154 1980

²² KASSIS-BOQUILLON P "Donner de la voix et de la plume" in Le français dans le monde No 231 1990 p46.

L'auteur note que l'analyse du texte littéraire et l'étude de la littérature en général posent des difficultés aux élèves et aux professeurs de sorte qu'au lieu de se sentir "touchés" par le texte, ils acceptent passivement les découvertes stylistiques que le professeur fait pour eux, et finissent par se désintéresser totalement. Cet auteur propose certaines démarches que l'on pourrait adopter pour une exploitation plus intéressante des textes littéraires.

Pour ce qui concerne le rôle qu'ils devraient jouer dans des classes de français, nous partageons les opinions de KASSIS-BOCQUILLON. Seulement, nous suggérons que les démarches qu'elle propose tiennent compte du milieu socio-culturel des apprenants surtout dans le choix des poèmes et leur organisation graduelle, qui, pour nous, faciliterait la tâche des apprenants comme celui des enseignants.

Nous venons de parcourir ici les ouvrages qui traitent de la théorie et la pratique dans l'utilisation des textes littéraires en classe de langue, ainsi que du lien entre le texte littéraire et la langue. Nous avons tenté de mettre en évidence les implications de ces liens à l'apprentissage d'une langue étrangère. On ne peut pas s'empêcher de voir ici, qu'une pédagogie de langue serait incomplète sans l'inclusion des textes littéraires, étant donné son rôle dans l'acquisition, l'amélioration, aussi bien que dans l'enrichissement en langue. On voit aussi que, c'est un aspect de la didactique des langues qui est au premier rang du débat, et qui mérite donc plus d'attention surtout en ce qui concerne les stratégies méthodologiques à prendre dans l'approche des textes littéraires. Le but que nous poursuivons ici et de voir, en analysant le syllabus du régime "8-4-4", si le programme tient compte des aspects des textes littéraires en vue de bien guider et encourager les enseignants du français au Kenya. Dans la considération de tout ce que nous venons d'évoquer en ce qui concerne le texte littéraire et la didactique des langues, nous nous efforçons d'étudier le cas spécifique des écoles kenyanes, en observant sur place le rôle des textes littéraires et l'importance que l'on y attache dans des cours de français.

CHAPITRE 1

1.0. LA NOTION DU TEXTE LITTÉRAIRE ET
L'APPRENTISSAGE DE LA COMPÉTENCE TEXTUELLE EN
LANGUE ÉTRANGÈRE.

Traiter de la notion du texte littéraire et l'apprentissage de la compétence textuelle en langue étrangère, c'est s'apprêter désormais à aborder un sujet longuement débattu, pour aboutir à de nombreuses et diverses façons d'enseigner la compétence textuelle qui fait partie de la compétence de communication, dans le cadre de l'apprentissage des langues étrangères. L'utilisation d'un texte littéraire n'est qu'un de ces moyens.

Dans ce chapitre, nous tenterons de définir le texte littéraire en nous efforçant de mettre en évidence ses caractéristiques spécifiques, caractéristiques que l'on pourrait exploiter pour enseigner d'une façon plus efficace, la compétence textuelle.

Notre analyse se situe dans l'optique de l'approche communicative de l'apprentissage des langues étrangères, approche qui considère la compétence de communication comme étant la visée fondamentale de l'apprentissage des langues, et qui s'inscrit, comme nous l'avons indiqué ci-dessus, dans un mouvement de réaction par rapport aux méthodes audio-visuelles et audio-orales. Comme le remarque E. BERARD, un des facteurs à partir desquels s'est développée l'approche communicative était "une évolution méthodologique qui intègre des principes différentes quant aux progressions, documents, et techniques de classe"²³. Nous sommes persuadés que le texte littéraire a été désavantagé pendant le renouvellement des méthodologies et surtout dans l'époque des méthodes audio-visuelles et audio-orales et par conséquent, nous aimerions examiner la notion et le concept du texte littéraire à la lumière de ces développements qui ont abouti à l'approche communicative.

Il faut signaler d'emblée qu'il ne s'agit pas ici d'une étude approfondie des principes de l'apprentissage de la compétence textuelle, ni celle de l'approche communicative. Nous n'avons pas non

²³ BERARD E 1991 op.cit. p11

plus la prétention de faire une étude exhaustive sur "la littérarité" parce que c'est un domaine assez large, et nous n'aurons pas de place ici. Et surtout que ceci nous entraînerait d'aller en dehors de nos objectifs voire hors de notre sujet. Notre étude se limite à la pratique de classe de langue étrangère et par conséquent, nous tâcherons d'éviter d'entrer dans les détails des arguments théoriques pour ce qui concerne la notion de "littérarité".

Certains auteurs ont essayé depuis plusieurs décennies, d'explicitier la notion de littérarité, ceci étant la qualité, ou la caractéristique spécifique qui marque la différence entre le texte littéraire et les autres genres de textes; ou, comme nous le dit R. JAKOBSON, ce qui fait d'une oeuvre donnée une oeuvre littéraire. C'est par exemple l'objectif que s'étaient fixés les formalistes russes des cercles de Prague, de Moscou et de Leningrad aussi longtemps que dans les années 1920.²⁴

Mais on peut voir qu'il n'existe pas de ligne de démarcation définissant ce qui est littéraire et ce qui ne l'est pas. G. GENNETTE, par exemple, dit que selon les circonstances, n'importe quel texte peut être ou ne pas être littéraire²⁵. H. BESSE, lui va plus loin en disant que ce que chacun nomme littérature est à la fois subjectif et socio-culturellement situé. Par conséquent, il propose une tentative de hiérarchisation de la littérarité de types de textes divers: "roman, poésie, contes, nouvelles, tragédies sont clairement littéraires; essais, discours, histoire le sont moins; dictionnaire, grammaire ne le sont pas du tout".²⁶

Les auteurs du "Dictionnaire du savoir moderne (Le Langage)" proposent quatre caractéristiques de la littérarité, que nous reproduisons ci-dessous et nous leur devons la clarté:

+le manque du référent;

-la clôture, c'est à dire manifestation d'un début et d'un achèvement, mais dans une façon diffuse;

²⁴ MEDVEDEV P 1928 Méthode formelle en critique littéraire-Introduction critique à la poétique sociologique. cité par MWILA-CHIBELA B op. cit. p57

²⁵ GENNETTE G cité in BOUACHA A 1978 La pédagogie du français langue étrangère. (Paris Hachette)

²⁶ BESSE H 1982 op. cit. p22.

- un langage de connotation qui comporte plusieurs contenus (de surface et latents); et
- la productivité, c'est à dire, la créativité.²⁷

Il nous semble que la littérarité est identifiable même si sa définition n'est pas facile à saisir. En tout cas, pour ce qui nous concerne le plus, c'est de mettre en évidence les spécificités ou bien les caractéristiques particulières qui devraient être exploitées par les enseignants pour donner aux élèves une compétence textuelle, c'est à dire, une compétence de communication d'une grande envergure. C'est surtout dans ce cadre là que nous nous accordons avec H RÜCK quand il dit que la littérarité n'est pas une fonction de la langue mais une forme spécifique de l'emploi du langage.²⁸ Elle n'est pas non plus liée à l'emploi d'un lexique particulier ni d'une syntaxe originale.

Pour H. RÜCK, le concept de "texte" lui-même a un sens très large: tout type d'acte communicatif, et les notions des compétences communicative et textuelle recouvrent la même idée. Si l'on considère un texte littéraire dans le cadre de la notion de texte en général, il n'est plus simplement objet d'étude littéraire, ni instrument de réflexion privilégiée ou spéciale sur les pensées d'un auteur, mais un outil d'apprentissage voire un support didactique. Dans le cadre de la didactique du français langue étrangère, le texte littéraire serait avant tout l'instrument de l'acquisition de la compétence de communication, car la compétence textuelle fait partie des composantes de la compétence de communication, soulignées par S. MOIRAND à savoir:

- une composante linguistique,
- une composante discursive,
- une composante référentielle, et
- une composante socio-culturelle.²⁹

²⁷ ARRIVE M 1973 "La sémiotique littéraire" in Le langage- Dictionnaire du savoir moderne (Paris)

²⁸ RUCK H 1982 Linguistique textuelle et enseignement du français (Paris Hatier)

²⁹ MOIRAND S 1982 op. cit. p20

Les textes littéraires prennent en compte toutes ces composantes, et toute exploitation de ces textes serait donc une mise en oeuvre de ces quatre composantes.

Quels seraient donc les buts didactiques que l'on devrait se donner pour l'apprentissage d'une compétence textuelle tournée vers l'acquisition de la compétence de communication. Quelque soit le texte en question, oral ou écrit, H. RÜCK résume ces buts, dont il conçoit deux types d'objectifs, que nous pouvons adopter pour ce travail, et nous lui devons la clarté: objectifs réceptifs et objectifs productifs. Dans d'autres termes, l'élève devrait montrer la capacité de recevoir et de réagir aux textes et en même temps d'en produire. Quant à l'aspect réceptif RÜCK souligne bien que l'élève devrait apprendre à:

‡ saisir promptement et sans hésitation, au vu, des signaux textuels et extra-textuels, le thème d'un texte oral ou scriptural;

- saisir les grandes relations d'un continuum textuel (...) reconnaître les micro-articulations structurales d'un texte en tant que système directeur et, grâce à elles, à saisir également de façon correcte des informations isolées et des arrangements spécifiques

- distinguer les types et les catégories textuelles et à y réagir de façon adéquate.

Pour l'aspect productif, cet auteur propose les objectifs suivants:

- concevoir un thème où une intention expressive

- esquisser mentalement ou par écrit un contexte global

- structurer un texte (...) de façon appropriée à la situation

- combiner les phrases avec l'aide des moyens mis à sa disposition par la langue étrangère

- expérimenter, à l'occasion, dans des jeux de langage les possibilités même littéraires de la langue.³⁰

³⁰ RÜCK H 1982 op.cit. p 55

Si l'on admet que le texte littéraire offre une source inépuisable de dialogues et de textes qui ne sont pas forcément plus difficiles que ceux des méthodes, on peut voir ici pourquoi ce type de texte présente un intérêt particulier. En outre on peut dire que ces textes, mieux que les autres prennent en compte l'aspect socio-culturel de l'apprentissage des langues, défini par S. MOIRAND comme "la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et la relation entre les objectifs sociaux"³¹, et qui est une composante fondamentale de la compétence communicative.

A noter également, est la composante discursive définie comme "la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés."³² C'est une composante à laquelle le texte littéraire est directement lié, et peut apporter une contribution indispensable.

Il nous semble que les objectifs de H. RÜCK donnent lieu à une exploitation des textes littéraires qui serait de grande envergure, et qui permettrait une appréciation plus profonde de leurs spécificités didactiques. H. BESSE, lui met en évidence certaines spécificités qui donnent aux textes littéraires une différente richesse par rapport aux autres textes et que l'on devrait exploiter dans l'apprentissage de la compétence textuelle; ce sont:

"typographie du texte, rythme de ses groupes, correspondance interne de forme et de sens, équivoque syntaxique."³³

Il y a aussi les représentations externes telles que les composantes orales dans le texte oral aussi bien que dans le texte écrit qui peuvent accompagner ce texte, c'est à dire, diction, timbre, intensité, ton, sans oublier la donnée socio-culturelle important que représente le texte littéraire.

On peut voir ici que le texte littéraire n'est donc pas seulement un modèle de perfectionnement linguistique comme c'était le cas dans les méthodes

³¹ MOIRAND S 1982 op. cit. p20

³² IBID p 20

³³ BESSE H 1982 op. cit. p25

traditionnelles ni de réflexion sur des grands thèmes et des personnages. Comme le souligne C. KODJO, c'est avant tout un produit linguistique dont les caractéristiques sont particulièrement adaptées aux différentes "difficultés" de langues notamment intéressantes pour l'apprenant de langues étrangères.³⁴

Si l'élève doit profiter de ces "difficultés" une didactique des textes littéraires devrait donc se libérer des limitations culturelles et historiques souvent faites au sujet de leur apprentissage. Nous pensons qu'il faudrait s'appuyer sur des critères plus généraux et plus objectifs. Nous parlerons d'avantage de ces critères un peu plus loin dans ce travail où nous proposons une leçon modèle.

1.1. LES TEXTES LITTÉRAIRES DANS LES MANUELS UTILISÉS DANS DES CLASSES DE FRANÇAIS AU KENYA.

Il est indéniable que le manuel constitue un support didactique indispensable pour le professeur de langue, et, plus important encore, c'est que le manuel fait partie des trois composantes du triangle d'apprentissage d'une langue, à savoir: le professeur l'élève et la "méthode". Nous pensons qu'il serait donc indispensable de voir dans quelle mesure les manuels utilisés dans les classes de français au Kenya préconisent le texte littéraire en tant que support didactique en classe de langue.

Notre objectif dans ce survol descriptif de l'introduction des textes littéraires dans les manuels peut être résumé en adoptant le schéma de A. PELFRENE et R. SCTRICK, qui se sont posés les questions suivantes à propos des textes littéraires dans les manuels:

- quelles pratiques sont préconisées par les manuels quand le texte littéraire est intégré à la méthode FLE?
- à quelle finalité a-t-on recours aux textes littéraires; pour développer quelle compétence chez l'apprenant

³⁴ KODJO C 1985 Pédagogie du texte littéraire dans un pays d'Afrique noire francophone: la Côte d'Ivoire (thèse de 3e cycle université de Paris III) p103

-Avec quelle base théorique / pratique permettant un réel apprentissage.³⁵

Autrement dit nous voulons voir si les textes littéraires sont intégrés dans les manuels et si leur intégration répond à des hypothèses didactiques claires et efficaces.

A ce propos, G. HAAS a défini le manuel comme "... un ouvrage dont la caractéristique essentielle est d'être mis dans les mains de l'élève, et qui comporte à la fois les contenus et la démarche d'enseignement, le matériel (les textes) qui va permettre cet enseignement, et des exercices qui vont l'évaluer".³⁶

Il faudra peut-être préciser ce que nous entendons aussi par manuel, il s'agit de la "méthode" dans le sens d'un ensemble de matériaux pédagogiques construit qui repose sur une conception méthodologique de l'enseignement des langues.³⁷ W. F. MACKEY, lui voit la méthode comme un ensemble de pratiques d'instruction.³⁸

Pour notre survol, nous avons utilisé trois des quatre manuels qui se trouvent dans la plupart des écoles kenyannes. Signalons que les professeurs de français utilisent souvent tous ces manuels en même temps, c'est à dire "Parlons Français", utilisé par 74% des professeurs, "Pierre et Seydou" utilisé par 67% des professeurs, et "Au Kenya en Français" qui est utilisé par 55% des professeurs. "Contact", la quatrième méthode n'est utilisée que par une minorité (17% des professeurs) et souvent, elle sert comme supplément des autres. Elle ne fera donc pas l'objet de notre analyse.

"Parlons Français" le manuel le plus récent élaboré par l'institut de l'éducation (K.I.E.) prétend s'inscrire dans le cadre de l'approche communicative. Le K.I.E. a jugé opportun de commencer par un manuel pour la 4e année, la classe terminale de secondaire,

³⁵ PELFRENE R et SCTRICK R "Méthodes de langue et textes littéraire" in PEYTARD J 1982 op. cit. p35

³⁶ HAAS G "Fermez vos manuels" in ARON T et al Entrées en écritures CRELEF No 30 1982 p101

³⁷ GIRARD D 1974 Langues vivantes (Paris Larousse) pl24

³⁸ MACKEY W F op. cit. p 138

suivi plus tard d'un manuel pour la première année, qui n'a pas encore été introduit à toutes les écoles. Selon la présentation, les objectifs de cette méthode sont: "répondre aux besoins des élèves, aux situations réelles d'enseignement et aux options culturelles et économiques du pays."³⁹ Ces objectifs nous semblent mal définis et trop généralisés; le manuel ne répond pas d'une façon satisfaisante aux trois questions établies par D. GIRARD, questions qui caractérisent une bonne méthode à savoir:

- Que faut-il enseigner dans le temps imparti?
- Quelle progression faut-il suivre pour distribuer le matériel à enseigner?
- Comment faut-il procéder?⁴⁰

Ce manuel est divisé en trois unités dont les thèmes sont: "Carrières et information", "La francophonie" et enfin, "les problèmes de développement".

Les exercices de grammaire, du lexique, de l'écrit et de l'orale sont tous fondés sur des situations de communication situées dans le cadre de ces thèmes. Tous les textes par exemple, sont fabriqués en tenant compte de ces thèmes, et dans les conversations, on parle des voyages, du tourisme, des conférences et de la recherche d'emploi. Ceci veut dire que la connaissance du lexique chez les élèves est limité à ces thèmes.

Dans la première partie de ce manuel, on ne trouve qu'un seul texte littéraire, un poème sous le titre "Pour rire un peu". Dans la deuxième partie, il y a deux poèmes et deux chansons de chanteurs étrangers. On trouve également des articles de journaux parlant des carrières de quelques artistes sénégalais comme Léopold Sedar Senghor, un cinéaste et des musiciens.

Tout d'abord, on trouve que la section qui contient ces articles est différente d'autres sections, les pages étant d'une couleur différente, et placées dans la dernière unité, donnant ainsi l'impression d'en être annexées.

Plus intéressant encore, c'est que tous les poèmes et chansons sont situés dans l'activité 6,

³⁹ "Parlons français" livre 4a p 1

⁴⁰ GIRARD D 1974 op. cit. p 58

activité qui, selon l'introduction, n'est pas une activité de classe, mais pour ceux qui s'y intéressent particulièrement. Ces textes sont suivis de 3 ou 4 questions qui ne prendraient qu'environ cinq minutes. Il n'y a pas d'autres instructions pédagogiques quant à l'exploitation de ces textes, et en général l'objectif de leur inclusion ici n'est pas clair. Il n'y a pas non plus de travaux de textes réellement tournés vers l'acquisition d'une compétence textuelle fondée sur les objectifs proposés par H. RÜCK, que nous avons évoqués plus haut dans ce chapitre.

Nous ne pouvons pas nous empêcher de noter ici également que ce manuel vise d'une façon simpliste l'expression orale des opinions banales utilisant les expressions quotidiennes aux dépens des exercices sur la communication textuelle. Si on pense que le français doit faire partie de la vie professionnelle de l'apprenant après ses études, nous croyons que ce serait plus spécifiquement, à ce niveau, et surtout tenant compte du peu de temps que l'on dispose, pour faire acquérir l'élève les quatre "skills": c'est-à-dire, "savoir entendre (décoder des messages oraux), savoir parler (encoder oralement), savoir lire (déchiffrer les messages écrits), savoir écrire (donner une forme graphique à ce que l'on veut exprimer)."⁴¹

La deuxième méthode, "Au Kenya en Français" élaborée également par le K.I.E. a été introduite pour compléter "Pierre et Seydou" en troisième année du secondaire.

Ce manuel est caractérisé par une monotonie et un manque regrettable d'une organisation graduelle dans ses leçons. On y trouve par exemple, un dialogue, un texte, des questions de compréhension, une liste de vocabulaire et d'expressions, des exercices de grammaire et d'une rédaction. Le manuel accorde très peu de place à l'imagination et à la créativité de l'élève et du professeur. Les questions de compréhension et de rédaction, par exemple, ne peuvent que conduire l'élève à reproduire le texte qu'il a lu, alors que la pauvreté des textes proposés ne peut qu'être un frein à la productivité de l'élève.

Ce manuel est particulièrement doté de manque dans les aspects communicatifs et audio-visuels ainsi que dans la représentation de la culture francophone. On note, par exemple, qu'il n'y a pas d'images ni de dessins, ni de photos dans le manuel. Il ne présente pas non plus, de situations de conversation qui reflèteraient le mode de vie dans une culture

⁴¹ GIRARD D 1974 op. cit. p 51

francophone. Ceci prive le manuel de l'aspect humain de la langue dont parle D. GIRARD, ce qui fait que l'élève aura du mal à faire de la langue étrangère un instrument de communication qui puisse se substituer éventuellement à la langue maternelle. Comme le remarque bien D. GIRARD, la langue étrangère n'aura d'intérêt que si elle est présentée et sentie comme le reflet d'une culture et d'un mode de vie. On note également que le contenu de ce manuel ne montre pas non plus, de rapport direct avec les intérêts de l'âge de l'élève ni de son milieu. L'absence d'une variation d'approches pour les activités proposées rend ce manuel monotone voire ennuyant pour l'élève.

Quant aux textes littéraires, ils n'ont aucune place dans ce manuel. Tous les textes sont fabriqués, et les exercices qui les accompagnent sont tournés vers la lecture et la compréhension. Ces exercices visent la reproduction de la réponse correcte par l'élève, et dans le cas des questions au choix multiples, ceci entraîne la passivité des élèves en limitant leur participation, leur pratique voire leur créativité en ce qui concerne la langue. D'ailleurs, les exercices de l'écrit n'aboutissent pas à l'acquisition des techniques communicatives puisque les modèles sont déjà mal choisies et inappropriées sans aucune variation de registres, de niveaux de langue ni de contextes.

A la lumière de tout ce que nous venons d'évoquer concernant les méthodes "Parlons Français" et "Au Kenya en Français", cette dernière nous semble presque un retour aux approches traditionnelles en ce que les activités proposées sont limitées au travail de la grammaire avec une grande considération des règles, mais sans une orientation vers l'acquisition de la compétence de communication au niveau textuel. Ce manuel semble ignorer les apports de la linguistique moderne et nous sommes donc persuadés qu'il a peu d'utilité dans les approches modernes de l'apprentissage des langues étrangères.

"Pierre et Seydou", est une méthode audio-visuelle encore utilisée dans plusieurs écoles kenyannes bien que ce manuel ait été déjà prouvé démodé et mal adapté pour les situations de certains pays Africains comparables au Kenya. A. MUGANGA par exemple souligne que cette méthode est loin de susciter ou d'augmenter les motivations des élèves tanzaniens.⁴² En effet, cette méthode s'appuie sur les images et la répétition des phrases dans un dialogue avec l'aide des matériels audio-visuels.

⁴² MUGANGA A op.cit. 1977 p76

Livre la de ce manuel ne contient pas de textes littéraires car dans les méthodes audio-visuelles, le principe pour les débutants est de se concentrer sur les sons de la langue sans aucun contact avec l'écrit. Dans livre lb, on trouve des poèmes après chaque unité, par exemple, "A ma mère" de Camara Laye. Dans certains cas, ces poèmes sont suivis par des questions conçues pour faciliter la compréhension du poème par les élèves, mais il n'y a pas de détails concernant des exercices sur la structure du poème en tant que texte authentique, littéraire et qui utilise la langue d'une façon particulière. On laisse ceci à la merci des aventures et des imaginations des professeurs. En outre, comme le souligne A. MAGOTI, ces textes sont innappropriés étant des textes d'auteurs qui ont écrit sur une Afrique nostalgique, sentimentale et revêue, et non pas sur les réalités africaines.⁴³

Seul le manuel "Pierre et Seydou" 2 contient une représentation significative des textes littéraires: (34% de tous les textes dans ce manuel). En tout cas, ceci ne nous empêche pas de remarquer que les exercices de grammaire et de prononciation restent leur préoccupation majeure. Il est vrai que ces textes sont bien choisis pour représenter un échantillon important des écrivains africains francophones tels que Sembene Ousmane, Bernard Dadié, Camara Laye, et Abdoulaye Sadjii; seulement ils ne répondent pas aux critères de l'acquisition de la compétence textuelle chez l'élève, car on n'y trouve pas d'exercices proposés dans ce but.

Les textes, qui comprennent des extraits de romans et de pièces de théâtre sont placés à la fin de chaque unité après des exercices de grammaire qui n'ont rien à voir avec le contenu linguistique de ces textes. Ils ne sont pas accompagnés des exercices ni des démarches montrant comment on peut les exploiter. Quant aux poèmes, leur place est à la fin du livre et on peut les considérer en fait comme des documents à part. Comme le remarque D. GIRARD, ces textes pourraient être utilisés (seulement) pour la récitation.⁴⁴ On peut constater que le rôle de ces textes est donc celui de la sensibilisation littéraire et peut être pour le plaisir du texte.

Dans la plupart des cas, nous pensons qu'il peut y avoir trois possibilités quant au destin de ces textes en classe de langue: Ils finiront par faire

⁴³ MAGOTI A op.cit. 1976

⁴⁴ GIRARD D Introduction "Pierre et Seydou" 2

la base des séances monotones et inutiles de la lecture à haute voix et de la correction des fautes de prononciation; ou bien, ces textes seront utilisés pour la lecture à domicile qui n'est jamais poursuivie en classe, ou bien leur existence sera totalement ignoré.

On peut constater que dans les manuels utilisés au Kenya, le texte littéraire est totalement ignoré par les uns tandis que les autres le placent, pour utiliser les termes de J. PEYTARD, au hasard de la progression méthodologique au lieu d'en faire dès le début⁴⁵ des cours de français, un support didactique digne d'observation et d'analyse. Il est regrettable que le support le plus important pour le professeur de langue, c'est à dire le manuel n'a pas jusqu'ici considéré l'inclusion des textes littéraires d'une façon plus explicite et leur donnerait plus d'importance. Nous verrons un peu plus tard, les remarques des professeurs de français à l'égard de ces manuels.

⁴⁵ PEYTARD J "Sémiotique du texte littéraire en didactique du FLE" in Etudes de linguistique appliquée No 45 1982 p102.

CHAPITRE 2

2.0 ENQUETE DANS LES ECOLES SECONDAIRES KENYANNES

Dans le chapitre précédent, nous avons tenté de définir et de donner de la notion du texte littéraire en relevant ses caractéristiques et ses spécificités didactiques. Nous avons considéré le texte littéraire comme un produit linguistique qui devrait faire partie intégrante de l'acquisition de la compétence communicative en langue étrangère. Nous avons tenté également un survol des manuels utilisés dans les écoles kenyannes, dans le but de voir si les textes littéraires y sont préconisés et si leur intégration répond aux exigences didactiques. Nous venons de constater que ces textes jouent un rôle minime dans les manuels. Mais pour mieux apprécier leur place et leur rôle dans la pratique des enseignants, nous avons opté pour mener une enquête dans les écoles où le français est enseigné. Nous présenterons ci-dessous le compte-rendu et les résultats de cette enquête, compte-rendu et résultats qui feront l'objet de ce chapitre.

2.1.0 L'OBSERVATION DES COURS DE FRANCAIS

Nous avons visité des classes de français pour observer le déroulement des cours et la pratique des enseignants dans leur tâche quotidienne en vue de voir, si les textes littéraires sont intégrés dans les cours de français. Nous avons voulu voir également, la façon dont ces textes sont exploités par les enseignants, et l'importance qu'ils y attachent.

Pour ce faire, nous avons choisi quatre écoles secondaires. Ces écoles ont suffi pour les buts de notre étude puisqu'il fallait observer des classes de 3e et 4e année et, en plus, nous avons dû passer deux semaines dans chaque école. Nous aurions voulu visiter plus d'écoles mais le temps disponible nous faisait défaut. Par ailleurs, nous avons pu envoyer notre questionnaire dans 70 établissements qui enseignent le français afin d'essayer d'avoir une idée générale de ce qui se passe sur le terrain.

Ces écoles ont été choisies en fonction des méthodes (manuels) utilisées dans l'enseignement du français. En effet, selon notre enquête préliminaire, et comme l'a indiqué D. OOKO,⁴⁶ les quatre méthodes

⁴⁶ OOKO D 1990 op. cit.

utilisées dans la majorité des écoles sont "Pierre et Seydou", "Au Kenya en Français", "Parlons Français" et "Contacts". Mais au cours de nos observations, nous avons noté que beaucoup de professeurs utilisaient alternativement toutes ces méthodes. Faut-il peut être rappeler ici que, le critère de notre choix se basait sur les méthodes (manuels) utilisées dans les écoles et nous avons jugé opportun de prendre deux écoles de Nairobi et deux autres de la campagne. Cette répartition est faite en tenant compte du fait que les écoles de la campagne n'ont pas les mêmes facilités de l'apprentissage que les écoles de Nairobi. Il n'est pas difficile de voir, par exemple, qu'il y a très peu d'élèves en dehors de Nairobi qui pourront consulter facilement la documentation du Centre Culturel Français.

Nous avons fait des observations dans des classes de troisième et quatrième années, c'est à dire, les deux années terminales du secondaire. Nous avons choisi ces classes parce que nous pensons que c'est à ce stade que les élèves ont atteint un niveau plus ou moins avancé pour leur permettre l'exploitation des textes littéraires. En plus, c'est dans ces classes que l'on devient de plus en plus sérieux surtout comme c'est dans ces classe où l'on prépare les élèves pour l'examen national, examen qui sanctionne tout le programme de l'enseignement secondaire.

Pour chaque classe, nous avons fait des observations pendant deux semaines, c'est à dire six ou huit leçons. Nous avons ainsi passé la grande partie d'un trimestre (16 semaines) dans les écoles, ce qui fait 58 leçons, parmi lesquelles nous avons pu en observer 46 (79,3%). Il nous a été difficile d'observer la totalité des cours à cause de contraintes d'ordres divers dues au calendrier scolaire: (fêtes des parents, festival de théâtre etc...)

2.2.0 LE QUESTIONNAIRE

Un autre moyen de notre enquête était deux types de questionnaire que nous avons élaborés. Un type de questionnaire était destiné aux professeurs de français et l'autre visait la réaction des apprenants. En plus, il y avait également un interview destiné à un spécialiste chargé d'élaborer le programme et des manuels à l'insitut de l'éducation, le K.I.E.

2.2.1 LE QUESTIONNAIRE DESTINE AUX PROFESSEURS

Nous avons envoyé le questionnaire à chaque école ou l'on enseigne le français en suivant la liste établie par le Bureau d'Action Linguistique (B.A.L.). Selon cette liste, il y avait environ 76 écoles où le français était enseigné en 1991. Mais nous avons pris seulement 70 écoles qui suivent le régime "8-4-4" celui qui intéresse le plus notre travail. Puisque nous ne pouvions pas nous rendre à toutes les écoles, nous avons envoyé le questionnaire par la poste. Mais nous avons trouvé que c'est un moyen qui n'est pas efficace parce que nous n'avons pas pu recueillir tout notre questionnaire, même après une correspondance de longue durée.

Ce questionnaire comprend une vingtaine de questions. Dans ces questions, nous voulions savoir si les professeurs utilisaient des textes littéraires en classe de langue, comment ils les utilisaient aussi bien que leurs attitudes envers le programme actuel, les manuels, et leur avis sur la possibilité d'inclure l'utilisation des textes littéraires dans le syllabus. L'autre objectif était de voir l'importance que les professeurs de français attachent à l'utilisation des textes littéraires. Des échanges directs que nous avons eu avec certains professeurs ont servi pour mettre plus de précision sur leurs réponses.

2.2.2 LE QUESTIONNAIRE DESTINE AUX ELEVES

Ce questionnaire était court par rapport au questionnaire destiné aux professeurs, n'ayant que 10 questions. La visée de ce questionnaire, destiné aux élèves de français en 3e et 4e années du secondaire, était de voir dans quelle mesure les élèves utilisaient les textes littéraires comme moyen d'améliorer leur niveau de langue, par rapport à d'autres moyens à leur disposition. Nous avons voulu également tenir compte d'une façon générale, de leurs appréciations en ce qui concerne les textes de la littérature francophone et de leurs attitudes vis-à-vis de l'inclusion de l'utilisation des textes littéraires dans le programme de français.

Nous avons opté de composer les questions en anglais pour faciliter la compréhension de la part des apprenants. Nous avons interrogé 304 élèves venant de 8 écoles: les 4 où nous avons conduit nos observations plus 4 autres que nous avons choisies au hasard, mais toutes situées dans les mêmes régions que les 4 premières écoles. Les élèves ont répondu aux

questions à l'absence de leurs professeurs parce que nous avons pensé que ce serait le bon moyen de leur permettre la liberté d'expression.

2.2.3 INTERVIEW

Dans notre interview, nous avons pu interroger un spécialiste chargé d'élaborer le programme et les manuels de français. En effet, nous avons pensé que cette interview serait d'une importance capitale puisque l'un de nos objectifs était d'analyser les manuels utilisés dans les écoles. Dans cette interview, nous avons voulu nous renseigner des critères de l'élaboration des manuels, et du rôle et la place que ces spécialistes accordent au texte littéraire en classe de langue.

Soulignons ici que nos questions étaient préparées en avance et que l'interview a été conduite oralement tout en notant spontanément les réponses.

2.3.0 RESULTATS DES OBSERVATIONS DES COURS DE FRANÇAIS

Après avoir choisi nos 4 écoles, nous avons fait une visite à chacune afin d'obtenir la permission des directeurs et pour fixer un emploi du temps avec les professeurs. Pendant les observations, nous nous sommes installé parmi les élèves et nous avons pris des notes pendant le déroulement des leçons dans une atmosphère naturelle et détendue. Notre présence n'a pas perturbé le rythme normal des cours surtout après la première leçon.

Nous avons préparé une grille d'observation (voir la page suivante) pour nous faciliter la tâche de prendre des notes, mais nous avons pris également des notes libres.

Grille d'observation:

DATE _____

NOM D'ECOLE _____

CLASSE _____

DUREE DE LECON _____

OBJECTIF DE LA LECON	
PRESENTATION	
INTRODUCTION DU TEXTE	
TYPE DE TEXTE	
ACTIVITES	
BUT DE L'INTRODUCTION DU TEXTE	
REMARQUES GENERALES	

Dans les tableaux suivants, nous résumons les résultats de nos observations des cours de français. Les Tableaux 1 à 4 montrent les pourcentages des cours avec des textes littéraires pendant la période d'observation dans les quatre écoles A, B, C, et D. Dans le Tableau 5, nous avons montré le taux de l'utilisation des textes littéraires par les quatre professeurs observés, tandis que le Tableau 6 est une classification typologique, que nous avons tentée, des types de textes utilisés dans les quatre écoles pendant notre période d'observation.

TABLEAU 1

ECOLE A: RESUME DU CONTENU DES COURS

Classe	3 année	4 année
Nombre de leçons observées	6	7
Nombre de leçons dans 2 semaines	8	8
Nombre de leçons utilisant textes littéraires	4	0
Nombre de leçons utilisant des textes non-littéraires	2	2
Nombre de leçons sans textes	0	5
% de leçons utilisant des textes littéraires	33%	0%

TABLEAU 2

ECOLE B: RESUME DU CONTENU DES COURS

Classe	3 année	4 année
Nombre de leçons observées	4	6
Nombre de leçons dans 2 semaines	6	8
Nombre de leçons utilisant des textes littéraires	0	0
Nombre de leçons utilisant des textes non-littéraires	3	2
Nombre de leçons sans texte	1	4
% de leçons utilisant des textes littéraires	0%	0%

TABLEAU 3

ECOLE C: RESUME DU CONTENU DES COURS

Classe	3 année	4 année
Nombre de leçons observées	6	6
Nombre de leçons dans 2 semaines		
Nombre de leçons utilisant des textes littéraires	0	0
Nombre de leçons utilisant des textes non-littéraires	1	6
Nombre de leçons sans texte	5	0
% de leçons utilisant des textes littéraires	0%	0%

TABLEAU 4

ECOLE D: RESUME DU CONTENU DES COURS

Classe	3 année	4 année
Nombre de leçons observées	5	6
Nombre de leçons dans 2 semaines	8	8
Nombre de leçons utilisant des textes littéraires	1	4
Nombre de leçons utilisant des textes non-littéraires	2	0
Nombre de leçons sans texte	2	2
% de leçons utilisant des textes littéraires	20%	66.70%

TABLEAU 5

L'UTILISATION ET LA NON-UTILISATION
DES TEXTES LITTÉRAIRES

Ecole	A		B		C		D		total
	M	F	M	F	M	F	M	F	
Prof: sexe Formation	Licence		Licence		Diplôme		Diplôme		
Classe: 3e et 4e	3	4	3	4	3	4	3	4	
Durée d'observa- tion en semaines	2	2	2	2	2	2	2	2	16
Nombre de leçons dans 2 semaines	8	8	6	8	6	6	8	8	58
Nombre de leçons observées	6	7	4	6	6	6	5	6	46
Nombre de leçons utilisant textes littéraires	2	0	0	0	0	0	1	4	7
Pourcentage %	33.3	0	0	0	0	0	20	66.7	15.2
Nombre de leçons sans textes litt.	4	7	4	6	6	6	4	2	39
Pourcentage %	66.7	100	100	100	100	100	80	33.3	84.8

2.3.1 INTERPRETATION DES RESULTATS

Tableau 1

Nous avons remarqué que le professeur de cette école n'utilise des textes littéraires que dans les classes de troisième année. Il consacre 33% des leçons pour les textes littéraires. Seulement, il faut souligner que même si ces textes figurent dans 33% des leçons, le professeur ne les a pas utilisés pendant toutes les 80 minutes de la leçon. Le travail sur les textes littéraires ne prend qu'environ 28 minutes (35%).

On note également que le professeur n'utilise pas de textes littéraires dans la classe de 4e, qui est l'année terminale du secondaire. Il nous semble que le professeur met beaucoup plus d'accent à la préparation de ses élèves pour l'examen national et par conséquent, il attache plus d'importance aux sujets qui font partie de cet examen, c'est à dire, la compréhension, la grammaire, et la rédaction. Puisqu'il n'y a pas de textes de type littéraire dans l'examen, on ne voit pas, peut-être, leur importance dans des classes terminales. Nous trouvons ce cas un peu paradoxal parce que c'est à ce niveau que l'exploitation des textes littéraires devrait être plus adéquate.

Par contre, ce professeur utilise une variété de textes en 3e tandis qu'en 4e, 5 sur 7 leçons n'avaient pas de texte. Plus complexe encore, c'est que le manuel utilisé en 3e - "Au Kenya en Français" - contient plus de textes que celui que l'on utilise en 4e, "Parlons Français".

Tableau 2

Le professeur n'utilise pas de textes littéraires dans les deux classes observées. En troisième année, elle utilise d'autres textes non-littéraires, mais comme dans le cas précédent, 4 sur 6 leçons étaient sans texte. On ne peut pas s'empêcher de voir que la compétence textuelle est un domaine négligé, et nous avons été tenté de conclure que le but à atteindre pour ces professeurs, n'est pas celui de faire acquérir aux apprenants une compétence pratique de la langue, mais plutôt, de les préparer pour les examens qui sanctionnent le programme scolaire.

Tableau 3

Dans l'école C, nous avons faits des observations durant toutes les 6 leçons pendant deux semaines dans chaque classe. 5 leçons sur 6 en 3e

année étaient sans texte alors que toutes les 6 leçons en 4e avaient des textes non-littéraires.

Le professeur s'est caractérisé par l'utilisation de beaucoup de textes en 4e tandis que les autres préfèrent utiliser des textes en 3e. Il n'est pas difficile de voir ici une sorte de contradiction parce qu'en 3e, les élèves ne font presque jamais d'exercices de compétence textuelle.

Tableau 4

Nous avons pu observer, pendant deux semaines, 5 cours sur 8 en 3e, et 6 sur 8 en 4e dans cette école. Le professeur essaie d'équilibrer les leçons avec des textes et celles sans textes en 3e mais pas en 4e. Elle a utilisé des textes littéraires dans 1 leçon sur 5 (20%) en 3e année et dans 4 leçons sur 6 (66,7%) en 4e année. Elle a utilisé d'autres types de textes dans 2 leçons en 3e mais pas en 4e. Dans la classe terminale, le professeur a utilisé seulement des textes du type littéraire et dans la plupart des leçons.

Les tableaux ci-dessus montrent bien que deux des quatre professeurs observés (50%) ont utilisé des textes littéraires dans leurs classes de langue pendant la période de 16 semaines de notre observation. On peut voir bien que l'un des deux professeurs utilise les textes littéraires seulement en 3e année tandis que l'autre les utilise dans les deux classes (3e et 4e). Ceci ne peut que souligner un manque d'ordre systématique à suivre et que toute décision est laissée à la merci du professeur.

Les deux professeurs ont eu des formations différentes, l'un étant non kenyan est licencié de l'université de Makerere, alors que l'autre, une kenyane est diplômée de l'école normale. Plus intéressant encore c'est que, cette dernière n'est pas formée pour enseigner le français mais plutôt pour enseigner la géographie et l'anglais.

Quant aux deux professeurs qui n'utilisent pas de textes littéraires, l'un est licencié de l'université Kenyatta et l'autre est diplômé de l'école normale. Tous les deux sont kenyans.

On peut constater que la formation de professeurs n'a pas de rapport significatif avec l'utilisation ou la non-utilisation des textes littéraires. Ceci est peut-être une indication de leur rôle mal défini même dans les programmes de la formation des professeurs, ce qui veut dire que le traitement de ces textes est laissé au hasard des aventures des professeurs.

Nous avons remarqué également que le pourcentage des leçons où l'on utilise des textes littéraires varie en fonction des professeurs entre 66,7% et 20%. On peut noter ici une variation très marquée qui montre que l'utilisation des textes littéraires n'est pas une activité fondée sur des critères systématiques mais elle est plutôt laissée à la merci de chaque enseignant. Le contenu des cours de français n'est pas non plus fondé sur une organisation systématique (cf tableaux 1 - 4 ci-dessus), car certains professeurs utilisent trop de textes dans leurs leçons alors que les autres n'en utilisent pas.

Parmi les huit classes observées, les textes littéraires ont été utilisés seulement dans trois classes (38%). Des 46 leçons que nous avons observées, les textes littéraires ont été utilisés dans 7 (15,2%) alors que 39 (84,8%) des cours ont été conduits sans textes littéraires. A première vue, ceci n'est pas un mauvais pourcentage; seulement, comme nous l'avons noté ci-dessus, ces textes ne sont pas bien repartis ni dans les leçons ni dans les différentes classes.

Cet état de choses nous conduit à conclure que la situation de l'utilisation des textes littéraires en classe de langue reste précaire dans la pratique des enseignants. Autrement dit cette utilisation est au hasard et n'est pas fondée sur une organisation systématique.

Le tableau 6 ci-après montre une classification typologique des textes utilisés en classe, que nous avons dressé en fonction des cours que nous avons observés. Soulignons ici que, ceci est notre propre classification fondée sur les types de textes relevés pendant nos observations.

Pour notre classification, nous nous sommes efforcé de suivre la hiérarchisation proposée par H. BESSE, cité plus haut dans cet exposé (cf ch 1). Nous avons pris en compte les textes écrits et oraux utilisés pendant ce temps.

Ce faisant, nous avons distingué deux types de textes: textes didactiques fabriqués et textes authentiques. Les textes didactiques fabriqués sont soit des dialogues, soit des textes simples ou passages, alors que les textes authentiques sont plus variés. Dans notre répartition, les articles de journaux, qui sont plutôt scientifiques sur le plan du style, les lettres formelles, les annonces et les publicités ne sont pas du type littéraire. Par contre, les contes folkloriques et les contes simples destinés aux enfants sont du type littéraire.

TABLEAU 6

LES TYPES DE TEXTES UTILISES DANS LES COURS OBSERVES

			ECOLE		A		B		C		D		
			CLASSE*		3	4	3	4	3	4	3	4	
T y p e s d e t e x t e s	Textes didactiques		Dialogues		1	-	1	-	-	-	2	-	
	fabriqués		Passages		1	-	1	-	1	2	-	2	
	a u t h e n t i q u e s	Non- Littéraires	Articles des journaux	-	2	-	1	-	-	-	-	-	
			Lettres formelles	-	-	-	-	-	1	-	-	-	
			Annonces/ Publicités	-	-	-	-	-	2	-	-	-	
		Littéraires	Contes folkloriques	-	-	-	-	-	-	-	-	1	4
			contes simples	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Les chiffres montrent le nombre de leçons.

* Classes = 3e et 4e années

Nous avons noté que tous ces textes sont utilisés à des fins semblables sauf dans le cas de la lettre formelle. Les exercices qui accompagnent ces textes sont souvent ceux de la lecture, la compréhension écrite ou orale et du vocabulaire. Nous montrerons ce genre d'exercice dans la section suivante avec des exemples des leçons observées.

Pendant les 16 semaines d'observation des cours qui couvrent 46 leçons, les professeurs observés ont utilisés 4 dialogues, 6 textes du type passage, 3 articles de journaux, 1 lettre formelle, 2 annonces et publicités, 5 contes folkloriques et 2 contes pour enfants. Dans ces textes, seuls 7 (30,4%) étaient des textes littéraires.

Nous avons noté qu'il y a des professeurs qui n'utilisent guère des textes dans leurs cours; par exemple, école A quatrième année, école B troisième année et école C troisième année. Alors que certains professeurs ont tenté une variation des textes dans leurs cours, il y en a qui n'utilisent qu'un type de texte; par exemple l'école D où il y a 4 leçons utilisant des contes folkloriques en 4e année; le professeur n'a pas utilisé d'autres types de textes. Ceci à notre avis, risque de créer une ambiance de monotonie qui peut ennuyer les apprenants voire les démotiver. Nous pensons également que le manque total de l'utilisation des textes dans les cours (cf 3e année école C) est une omission regrettable, et ceci montre que les élèves ne sont pas orientés vers l'acquisition de la compétence textuelle. De plus, le passage utilisé en troisième de l'école A a été utilisé pour enseigner la compréhension orale.

D'après nos observations, il n'est pas difficile de voir que les textes littéraires n'occupent qu'une place secondaire dans la pratique des enseignants. Même dans les cas où les textes littéraires sont utilisés, leur exploitation ne tient pas compte des apports de la didactique des langues. Nous avons déjà souligné plus haut, un manque d'équilibre entre les types de textes utilisés, (cf supra p 60), comme dans des leçons qui utilisent des textes et celles qui ne les utilisent pas. Puisque le temps nous fait défaut nous n'allons pas nous y appesantir; seulement, et il faut le dire que ce genre d'anomalie dans l'enseignement du français dans les écoles kenyanes appelle à une intervention des experts pour remédier à la situation.

Nous venons de voir un résumé du contenu des cours de français que nous avons observés, et les types de textes utilisés par les professeurs observés afin de voir la place que les textes littéraires occupent dans la pratique des enseignants. Dans la section suivante, nous montrerons des exemples de types de leçons parmi celles que nous avons observées dans les écoles.

2.3.2. RESULTATS DE L'OBSERVATION DES LEÇONS UTILISANT DES TEXTES LITTÉRAIRES

Pour commencer cette section, nous donnons trois exemples de l'utilisation des textes littéraires dans des leçons de français, exemples de deux professeurs qui enseignent dans trois classes différentes. Nous avons pris également - à titre de comparaison - une leçon utilisant un texte non-littéraire. Soulignons ici que le maniement des cours par les enseignants, et les activités des élèves pendant l'exploitation de ces textes nous ont révélé comment les professeurs de français conçoivent le texte littéraire, et ceci nous a permis surtout de voir le rôle et la place qu'ils accordent à l'utilisation des textes littéraires.

Le genre de textes que les professeurs utilisent se trouvent dans nos annexes à la fin de cet exposé.

EXEMPLE 1:

EXPLOITATION D'UN TEXTE LITTÉRAIRE DANS UNE CLASSE DE LANGUE

QUATRIÈME ANNÉE

ÉCOLE D

DURÉE : 80 Mins

REFERENCE : ALI BABA ET LES QUARANTE VOLEURS p 22.

(Tous les élèves ont le texte sous leurs yeux - une copie entre deux élèves.)

ÉTAPES

ACTIVITÉS

- | | | |
|----|--------|--|
| 1. | 5 mins | a) Lecture par Elève 1 à haute voix
b) Le professeur corrige les fautes de prononciation. |
|----|--------|--|

- | | | |
|----|--------|---------------|
| 2. | 5 mins | Compréhension |
|----|--------|---------------|

P1: Est-ce qu'Ali Baba est riche ou pauvre?

E: Pauvre.

P: Où est la phrase qui vous dit cela?

E: (Un silence)

(Le professeur lit la phrase à la page 22).

P: La femme de Kassim a trouvé quelque chose. Qu'est-ce qu'elle a trouvé?

E: Une pièce d'or.

3. 3 mins

a) E2: Lit le texte à haute voix.

b) P: Corrige les fautes de prononciation.

4. 3 mins

Compréhension

P: Quand elle a trouvé une pièce d'or, qu'est-ce qu'elle a fait?

E: (Un silence)

P: Qu'est-ce qu'elle a fait? ... Eh?

(Après un silence).

Elle a appelé son mari.

5. 3 mins

(E2 et E3 continuent la lecture l'un après l'autre).

(P: Le professeur corrige les fautes de prononciation.)

6. 7 mins

Compréhension

P: Nous savons qu'Ali Baba est pauvre, est-ce que Kassim est riche ou pauvre?

E: Pauvre.

P: Pourquoi?

E: (Plusieurs élèves donnent des réponses fausses):

- "Sa femme était riche."

- "Parce qu'il était intelligent."

P: Qu'est-ce que Kassim a décidé de faire?

E: Il a décidé d'aller voler.

P: Oui. Il a décidé d'aller voler.

7. 10 mins

E5 et E6 continuent la lecture l'un après l'autre.

8. 10 mins

Compréhension et Vocabulaire

P: Est-ce que le rocher s'ouvre?

E: Non.

P: Pourquoi?

E: Parce qu'il oublie les maître-mots.

P: Quel est le mot clé?

E: "Sesame".

P: Qu'est-ce que c'est "remue"?

E: (Un silence)

P: Par exemple, "J'ai une dent qui remue"...

(Le professeur leur dit de chercher le mot dans le dictionnaire).

P: Vous l'avez trouvé? Qu'est-ce que c'est "remue"?

E: Bouger

P: Oui.

9. 4 mins

E6 lit à haute voix.

Le professeur corrige les fautes de prononciation.

10. 5. mins Compréhension, vocabulaire
- P: Qui sont les brigands?
- E: (Un silence)
- P: Les brigands? ... D'où vient cet or? ... Le brigand le vole, alors, qui sont les brigands? Des gens qui ...? Qui font quoi?
- E: Les gens qui volent.
- P: Oui, les voleurs.
11. 2 mins E7 lit à haute voix.
Le professeur corrige une faute de prononciation.
12. 5 mins Compréhension, vocabulaire
- P: Qui a fait ouvrir le rocher? Kassim avait oublié les maître-mots, donc, qui a fait ouvrir la porte?
- E: Les brigands.
- P: Qu'est-ce qui s'est passé avec Kassim?
(Le professeur lit la partie où se trouve la réponse.)
Est-ce que Kassim est mort?
- E: Oui.
- P: Qu'est-ce qu'un aveugle?
- E: (Un silence)
- P: Il ne voit pas à cause du soleil. Il est aveuglé par le soleil. Il n'a pas de jambe et de tête,* donc, il est mort.
13. 2 mins E8 lit à haute voix.
Le professeur corrige les fautes de prononciation.
14. 10 mins Compréhension, vocabulaire
- P: La femme de Kassim, qu'est-ce qu'elle voit?
- E: Elle voit du sang.

P: Qu'est-ce que c'est le sang?

E: (Un silence)

P: Quelle est la couleur du sang?
(Après quelques minutes, le professeur répète la question en Anglais?) "What is the color of blood?"

E: Red, Rouge.

P: Où était le corps? ... où était le corps? Eh? (Le professeur lit la partie où se trouve la réponse.)

Vous continuerez à lire l'histoire chez vous

F I N

EXEMPLE 2

EXPLOITATION D'UN TEXTE LITTERAIRE DANS UNE CLASSE DE LANGUE.

TROISIEME ANNEE

ECOLE D

DUREE : 40 min

REFERENCE : CONTES NIGERIENS: "Pourquoi le cochon fouille la terre".

(Tous les élèves ont le texte sous leurs yeux. Il y a un texte entre 2 ou 3 élèves).

- | ETAPE | ACTIVITES |
|-----------|--|
| 1. 3 mins | - El lit à haute voix.
- Les autres élèves suivent la lecture dans le texte.
- Le professeur corrige les fautes de prononciation pendant la lecture. |
| 2. 4 mins | Compréhension |

P: Qu'est-ce que c'est le cochon?

E: Pig.

P: (Le professeur explique la différence entre "porc" (domestique) et "cochon" (sauvage).

Est-ce que vous avez entendu des animaux qui parlent? Est-ce que c'est possible?

E: Non.

3. 3 min

E2 lit à haute voix.

Le professeur corrige les fautes de prononciation.

4. 10 mins

Compréhension

P: Qu'est-ce qu'on appelle des histoires d'animaux, les histoires que nous racontons chez nous?

E: (Un silence)

P: Est-ce que ces histoires sont traditionnelles ou modernes? (Après quelques minutes) Modernes ou traditionnelles?

E: Traditionnelles.

P: Oui. Est-ce qu'il est possible pour un cochon d'avoir de l'argent?

E: Non.

P: Qui a plus d'argent, le cochon ou la tortue?

E: La tortue.

P: Qu'est-ce qui se passe ensuite?

E: La tortue ne travaille pas beaucoup.

P: Qui a donné de l'argent à l'autre?

E: (Un silence)

P: Qui a donné l'argent à l'autre?

- E: La tortue construit une maison.
- P: D'où vient cet argent pour construire cette maison?
- E: Le cochon.
5. 4 mins E3 lit à haute voix.
- P: Le professeur lit le dernier paragraphe à haute voix
6. 5 mins Compréhension / Vocabulaire
- P: Qu'est-ce que c'est "raper"?
- E: (Un silence)
- P: Qu'est-ce que c'est le tabac?
- E: (Un silence)
- P: On le met dans le nez. (Elle explique "raper le tabac" et le "meule" à l'aide des dessins au tableau noir).
7. 2 mins E4 lit à haute voix.
8. 3 mins Compréhension
- P: Est-ce que le cochon voit son mari? Tous les jours, le cochon arrive, mais la tortue se cache. Ce jour-là, est-ce qu'il voit la tortue?
- E: Oui.
- P: Est-ce qu'il voit les deux animaux?
- E: Il voit un animal.
- P: Est-ce que le cochon est intelligent?
- E: Non.
9. 2 mins E5 lit à haute voix.
Le professeur corrige les fautes de prononciation.
10. 5 mins Questions de compréhension /
Vocabulaire

P: Où est le mari? Est-ce qu'il est chez le médecin?

E: Non.

P: Oui. Il n'est pas chez le médecin. Il ment. Qu'est-ce que c'est "mentir"?

E: (Un silence)

P: Quand tu ne dis pas la vérité, tu mens. Est-ce que la tortue est un voleur?

Un voleur c'est quelqu'un qui ...?

E: (Un silence)

P: Quand Catherine prend l'argent d'Irène, elle vole, donc c'est quelqu'un qui ...? ... Qui vole. La tortue est-elle voleur?*

E: Non.

P: Non, elle n'est pas voleur*.

11. 2 mins

Lecture par E6.

12. 5 mins

Compréhension

P: Est-ce qu'il est possible pour la tortue de pousser le cochon? (Elle fait des gestes pour illustrer "pousser").

E. Non.

P: Pourquoi?

E: Le cochon est trop gros.

P: (Elle relit le paragraphe) La femme de la tortue pousse le cochon. Le cochon se met en colère. Qu'est-ce qui se passe ensuite?

E: (Un silence)

P: Est-ce que le mari de la tortue est dans le jardin?

E: Non.

P: Est-ce que le cochon sait que le meule est le mari de la tortue?

E: (Un silence)

P: Est-ce qu'il sait? Vous connaissez "savoir"?* ...
Savoir ... Je sais, tu sais il sait etc, vous connaissez? "To know" ... Alors, est-ce qu'il sait?

E: Non.

P: Non, il ne sait pas. Vous continuerez à lire l'histoire chez vous. D'accord?

E: Oui.

F I N

EXEMPLE 3

EXPLOITATION D'UN TEXTE LITTERAIRE DANS UNE CLASSE DE LANGUE

TROISIEME ANNEE

ECOLE A

DUREE: 80 mins

REFERENCE: "Pickpocket" et "Un monsieur scrupuleux"

(dans Contes Brefs pp 6-9)

1er texte "Pickpocket"

ETAPES

ACTIVITES

- | | | |
|----|---------|--|
| 1. | 3 mins | a) El lit à haute voix.
b) Les autres élèves écoutent et suivent le texte. (Tous les élèves ont le texte).
c) Le professeur corrige les fautes de prononciation. |
| 2. | 10 mins | a) Le professeur lit le texte à haute voix. Il explique en même temps les mots:
tarifs - on paie des tarifs pour des services.
paie - vient du verbe payer le |

sien - c'est un pronom. On dit:
c'est mon stylo - c'est le mien ;
c'est ton stylo - c'est le tien

P: C'est son stylo?

E: C'est le sien.

P: C'est mon stylo?

E: C'est le vôtre.

P: C'est leur stylo? ... C'est le leur. Au pluriel on dit: les siens, les vôtres, ... le mien?

E: Les miens.

3. 5 mins

E2 lit à haute voix.

P: (A la fin de la lecture)
Il ne faut pas prendre l'argent qui n'est pas le sien. Qu'est-ce que c'est "stopper"? C'est à dire "arrêter".

4. 5 mins

2e texte: "Un monsieur scrupuleux"

a) E3 lit le texte.
Les autres suivent la lecture dans leur textes. Le professeur corrige les fautes de prononciation.

P: Est-ce que l'histoire est intéressante?

E: Oui.

Vocabulaire:

P: Quest-ce qu'une planche? Une planche? ... C'est une pièce de bois. Et un cheval?

E: "A horse".

P: Un billet?

E: "Ticket".

E: Scrupuleux?

P: Quest-ce que c'est être scrupuleux?

E: "Scrupulous"

Questions à la fin du texte

P: Quelqu'un qui est scrupuleux, comme le monsieur dans l'histoire, qu'est-ce qu'il fait?

E: Il paie pour son fils parce qu'il est après minuit et il a maintenant douze ans.

P: Oui, alors il est scrupuleux. Est-ce que vous êtes scrupuleuses? ... vous, est-ce que vous êtes scrupuleuses? Commencez, Je suis scrupuleuse parce que ...

E1: Je suis scrupuleuse parce que quand je mange, la nourriture ne tombe pas sur la table.

E2: Quand J'écris, Je ne salis pas mon cahier.

E3: Je suis scrupuleuse parce que quand J'ai un rhume, Je dis: "excusez moi".

E4: Malheureusement, je ne suis pas scrupuleuse.

P: Bon.

E: Qu'est-ce que c'est "un rhume formidable"?

P: Un rhume formidable? Un rhume?

E: "A cold"

P: Quel jour êtes - vous nées?

E1: Je suis née le 11 avril 1973.

E2: Je suis née le 2 décembre 1974.

E3: Je suis née le 22 décembre 1974. etc ..

Verbe "Tirer"

P: Vous connaissez le verbe tirer?

Qui peut faire la conjugaison?

E: (Fait la conjugaison oralement).

6. 40 mins

Réf: "Au Kenya en Français" II

Exercice de Grammaire.

Révision - La voix passive

P: (Lit. L'exemple de la phrase à la voix passive.) Donnez d'autres exemples:

E1: Le riz a été mangé par lui.

E2: La lettre a été écrite par mon ami.

E3: Le riz a été mangé par Lucie

E4: La musique plaît à mon ami.*

P: (Ecrit les exemples au tableau.)

7.

Exercice Ecrit p.17

(Les élèves font l'exercice dans leurs cahiers en classe. Le professeur les corrige au fur et à mesure).

EXEMPLE 4

UNE LECON UTILISANT UN TEXTE NON-LITTERAIRE

QUATRIEME ANNEE: ECOLE B

DUREE: 40 Mins

REFERENCE: "L'analphabétisme" in Voix d'Afrique.

ETAPES

ACTIVITES

1. 5 Mins

Elève 1 lit à haute voix.
Le professeur corrige les fautes de prononciation.
Les autres élèves suivent le texte.

2. 5 mins

E2 lit à haute voix.

3. 15 mins Exercice de vocabulaire
a) P: (Explique les mots qu'elle croit difficiles dans le texte.

Exemples:

- la plupart de
- liens
- augmentation
- agricole
- l'accroissement

b) (Les élèves notent les mots difficiles et le professeur leur explique en français).

4. 15 mins Compréhension

P: (Ecrit des questions ouvertes au tableau-noir

E: (Les élèves y répondent oralement

Questions:

1. Qu'est-ce que c'est qu'un analphabète?
2. Pourquoi l'alphabétisation est-elle importante dans les pays sous-développé?
3. Quelle est la situation des femmes?
4. Pourquoi se trouvent-elles dans dans une telle situation?
5. Pourquoi l'Afrique a-t-elle besoin de connaître les grandes langues européennes?
6. Quel pourcentage de la population du Mali est analphabète?
7. Quel est le rôle de la radio dans la campagne d'alphabétisation?
8. Que veut dire "l'alphabétisation n'est pas une fin en soi"?

(A la fin de la leçon, le professeur demande aux élèves de noter les mots nouveaux dans leurs cahiers.)

REDACTION: Le professeur demande aux élèves d'écrire une rédaction, à domicile, sur le sujet "Qu'est-ce que c'est l'analphabétisme?"

2.3.3 INTERPRETATION DES LECONS UTILISANT DES TEXTES LITTERAIRES DANS DES CLASSES DE LANGUE.

Dans la section précédente, nous avons exposé trois exemples de leçons où l'on utilise des textes littéraires, et, à titre de comparaison, une leçon utilisant un texte non-littéraire, comme nous les avons notées pendant nos observations. Rappelons que, tout au long de cet exposé, nous avons soutenu l'idée que, toute exploitation des textes littéraires en classe de langue devrait aboutir à l'acquisition de la compétence communicative puisqu'après tout, c'est une des visées de l'apprentissage d'une langue étrangère.

Mais en observant les étapes et le déroulement des leçons ci-dessus, il n'est pas difficile de voir qu'il y a des grandes lacunes dans la façon dont les professeurs exploitent les textes littéraires. Ils utilisent toujours une méthode traditionnelle surtout quand ils mettent plus d'accent sur la grammaire et les règles de la langue. On peut voir également que, la notion de la compétence de la communication ne s'est pas encore bien enracinée dans les approches des professeurs de français.

Quant à l'approche des textes littéraires, ils sont toujours confinés au niveau de la lecture - vocabulaire - compréhension. Nous avons noté que les professeurs visent une lecture linéaire qui n'est suivie que par la correction des fautes de prononciation et l'explication du vocabulaire. On peut voir que ces professeurs font un travail classique et léger, sans tenir compte des composantes de communication élaborées par S. MOIRAND (cf ch 1). Il n'y a pas non plus, de travail pouvant exploiter les spécificités didactiques des textes littéraires exposées par H. BESSE (cf ch 1). Ils ne donnent pas par exemple, d'exercice sur la structuration du texte, ni d'exercice pour améliorer la compétence textuelle des élèves. Les aspects extra-textuels des textes sont totalement ignorés surtout si l'on tient compte du fait que ces textes, étant des contes, contiennent un aspect oral puisque c'est un genre typiquement oral; et n'oublions pas que les contes, dans la plupart des cas, sont destinés à être racontés oralement.

Les questions de compréhension posées par les professeurs après chaque lecture sont mal-formulées et elles sont les genres de questions qui visent à tirer la bonne réponse et non pas à susciter la réflexion sur le contenu du texte et le contexte de la communication, ni pour mettre l'élève dans une situation de l'emploi de la langue. On note que

souvent, les élèves répondent en un seul mot, quelquefois "oui" ou "non". Dans d'autres cas, les élèves apprennent les traductions anglaises des mots difficiles sans savoir comment les utiliser. Ce genre d'exploitation n'est pas fondé sur les éléments des textes littéraires visant une exploitation plus enrichissante. Elle ne se conforme pas non plus aux objectifs suggérés par H. RÜCK (cf ch 1) puisqu'on ne voit ni d'aspect réceptif ni productif chez l'apprenant.

Il nous semble que l'approche des textes littéraires telle qu'elle est illustrée par ces professeurs est loin de susciter l'intérêt et la motivation des élèves, car, elle est caractérisée par une monotonie et une médiocrité pour ce qui concerne l'exploitation. Ceci peut confirmer également la réaction des élèves et des professeurs dans les questionnaires quand ils disent que l'utilisation des textes littéraires serait difficile, une perte de temps, ennuyeux etc.

Les élèves de ces classes avaient du mal à suivre la leçon jusqu'à la fin, surtout dans le cas du professeur D qui a passé 80 minutes en travaillant d'une façon monotone sur le même texte.

Pourtant, nous croyons bien que ces textes possèdent la potentialité d'une exploitation plus dynamique, non linéaire et plus variée. Il n'est pas difficile de voir ici, que les techniques pédagogiques nécessaires pour une exploitation efficace des textes littéraires laisse beaucoup à désirer chez les professeurs de français dans les écoles kenyanes. Plus inquietant encore c'est que, nous avons trouvé que dans les plans de travail de ces professeurs, les textes littéraires n'étaient pas prévus. Les professeurs n'avaient pas de notes pendant l'exploitation de ces textes. Leurs leçons étaient donc mal préparées et on ressent un manque d'organisation co-ordonnée et de variété.

Nous avons remarqué des cas intéressants dans l'utilisation des textes littéraires entre les deux professeurs qui les utilisent. La première différence c'est que l'un des deux utilise les textes littéraires seulement dans une partie de la leçon - 28 minutes (35%) d'une leçon de 80 minutes - alors que l'autre les utilise dans toute la leçon. Nous avons constaté que les élèves du premier cas étaient plus motivées et qu'elles ont mieux apprécié le conte que ceux du deuxième professeur. Nous avons noté également que le premier professeur essaie d'introduire des exercices un peu plus variés, même s'il ne va pas très loin. Ce professeur utilise ces contes seulement en 3e année

tandis que l'autre les utilise en 3e et 4e année dans son école.

Leur choix des textes diffère dans le fait que le premier professeur utilise des textes plus simples et plus courts, mais l'autre choisit des contes folkloriques un peu plus longs et plus difficiles, surtout les contes utilisés en quatrième année.

On a l'impression que le deuxième professeur accorde plus d'importance au travail des textes littéraires. Pour elle, ces textes constituent la base d'une leçon entière. Seulement, il lui manque les techniques méthodologiques et une connaissance théorique de base pour leur donner une exploitation plus efficace. Par contre, il nous semble que le professeur a utilisé les textes littéraires comme document secondaire pour "rechauffer" la classe avant des exercices plus conventionnels. Pour lui, le rôle de ces textes est donc celui d'un document annexe, un catalyseur, voire une sorte de variété dans ces cours.

Ces différences ainsi que nos autres observations nous ont amené à constater que les professeurs de français n'ont pas de formation suffisante sur laquelle ils pourront fonder leur travail en ce qui concerne l'utilisation des textes littéraires. Non seulement ils ne possèdent pas la technique de pouvoir exploiter les textes littéraires, mais ils ne savent pas non plus le rôle que devraient jouer ces textes en classe de langue. C'est d'ailleurs pourquoi - nous en sommes persuadé - qu'ils les exploitent d'une façon médiocre et sans objectif visé. Nous avons noté également que ceci se généralise dans leur approche de l'utilisation de textes.

Pour ce qui concerne l'utilisation des textes littéraires nous avons vu qu'il n'y a pas de différence pour eux, entre l'exploitation des textes littéraires l'exploitation des textes non-littéraires. (voir professeurs A B et D sus-cité).

Pour illustrer notre conception de ce que l'on pourrait faire avec des tels textes, et afin d'éclaircir nos critiques, nous proposons ci-dessous une leçon modèle qui montre les diverses activités non-linéaires dans l'utilisation d'un texte littéraire dans une classe de langue.

2.3.4 EXEMPLE D'UNE LECON MODELE MONTRANT
L'UTILISATION D'UN CONTE TRADITIONNEL

CLASSE: 4e Année DUREE: 80 Mins

REFERENCE: "Comment les femmes furent créées"
(Conte pygmée recueilli par RAOUL HARTWEG)

OBJET: Approche d'un texte littéraire tournée vers l'acquisition des techniques communicatives avec une variété d'activités dans une classe de langue étrangère.

OBJECTIFS: a) Ecouter et comprendre
 b) Lecture rapide et autonome
 c) Expression d'une opinion (orale et écrite)
 d) Discussion / débat.

PREPARATION DE LA LECON:

1. Matériels: a) Plusieurs copies du conte pour les élèves
 b) Images d'animaux
2. Lecture du conte et préparation des questions
3. Grille de discussion

I. PRESENTATION

(Le professeur peut choisir un de ces exercices si le temps n'est pas suffisant)

1. Le professeur explique que l'on va lire un conte traditionnel parlant de la création des femmes. Il demande aux élèves de donner des exemples de mythes traditionnels ou religieux qui expliquent la création de l'homme et de la femme.
2. Le professeur donne aux élèves des images d'animaux (ou leur demande d'en produire).

Les élèves sont répartis en groupes de 4 ou 5. Ils utilisent la grille suivante et les images d'animaux pour faire une conversation.

GRILLE DE DISCUSSION

Nom d'animal	Description caractéristiques générales	Caractéristiques spécifiques	Correspond à quel type d'être humain?	Autre opinion

- a) Regardez les images d'animaux et complétez cette grille.
- b) Quel animal aimez-vous et pourquoi?

II. COMPREHENSION ET EXPRESSION ORALE

- 1a) Le professeur lit à haute voix et les élèves écoutent sans voir le texte. 1ère lecture jusqu'au: "... tous les animaux de la forêt."

Chaque élève écrit le nom d'un animal sur un papier. - 2e lecture jusqu'à la fin du conte.

- b) Les élèves résument oralement les idées générales qu'ils ont compris après la lecture. Pour faciliter leur tâche, les élèves faibles peuvent s'exprimer en anglais.

2. Expression Orale:

- a) Imaginez que vous êtes un des hommes et que vous avez chassé l'animal que vous avez écrit sur votre papier. Quelle est votre réaction?

(Le professeur peut écrire les expressions suivantes au tableau pour aider les élèves):

Je serais très
tellement déçu ...
trop heureux ... que...
si content ...
découragé ... (etc)

- b) Quelle femmes étaient les plus:
belles / laides; paresseuses / actives;
robustes etc

III. LECTURE RAPIDE AUTONOME

(Le professeur encourage une lecture très rapide et individuelle).

IV. DECOUVERTE DU SENS DU TEXTE

- Expression orale

- Compréhension écrite

- a) Montrez que dans ses prévisions de l'avenir dieu est anti- féministe.
- b) Pourquoi pensez-vous qu'il envoie les hommes à chasser isolément? (NB Le professeur explique l'idée que chaque homme est à la chasse de son égo.)
- c) Dieu est-il proche aux hommes dans cette communauté? Pourquoi?
- d) "Qui l'arc sous le bras, qui la sagaie sur l'épaule." Trouvez des expressions plus courantes. (NB le professeur explique qu'il s'agit d'un langage poétique.)
- e) Dans les lignes 11 et 21, relevez les mots soulignant le grand nombre d'animaux rapportés de la chasse.
- f) Dans les lignes 14 à 17, relevez les mots montrant la supériorité de l'éléphant sur tous les autres animaux.
- g) Quel est le ton de Dieu lors qu'il s'adresse à ses créatures?
- h) Quels différents types de femmes le chef distingue-t-il?
- i) Que pensez-vous de cette tradition qui attribue une origine animale à la femme?
- j) Regardez le commentaire du chef à la fin de l'histoire, (L39) Que pensez-vous de ce commentaire? Le trouvez-vous humoristique? Etes-vous d'accord avec le chef?

VI. EXERCICE DE GRAMMAIRE.

(Si le temps n'est pas suffisant les élèves peuvent faire ce travail comme devoir.)

1. quand/ quant à (l 41 et 45)

Dans les phrases suivantes, employez soit "quand" soit "quant" comme il convient.

- a) _____ à l'aube les oiseaux chantent, cela me rend joyeux.
- b) _____ à mes dettes je les paierais.
- c) _____ aux absents ils seront punis.
- d) _____ les élèves ne répondent pas aux questions, c'est qu'ils n'ont pas compris le texte.

2. Discours indirect.

- a) Mettez au discours indirect les mots de Dieu quand il s'adresse aux hommes. (l 24 à 27). Commencez par 'Il disait que ...'
- b) Faites la même chose pour les lignes 30 à 31. Commencez par 'Ils disaient que ...'
- c) 'L'éléphant est 'trop' grand 'pour' qu'un chasseur puisse le porter sur son dos.' Substituer 'trop' avec 'si'/'tellement'
- d) Faites la même chose pour la phrase: 'On en rencontre si peu que ce n'est pas la peine d'en parler.' (l 40-41)
Utilisez 'trop' au lieu de 'si'.

VI. ENTRAÎNEMENT A LA REDACTION ET PRODUCTION DU TEXTE

La rédaction se fera à domicile sur le sujet:

'Ecrivez à votre tour, dans un ton humoristique, une rédaction au sujet, "La création des hommes".'

Préparation orale de la rédaction.

1. Dans vos traditions et religions comment les hommes ont-ils été créés?
2. Dans votre rédaction de quel sexe sera Dieu? Pourquoi?

3. Pour quelles raisons par exemple a-t-on besoin des hommes? etc..

Notre choix de ce conte particulier pour notre leçon modèle est fondé sur les arguments suivants:

Tout d'abord, nous avons considéré le fait que parmi les professeurs que nous avons observés, les deux qui utilisent les textes littéraires dans leurs classes de langue avaient choisi des contes. Notre analyse étant parti des observations de ces professeurs, il serait plus logique d'utiliser nous aussi, un conte pour mieux illustrer nos critiques. En plus nous avons remarqué qu'un conte est le genre qui intéresse déjà les professeurs de français.

Nous pensons également que, sur le plan de la forme, le conte est un des genres littéraires idéals à exploiter dans une classe de langue étrangère, du moins pour le cas kenyan. Ceci est dû à sa cohésion et à sa brièveté, car il est court mais complet. En outre, étant d'un genre typiquement africain, le conte fait bien appel dans une situation africaine de l'apprentissage d'une langue étrangère, ou même locale. Il faut également tenir compte du fait que, le conte est un genre fondamentalement oral. La communication directe entre le narrateur et les auditeurs est un facteur sous-jacent qui correspond bien à l'optique communicative, et qui est surtout important dans l'apprentissage de la compréhension orale.

Quant à ce conte particulier il nous a semblé approprié parce qu'il est assez intéressant au niveau du thème et du style, et il est bien adéquat au public visé, celui des adolescents dans ce cas précis. Le ton humoristique de ce conte est surtout agréable, et le thème féministe correspond bien au thème du courant actuel: 'La situation féminine', un des sujets au premier rang des débats au niveau national comme international.

Sur le plan linguistique, ce conte possède des caractères spécifiques d'un texte littéraire avec des 'difficultés' qui sont à la portée des élèves; de plus son sens global est facile à saisir. Comme tout texte littéraire, ce conte possède également des éléments discursifs et socio-culturels qui permettent une exploitation textuelle dynamique de grande envergure, et qui correspond bien aux besoins des adolescents dans une situation africaine de l'apprentissage d'une langue étrangère.

Le professeur devrait chercher à faire participer les élèves au maximum dans plusieurs activités proposées, ce qui les entraînera à la lecture extensive autonome et à découvrir des approches plus intéressantes d'un texte littéraire.

Dans cette partie, nous avons essayé d'examiner le maniement des cours par des enseignants de français, ainsi que les activités en classe, afin de voir le rôle et la place accordée à l'utilisation des textes littéraires. Après avoir examiné trois exemples de l'utilisation des textes littéraires, nous pouvons nous permettre de conclure ici que, les textes littéraires occupent une place précaire et jouent un rôle peu significatif dans la pratique des enseignants et partant, dans l'acquisition des compétences communicatives chez les apprenants. Nous avons juxtaposé les leçons de ces professeurs avec notre leçon modèle dans le but d'essayer de montrer combien leur approche laisse beaucoup à désirer.

Dans la section suivante nous nous préoccupons des résultats du questionnaire destiné aux professeurs de français.

2.4.0. RESULTATS DU QUESTIONNAIRE DESTINE AUX PROFESSEURS DE FRANCAIS.

Nous avons envoyé par poste 70 copies du questionnaire aux enseignants du français. Sur 70 professeurs de notre échantillon, 42 (60%) ont répondu à nos questions alors que 28 (40 %) n'ont pas répondu. Dans la collection des réponses nous avons remarqué une grande passivité chez les professeurs.

Nous reproduisons ci-après les réponses des professeurs, et ensuite, nous interpréterons ces résultats tout en y ajoutant nos commentaires.

1. Pour combien de temps avez vous enseigné le français?

Sur 42 professeurs, 12 (28,6%) avaient enseigné le français pendant 1 an, 8 (19%) avaient enseigné pendant 2 à 5 ans, alors que 22 (52,4%) avaient enseigné pendant plus de 5 ans.

2. Vous êtes diplômé/ licencié de quelle institution?

D'après les réponses des professeurs, 12 (28,5%) d'entre eux sont diplômés de l'école normale - Siriba, et 2 (4,8%) possèdent des diplômes de l'université Kenyatta. Il y a 16 (38,1%) professeurs qui sont des licenciés de cette même université et 2 (4,8%) autres,

des licenciés de l'université Nairobi. Les 10 (28,8%) autres professeurs ont fait leurs études dans d'autres pays, par exemple la Grande Bretagne, la France et l'Ouganda.

3. Dans quelles autres matières êtes-vous spécialisé?

(Notons que dans les réponses qui suivent il y a des professeurs qui sont spécialisés en plusieurs matières et donc les totaux des pourcentages peuvent être à l'excès de 100%).

Les professeurs qui se spécialisent également en anglais sont 18 (42,8%) alors que pour l'éducation physique ils sont 8 (19%). D'autres 7 (16,7%) ont dit qu'ils enseignent la littérature en anglais et 6 (14,3%) enseignent les sciences économiques. Quant aux 3 (7,1%), ils ont dit qu'ils étaient aussi professeurs d'histoire tandis que 2 (4,8%) ont indiqué la pédagogie et un autre 2 (4,8%) le kiswahili comme leur deuxième matière. Il y avait également 1 (2,4%) professeur qui enseignait la géographie et seuls 3 (7,1%) ont dit qu'ils enseignaient seulement le français.

4. Quelle méthode (manuel) utilisez vous pour enseigner le français?

La majorité des professeurs utilisent alternativement deux ou trois méthodes. La plupart d'entre eux utilisent "Au Kenya en français" - 31 (71,4%) alors que 28 (66,7%) utilisent "Pierre et Seydou". La méthode "Parlons français" est utilisée par 23 (55%) professeurs tandis que "Contacts" a été mentionné par 7 (17%) professeurs et 3 (7%) ont cité "Practical French"

5 a). Trouvez-vous ces méthodes appropriées?

Nous avons trouvé que la plupart des professeurs n'étaient pas satisfaits par les méthodes utilisées pour enseigner le français car, 24 (57,1%) d'entre eux ne les trouvent pas appropriées. Par contre, 14 (33,3%) professeurs disaient qu'ils les trouvaient appropriées alors que 4 (9,5%) n'ont pas voulu répondre à la question.

b). Quelles sont à votre avis les lacunes de ces méthodes?

Pour le manuel "Parlons français" 23 (54,8%) des professeurs notent qu'il n'y a pas de texte de ce manuel pour les forms 1, 2 et 3. Selon ces

professeurs, il devient difficile d'introduire ce manuel en form 4 puisque les élèves ont jusqu'ici utilisé des manuels différents. Selon 11 (26,2%) professeurs, ce manuel met trop d'accent sur le français parlé mais que la grammaire est presque laissée de côté. Un certain nombre de professeurs, 10 (23,8%) pensent que le manuel de 4e est trop avancé pour le niveau des élèves, alors qu'un autre groupe, 20 (47,6%) pensent que ce manuel est trop urbanisé, ce qui pour eux, défavorise les élèves issus des milieux ruraux. D'après 8 (19%) professeurs, les exercices de ce manuel sont un pêle-mêle avec peu d'enchaînement. Selon 14 (33,3%) professeurs, ce manuel utilise un langage trop familier et 2 (4,8%) autres disent qu'il n'y a pas assez d'exercices écrits ni de textes de compréhension. Un professeur (2,4%) a indiqué qu'il y manque également des textes de littérature francophone tandis que 10 (28,8) professeurs disent que ce manuel n'est pas bien gradué parce qu'il présente trop de matières pour un trimestre.

Pour la méthode "Pierre et Seydou", 34 (80,9%) professeurs - y compris certains qui avaient indiqué qu'ils trouvaient ces méthodes appropriées - disent que ce manuel n'encourage pas de dialogue, parce qu'il présente trop d'exercices de grammaire et peu de conversation. Ces professeurs expliquent bien que l'élève n'aura pas l'occasion de s'exprimer ou de simuler la situation de communication. Quant aux 26 (61,9%) professeurs, ils disent que le manuel ne répond pas aux exigences de l'approche communicative, donc qu'il est démodé. D'autres 17 (40,5%) le trouvent ennuyant alors que 19 (45,2%) professeurs disent que les matériels audio-visuels qui devraient accompagner la méthode ne sont pas disponibles pour toutes les écoles.

11 (26,2%) professeurs notent que l'organisation des cours: <<présentation - dramatisation - mémorisation - récapitulation>> est trop monotone et qu'il ne préconise pas assez d'activités à faire en classe. Pour 28 (66,6%) professeurs, le contexte de ce manuel n'est pas familier aux élèves de l'Afrique Orientale. Ces professeurs disent que les images, par exemple, sont parfois difficiles à interpréter.

Quant à la méthode "Au Kenya en français", 26 (61,9%) professeurs disent qu'elle présente trop d'exercices écrits, et soulignent que ces exercices sont souvent sur les pronoms. Un groupe de 28 (66,6%) professeurs notent que ce manuel manque d'aspect oral et audio-visuel puisque l'on n'y trouve ni photo ni dessin. Les exercices sont souvent trop difficiles selon 8 (19%) professeurs, et ils précisent que ces exercices visent dans une grande mesure,

l'apprentissage des règles de grammaire. Les situations de conversation dans ce manuel sont peu motivantes et les élèves ont du mal à s'y situer comme le notent 10 (23,8%) professeurs.

Pour 16 (38%) professeurs, le manuel contient trop de dialogues non authentiques, alors que 9 (21,4%) d'entre eux notent également qu'il ne répond pas aux exigences de l'approche communicative. D'après 5 (11,9%) professeurs, c'est un manuel d'une qualité pauvre avec beaucoup d'erreurs d'orthographe. Il y avait un professeur qui pensait que ce manuel est 'trop littéraire'; c'est peut être parce qu'il ne comprend pas le concept de 'littéraire'.

La méthode "Contact" rend les élèves paresseux puisqu'elle entraîne les élèves à penser en anglais par son utilisation de cette langue, d'après ce que disent 6 (14, 3%) professeurs utilisant cette méthode. De plus, 4 (9, 5%) professeurs pensent que les modèles de ce manuel ne sont pas appropriés, et pour 4 (9,5%), les leçons ne sont pas suffisamment détaillées, donc, le professeur doit beaucoup improviser.

Quant aux 14 (33,3%) professeurs qui ne trouvent pas de lacunes dans les méthodes, ils pensent que le problème dans l'apprentissage du français reste chez les élèves, et que cela dépend de la préparation du professeur. Ils se plaignent du manque la motivation chez les élèves.

6(a) Utilisez-vous des textes littéraires pendant les cours de langue ?

Selon les réponses des professeurs, 29 (69%) d'entre eux utilisent ce genre de textes en classe de langue alors que 13 (31%) ne les utilisent pas.

(b) Dans quelles classes ?

Pour cette question les professeurs ont répondu que 4 (9,5%) d'entre eux utilisaient ces textes en Form 1, 8 (19%) en Form 2, 19 (45,2%) en Form 3 et 23 (54,8%) en Form 4.

(c) Si votre réponse à la question (a) est "non" donnez les raisons pour lesquelles vous n'utilisez pas de textes littéraires.

Pour les 29 (69%) professeurs qui n'utilisent pas de textes littéraires, la raison qu'ils donnent, c'est que la littérature n'est pas dans le syllabus. Le passé simple, figurant dans ces textes n'est pas enseigné au niveau élémentaire, et, selon ces

professeurs, le niveau de langue est trop élevé pour ces élèves. Une autre raison qu'ils donnent c'est que l'on n'a pas de tels textes dans les écoles. Selon les professeurs, les élèves sont ennuyés voire démotivés par la langue et les mots difficiles utilisés dans les textes littéraires; les élèves n'en trouvent pas d'intérêt. Ils suggèrent qu'il vaudrait mieux de faciliter aux apprenants la maîtrise de la langue parlée, avant de se lancer à la lecture des oeuvres littéraires. Les professeurs pensent que l'on n'a pas besoin de langue soutenue à ce niveau d'apprentissage du français, et ils notent qu'il n'y a pas assez de temps dans le programme du régime "8-4-4" pour enseigner des textes littéraires.

7. Si vous utilisez des textes littéraires, ils sont de quels types?

Les poèmes sont les textes de préférence utilisés par 18 (42,9%) des professeurs interrogés, alors que 15 (35,7%) utilisent des nouvelles, 14 (33,3%) des textes en français facile (readers), 7 (16,6%) des romans et 7 (16,6%) des pièces de théâtre.

Certains professeurs ont indiqué des textes qui ne sont pas littéraires: 3 (7,1%) d'entre eux ont cité des magazines, 3 (7,1%) des bandes dessinées surtout "Kouakou" et 2 (4,8%) des textes de "Pierre et Seydou" sans spécifier lesquels alors que 2 (4,8%) utilisent des chansons qui peuvent être ou ne pas être littéraires.

8a) Utilisez-vous des textes entiers ou bien des extraits?

Parmi les professeurs interrogés, 8 (19%) utilisent des textes entiers, 18 (42,9%) utilisent des extraits, et 16 (38,1%) n'ont pas donné de réponse.

b) Donnez quelques exemples.

La majorité des professeurs (32 -76,2%) ont donné comme exemple des textes qui ne sont pas littéraires; beaucoup d'entre eux ont cité des extraits de bandes dessinées telles que "Kouakou" et "Calao" et de "Balafon", qui est un magazine produit par les élèves de français au Kenya. Ce magazine a pourtant quelques textes du genre littéraire - composés par les élèves mais en général, il n'est pas littéraire. Les professeurs ont cité également des extraits de "Pierre et Seydou" sans spécifier lesquels, et aussi des textes en français facile sans les spécifier.

Les textes littéraires cités sont des romans: L'Enfant noir, Climbié, Soundiata, Maïmouna et 80 jours autours du monde; des poèmes "A ma mère" de Camara Laye, "Dejeuner du matin" et "Les coupables". Un des professeurs a indiqué qu'il utilisait des extraits du recueil "Pages Africaines". D'autres types de textes littéraires cités étaient des contes folkloriques comme "Contes Nigériens" et des contes simples destinés aux enfants.

9. Quels sont à votre avis les critères les plus importants à considérer quand on choisit des textes littéraires pour un niveau élémentaire? (Les professeurs devraient choisir deux)

Pour répondre à notre question ci-dessus, les professeurs ont donné les critères suivants:

- Niveau de vocabulaire et de l'expression linguistique:
35 (83,3%) professeurs;
- Simplicité de la langue selon la classe en question:
31 (73,8%) professeurs
- Le thème du texte: 25 (59,5%) professeurs
- L'auteur et son origine: 1 (2,4%) professeurs
- Le style de l'auteur 9 (21,4%) professeurs.

10. D'après votre expérience, on pourrait utiliser les textes littéraires pour enseigner: (Les professeurs pouvaient donner 2 ou 3 réponses).

- La compréhension orale 24 (57,1%) professeurs
- Le vocabulaire 19 (45,2%) professeurs
- La grammaire 15 (35,7%) professeurs
- La prononciation 11 (26,1%) professeurs
- La rédaction 6 (14,2%) professeurs
- Autres: dramatisation et civilisation 2 (4,8%) professeurs.

11. Quelles activités faites-vous en classe lorsque vous utilisez des textes littéraires?

Pour les activités des professeurs, on a indiqué que 28 (66,6%) écoutent les élèves lire à haute voix, alors que lire à haute voix est une autre activité pratiquée par 22 (52,3%) professeurs, et 3 (7,1%) d'entre eux font la dictée.

Quant aux activités des élèves les réponses des professeurs étaient comme suit:

-Un élève lit à haute voix: 24 (57,1%) professeurs

+Dramatisation 18: (42,9%) professeurs

-Les élèves écoutent et suivent le texte sous leurs yeux: 17 (40,5%) professeurs

-Les élèves écoutent sans voir le texte: 14 (33,3%) professeurs

-Conversation guidée: 15 (35,7%) professeurs

-Jeux de rôle: 10 (23,8%) professeurs

-Conversation libre: 5 (11,9%) professeurs

-Récitation: 5 (11,9%). professeurs

12. Parmi les activités citées ci-dessus, lesquelles sont les plus fréquentes?

a) Les activités du professeur:

Pour 24 (57,1%) professeurs, l'activité la plus fréquente c'est écouter les élèves lire à haute voix. Lire à haute voix est l'activité la plus fréquente chez 21 (50%) professeurs et pour 2 (4,8%), c'est la dictée qui est plus fréquente.

b) Les activités des élèves

En ce qui concerne les activités des élèves, les professeurs ont indiqué celles qui sont les plus fréquentes comme suit:

-Un élève lit à haute voix 17 (40,5%) professeurs,

-Conversation guidée: 13 (30,9%) professeurs

-Dramatisation: 8 (19%) professeurs

-Les élèves écoutent en suivant le texte: 6 (14,3%) professeurs

-Les élèves écoutent sans voir le texte: 5 (11,9%) professeurs

-Jeux de rôle: 4 (9,5%) professeurs

-Conversation libre: 2 (4,8%) professeurs et

-Récitation: 2 (4,8%) professeurs.

13. A votre avis, comment peut-on encourager les élèves à faire la lecture extensive?

Les professeurs ont suggéré des activités variées que l'on pourrait faire pour encourager la lecture: D'après eux, créer une bibliothèque et y mettre des bandes dessinées, des magazines et des ouvrages littéraires est un de ces activités. Faire des exposés en classe sur des sujets spécifiques proposés par les élèves eux-mêmes est un autre moyen. Ils pensent également que l'on pourrait leur donner un livre à lire et en discuter en classe, ou bien lire des extraits des romans en classe. Selon d'autres professeurs, on peut organiser des petits projets en groupes, tels que des concours de récitation, jeux de rôle et des rédactions basées sur un livre et donner des cadeaux aux meilleurs élèves. Un professeur a suggéré qu'il fallait répéter aux élèves qu'il faut lire, tandis qu'un autre pense que donner des tests régulièrement sur un texte lu, par exemple, une fois par semaine, serait un bon moyen de faire lire les élèves. Une autre suggestion était qu'il faut donner aux élèves des thèmes et des aspects des personnages les plus fréquents et les plus rares et demander des exemples, et aussi encourager les élèves à acheter des livres.

14a) Qu'est-ce que vous aimez lire en français vous-même? (Les professeurs pouvaient choisir plus d'une réponse.)

Nous avons trouvé que la majorité des professeurs préfèrent lire des magazines - 26 (60,9%); 12 (28,6%) professeurs lisent les romans littéraires alors que 9 (21,4%) d'entre eux préfèrent les journaux et 7 (16,7%) professeurs ont dit qu'ils lisaient tout. Il y avait 2 (4,8%) professeurs qui aimaient lire des bandes dessinées alors que 9 (21,4%) professeurs ont dit qu'ils aimaient la littérature populaire.

b) Quels sont vos auteurs francophones préférés?

Les auteurs les plus connus sont: Sembene Ousmane, cité par 12 (28,6%) professeurs; Camara Laye par 6 (14,3%), et Molière par 6 (14,3%) professeurs. Les autres sont F. Oyono, préféré par 2 (4,8%) professeurs, Balzac par 3 (7,1%), Racine par 2 (4,8%) et Sartre par 2 (4,8%) professeurs. Les professeurs connaissent moins Mariama Bâ, Cheikh Hamidou Kane, Victor Hugo, et Simone de Beauvoir; ceux-ci ont été cités par un seul professeur dans chaque cas. Quant aux 3 (7,1%) professeurs, ils

n'ont pas indiqué leurs auteurs préférés et ceci peut être une indication qu'ils n'aiment pas lire.

15. Avez-vous une bibliothèque du département de français dans votre école?

D'après les réponses des professeurs, 16 (38,1%) ont une bibliothèque dans leur école, 23 (54,8%) n'en ont pas, et 3 (7,1%) professeurs n'ont pas donné de réponse.

16. Selon votre expérience, quels sont trois des problèmes les plus graves chez les élèves du français?

Nous avons mis les réponses des professeurs en trois groupes:

- a) Les problèmes liés à la langue (linguistiques)
- b) Les problèmes liés aux ressources et matériels
- c) Les problèmes de la motivation et d'autres problèmes.

a) Les problèmes linguistiques sont: Difficultés dans l'expression orale, un vocabulaire limité, l'influence des langues maternelles et des difficultés dans l'acquisition de certaines règles de grammaire surtout le genre, l'accord et le participe passé. Ils font trop de fautes de grammaire et ils manquent d'aspect littéraire.

b) Les problèmes liés aux matériels et aux ressources sont: le manque de livres de lecture, manque de supports audio-visuels, le manque de bibliothèques et de salles de français. La majorité des professeurs se plaignaient également de manque de temps parce qu'ils ont seulement 3 périodes de cours par semaine (1 heure, 20 minutes).

c) Concernant les élèves, ils ne sont pas motivés et il n'y a pas d'interaction entre les élèves de français des différentes écoles. Ils n'ont pas d'occasion d'acquérir naturellement la langue et n'ont pas de contact avec des francophones. Les élèves n'aiment pas lire et d'ailleurs, il n'y a rien d'intéressant à lire en français dans les écoles. Les élèves sont timides et ils n'osent pas parler français. Ils pensent que le français est une langue difficile. D'autres ne le prennent pas au sérieux. Il est difficile pour eux de mettre en pratique ce qu'ils apprennent en classe dans leur vie de chaque jour.

17. Croyez-vous que l'utilisation des textes littéraires pourrait être utile pour résoudre un certain nombre de ces problèmes? Comment?

Pour cette question, 33 (78,5%) professeurs ont indiqué que l'utilisation des textes littéraires peut être utile, alors que 8 (19%) professeurs pensent que ces textes ne sont pas utiles. Il y en avait 2 (4,8%) qui n'ont pas voulu donner leurs réponses.

18. Aimerez-vous que les textes littéraires soient inclus dans le programme de français? Donnez 2 ou 3 raisons.

Nous avons noté que 30 (71,4%) professeurs étaient pour l'inclusion des textes littéraires dans le syllabus alors que 12 (28,6%) professeurs ont dit qu'il ne fallait pas le faire dans le programme scolaire.

Ceux qui sont pour l'inclusion des textes littéraires dans le programme ont donné les raisons suivantes:

- Un programme de langue sans littérature est inadéquat: les deux sont des <<jumelles>> qu'il ne faut pas séparer.

- Les thèmes de la littérature sont liés à la vie humaine.

- La littérature aide à assimiler les structures grammaticales apprises dans des situations particulières et variées.

- Elle aide à améliorer le niveau de langue et elle peut être un moyen de motiver les élèves.

- Elle aide, d'ailleurs à accélérer l'acquisition de la compétence linguistique.

- A travers la littérature les élèves sont exposés aux différents niveaux de langue et c'est un outil de mettre une variation dans les classes de langue.

- La littérature encourage la lecture autonome à travers laquelle les élèves découvrent d'autres aspects qui n'ont pas nécessairement été appris en classe. C'est un moyen de sensibiliser les élèves aux différents types de langue et à la culture cible.

- C'est une sorte d'ouverture au monde externe. Malheureusement les textes dans les manuels ne sont pas suffisants.

Pour les 12 (28,6%) qui sont contre l'inclusion des textes littéraires dans le programme, c'est parce que les trois périodes de cours de français par semaine ne sont pas suffisantes pour y ajouter la littérature. Ils trouvent le programme trop chargé et ils pensent que les élèves ne peuvent pas acquérir la compétence linguistique nécessaire pour travailler avec des documents littéraires.

19. Quelles suggestions donneriez-vous pour améliorer le programme de français dans le système "8-4-4"?

Pour cette question, nous avons regroupé les réponses des professeurs en trois volées de suggestions comme suit:

- a) Ressources et matériels d'apprentissage
- b) Contenu des cours et activités des apprenants
- c) La situation des professeurs.

a) Sur le plan matériel, le temps réservé aux cours de français dans le programme est un facteur qui met mal à l'aise la majorité de professeurs. 28 (66,7%) d'entre eux disent qu'il y a trop peu de temps par comparaison à d'autres langues, par exemple, 6 périodes pour l'anglais et 3 périodes pour le Kiswahili, deux langues que l'élève a déjà bien maîtrisées.

Les professeurs suggèrent que les élèves choisissent le français dès le début de la première année, pour qu'ils aient assez de temps pour maîtriser la langue. Actuellement, tous les élèves de la première année apprennent le français et ils ne commencent à se spécialiser qu'en deuxième ou en troisième année quand ils choisissent les matières à préparer pour l'examen national.

Les professeurs voudraient que les méthodes élaborées par le K.I.E, le seul organisme qui fournit les manuels de français, soient disponibles dans les librairies, et qu'elles soient distribuées dans toutes les écoles. (Le manuel "Parlons Français" est disponible seulement pour les form IV et pour les form I dans quelques écoles).

Ils veulent également un bon équipement du matériel audio-visuel pour toutes les écoles enseignant le français, ainsi que des salles de français et des bibliothèques.

D'après les professeurs, seules les écoles avec un bon équipement du matériel devraient enseigner le français. Ils ont suggéré également que l'Ambassade de France au Kenya donne plus d'aide aux écoles et que

le centre culturel français étende ses services sur place dans les écoles qui n'ont pas les moyens de transport.

En ce qui concerne le contenu et les activités des élèves, 26 (61,9%) professeurs ont voulu des changements d'ordres divers. Ils ont suggéré plus de cours de traduction, des études des textes littéraires, plus d'usage des chansons et un programme de radio. Certains professeurs trouvent que le programme est trop large et ils proposent sa révision. Ils suggèrent la suppression de la compréhension orale et l'abolition des questions aux choix multiples dans l'examen national.

Les professeurs voudraient voir plus d'exposition des professeurs et des élèves au français parlé. Ils suggèrent des séjours au pays francophones et plus d'activités entre les lycées. Pour eux, des cours de recyclage et des stages de perfectionnement linguistique seraient d'une utilité indéniable.

2.4.1 INTERPRETATIONS DES REPONSES DES PROFESSEURS

Nous venons de montrer ci-dessus comment les professeurs ont répondu à notre questionnaire. Leurs réponses à la première question nous indiquent que la majorité des professeurs, 22 sur 42 (52,4%) ont enseignés pendant une période de plus de 5 ans, ce que nous considérons comme une bonne expérience. Parmi les 20 qui restent, 12 (28,6%) n'ont enseigné que pendant un an alors que 8 (19%) n'ont que l'expérience qui se range entre deux et cinq ans.

Ces professeurs ont reçu des formations variées, la majorité étant des licenciées des universités kenyanes et étrangères. Nous avons remarqué que certains professeurs (28,5%) étaient des diplômés des écoles normales et 10 (23,8%) étaient des expatriés venant de France, d'Ouganda et du Rwanda.

D'après nos observations, ni la formation, ni l'expérience, ni l'origine du professeur n'influence directement l'utilisation ou la non-utilisation des textes littéraires.

A part le français, un grand nombre d'entre eux sont spécialisés également en anglais, en éducation physique et en littérature, mais en anglais. Nous avons remarqué également que les professeurs qui sont spécialisés en littérature voudraient utiliser plus de textes littéraires dans leurs classes de langues. Ils sont parmi ceux qui aimeraient que ces textes soient inclus dans le syllabus.

Comme la littérature en anglais est devenue moins importante dans le régime "8-4-4", nous pensons que ceci a influencé l'utilisation des textes littéraires en français. Il est probable que les professeurs qui enseignent également l'anglais ont été amenés à croire que les textes littéraires devraient être réservés pour un niveau plus avancé en français langue étrangère, comme en anglais première langue étrangère et langue seconde dans la plupart de cas.

Les manuels "Au kenya en français", "Parlons français", et "Pierre et Seydou" dont nous avons déjà fait l'analyse (cf supra ch 1), sont les manuels utilisés par la majorité des professeurs. Nous avons souligné dans notre analyse que ces manuels sont loin de susciter l'intérêt des élèves et qu'ils accordent une place et un rôle minime, ou même ignorent totalement les textes littéraires.

Rappelons ici que 24 (57,1%) professeurs les trouvent inadéquats par rapport aux objectifs de l'enseignement du français. Les professeurs notent que ces manuels ne répondent pas aux apports de l'approche communicative et qu'ils ne préconisent pas l'utilisation des textes littéraires. Il est évident que ces méthodes exigent beaucoup d'improvisation de la part des professeurs; seulement il nous semble que leur formation antérieure ne les a pas préparés pour ce genre d'exercice. C'est pourquoi, nous semble-t-il, les professeurs ont manifesté un désir ardent pour les stages de recyclage et de perfectionnement linguistique.

Certains professeurs - 29 (69%) - ont indiqué qu'ils utilisaient des textes littéraires alors que 13 (31%) ne les utilisaient pas. Pourtant, leurs réponses aux questions qui suivent nous indiquent clairement que beaucoup de professeurs interrogés ne comprennent pas le terme << texte littéraire >>. Ceci confirme l'observation faite par M. BAL⁴⁷ que l'un des facteurs qui rendent l'enseignement des textes littéraires difficiles, c'est que l'identité même de ce qui est littéraire n'est pas claire aux enseignants. Ils utilisent, par exemple, des textes tels que "Kouakou" qui ne sont pas littéraires; d'autres utilisent des articles de "Balafon" qui sont écrits par des élèves kenyans apprenant le français et qui sont, dans la plupart des cas, non-littéraires.

Les professeurs citent également des textes de "Pierre et Seydou" sans spécifier lesquels. Bien que les livres 2 et 3 de ce manuel contiennent des textes

⁴⁷ BAL M. 1980 op.cit

littéraires, ceux-ci ne sont pas accompagnés d'exercices ni de consignes quant à leur exploitation.

Leur manque de compréhension du terme "littéraire" se voit également dans des raisons données pour la non-utilisation des textes littéraires. Les arguments tels que: les élèves n'ont pas besoin de ce type de langue, ou bien qu'ils seraient ennuyés et démotivés par les mots difficiles ne peuvent qu'être interprétés comme l'ignorance de ce que l'on entend par le terme << texte littéraire >>.

Pour les activités qui accompagnent l'utilisation de ces textes, il nous semble qu'il laissent beaucoup à désirer. Nous avons montré que 28 (66,6%) professeurs convergent sur la lecture à haute voix. Ceci ne peut que confirmer ce que nous avons vu pendant l'observation des cours. En effet, dans les leçons que nous avons observées, le travail sur les textes littéraires était dominé par la lecture par les élèves alors que le professeur corrigeait les fautes de prononciation. On peut voir ici une lacune dans la formation des professeurs; ils n'ont été exposés ni à la didactique du texte littéraire ni à celle de la compétence textuelle. C'est d'ailleurs pourquoi certains professeurs pensent que les textes littéraires devraient être réservés pour un niveau avancé. Leur formation ne leur a pas muni des techniques méthodologiques nécessaires pour traiter des différents types de textes en classe de langue. Nous avons observé dans les cours de français que l'exploitation de tout type de texte est trop limitée, voire médiocre.

Comme le disent G.HAAS et D.LORROT, ce type de lecture réduit le lecteur à l'impuissance; c'est d'engager les élèves dans un rapport passif avec le texte littéraire.⁴⁸ Seuls 6 (14,2%) professeurs ont indiqué que l'on peut entraîner les élèves à la production des textes en utilisant des textes littéraires. Pour les professeurs les jeux de rôles et la conversation occupent une place secondaire quand il s'agit de l'utilisation des textes littéraires en classe de langue. Quant aux critères de choix de textes, 35 (83,3%) professeurs disent que le niveau du vocabulaire et d'expression linguistique sont plus importants. La simplicité de la langue comme critère a été citée par 31 (73,8%) professeurs. Les enseignants ne pensent pas que l'auteur et son origine puissent être un facteur important, car seul 1 (2,4%) d'entre eux a choisi ce critère. Quant à nous ce critère devrait être l'un des plus importants puisque

48 HAAS G et LORROT D 1990 Entrée en écritures.
(CRELEF NO 30 BESANCON)

le contexte socio-culturel doit être en rapport avec le milieu des élèves. Ce critère est même plus important que la simplicité de la langue ainsi que celle du vocabulaire. Nous pensons que, pour les débutants il serait plus recommandé de commencer par les auteurs africains mieux connus pour bien orienter les cours. Comme le soulignent bien G. HAAS et D. LORROT, il serait désastreux de réserver les textes dits difficiles aux meilleurs élèves, ou aux élèves plus avancés, alors que tout vont y trouver le fondement du désir de lire et d'écrire.⁴⁹ Nous nous accordons avec ces auteurs également quand il disent qu'il vaut mieux qu'un élève ait du mal avec un texte, qu'il n'en comprenne pas tout, mais que quelque chose en lui se met en mouvement. En observant les réponses des professeurs, il n'est pas difficile de voir que le langage des textes littéraires reste leur préoccupation majeure et que ceci risque de limiter l'utilisation de ces textes.

Quant à l'intérêt des professeurs concernant la lecture et la littérature, nous avons noté que, 20 (60,9%) professeurs aiment la lecture dite <<légère>>, des magazines, des journaux - 9 (21,4%) -, et de la littérature populaire - 9 (21,4%) professeurs. Seuls 12 (28,6%) professeurs montrent un intérêt aux ouvrages littéraires. Les professeurs ont cité les noms des auteurs différents comme leur favoris en matière de lecture; seulement, on ne peut pas s'empêcher de noter que la majorité de ces professeurs convergent sur les auteurs dont les ouvrages sont dans le programme des écoles secondaires et de l'université, tels que Sembene Ousmane, Camara Laye et Albert Camus.

Nous avons remarqué que 23 (54,8%) professeurs n'ont pas de bibliothèque dans le département de français. Nous ne pouvons pas nous empêcher de souligner ici que, c'est un manque regrettable qui pourrait perpétuer cette idée, erronée à notre avis, que la lecture extensive n'a pas d'importance pendant l'apprentissage du français au niveau élémentaire. Nous pouvons noter ici, que le manque d'une bibliothèque confine les élèves au seul contact avec des textes qu'ils utilisent en classe.

Par ailleurs, les professeurs sont conscients du fait que les textes littéraires ont la potentialité d'apporter beaucoup chez l'apprenant, par exemple, 33 (78,5%) professeurs ont indiqué que les textes littéraires peuvent aider à l'amélioration des différents niveaux et aspects de difficultés en langue chez les élèves. Ils montrent également comment ces

⁴⁹ HAAS G et LORROT D 1990 op. cit.

textes pourraient être utilisés pour aborder ces difficultés.

Plus intéressant encore, c'est que 30 (71,4) professeurs voudraient que les textes littéraires soient inclus dans le syllabus, malgré la mauvaise conception voire le sentiment de méfiance que nous avons observé jusqu'ici. C'est peut être une manifestation de l'incertitude et de l'hésitation qui caractérise l'utilisation des textes littéraires en classe de langue. Quant aux 12 (28,5) professeurs qui ne voudraient pas que les textes soient inclus dans le programme, ceci montre encore une fois, qu'ils envisagent l'utilisation des textes littéraires d'une façon traditionnelle. C'est d'ailleurs pourquoi ils pensent que c'est une matière << difficile >> donc à réserver pour le niveau avancé.

Dans leurs suggestions en ce qui concerne l'amélioration du programme, nous avons noté que la situation de l'enseignement du français au Kenya est loin de satisfaire les attentes des professeurs. Le temps consacré aux cours de français reste un problème majeur, et nous avons constaté que c'est un des facteurs avec des effets négatifs sur l'utilisation des textes littéraires. L'autre problème principal c'est le manque de ressources, ce qui est pour nous un facteur directement lié à l'utilisation des textes littéraires.

Nous avons constaté également que les professeurs de français se sentent mal à l'aise en ce qui concerne leur niveau de français et c'est d'ailleurs pourquoi - nous en sommes convaincus - ils insistent sur les cours de recyclage et les stages de perfectionnement linguistique. Soulignons également que la qualité médiocre des manuels ne leur facilite pas du tout la tâche et ceci ne sert qu'à aggraver la situation et augmenter leur frustration.

Dans la considération de tout ce que nous venons de discuter ci-dessus, il nous semble que la tâche d'enseigner le français dans les écoles kenyanes devient un travail de plus en plus difficile; il exige beaucoup d'improvisation et de sacrifice comme tout est laissé à la merci du professeur. Ceci explique pourquoi la majorité des professeurs éprouve un sentiment de désintéressement. Nous avons observé un manque regrettable d'esprit d'innovation, esprit qui susciterait une bonne qualité d'enseignement du français.

2.5.0. RESULTATS DU QUESTIONNAIRE DESTINE AUX ELEVES DE FRANCAIS

Nous avons discuté dans les pages précédentes du statut des textes littéraires comme révélé dans la pratique des enseignants et par leur réponses à nos questions. Notre enquête serait incomplète si nous ne tenions pas compte du statut des textes littéraires chez les élèves de français. Nous avons donc interrogé 304 élèves de forms 3 et 4, la troisième et la quatrième année du secondaire, qui apprennent le français.

Cet exercice s'est fait dans 8 écoles et les élèves ont répondu aux questions en l'absence des professeurs parce que nous avons pensé que c'est un bon moyen de leur permettre la liberté d'expression. Nous avons surveillé nous-mêmes les séances et nous avons ramassé tous les questionnaires justement après l'exercice de suite.

Tous les élèves ont répondu à nos questions et nous avons choisi de donner ici leurs réponses sous forme question - réponse. Puis, nous ferons notre analyse et interprétation des résultats. Signalons que les élèves pouvaient donner plus d'une réponse pour certaines questions et nous avons pris en considération toutes les réponses. C'est pour cette raison que certains pourcentages présentent une anomalie quand le total dépasse la centaine.

1. Est-ce que vous aimez apprendre le français?

La majorité des élèves, 284 (93,4%) ont répondu qu'ils aiment apprendre le français, tandis que seul 8 élèves (2,6%) ne l'aiment pas et 12 (4%) ont dit qu'ils l'aiment quelquefois.

2. Pourquoi?

Un bon nombre d'élèves, 158 (51,9%) disent qu'ils aiment apprendre le français parce que c'est quelque chose de nouveau, c'est une nouvelle langue dans les écoles, une matière unique et différente, précisent-ils. Quant aux autres élèves, 58 (19,1%) disent qu'ils apprennent le français pour obtenir un bon travail et 50 (16,4%) disent qu'ils l'apprennent pour pouvoir se rendre dans les pays francophones.

Pour la même question, 14 (4,6%) élèves disent que le français est plus facile que les autres matières - comme ils doivent choisir entre le français et d'autres matières telles que les sciences économiques, la musique ou le kiswahili - et 6 élèves (1,9%) aiment apprendre le français parce que le

professeur est bon. Quand aux 22 élèves (7,2%), ils ont bien explicité que le français est une langue internationale importante et prestigieuse; et que c'est pourquoi ils l'apprennent.

Par contre, 14 (4,6%) élèves n'aiment pas le français parce qu'ils trouvent cette langue difficile. Ils disent qu'ils apprennent le français parce qu'ils n'ont pas d'autres choix, vu les matières proposées.

3. Quelles sont vos activités préférées en classe de français?

Un bon nombre d'élèves 222 (73%) dit préférer la lecture des histoires en français facile, des journaux et des magazines, alors que 138 (45,3%) élèves trouvent les exercices oraux et de conversation plus intéressants. La grammaire et la compréhension sont les activités préférées pour 112 (36,8%), élèves tandis qu'un autre groupe de 22 (7,2%) élèves aime plutôt écouter la musique française et 14 (4,6%) élèves préfèrent regarder les films. Quant aux 26 (8,6%) élèves, ils préfèrent les exercices de l'écrit surtout les rédactions alors que 8 (2,6%) élèves disent qu'ils n'ont pas compris la question.

4. Quelles sont les activités dans lesquelles vous vous engagez pour perfectionner votre compétence de français en dehors de la classe?

Les élèves s'engagent dans une variété d'exercice pour améliorer leur niveau de langue, et la lecture des contes en français facile, << readers >> a été citée par 148 (48,7%). Cette activité, et la conversation avec les amis, préférée par 134 (44,1%) ont été citées par la plupart des élèves comme leurs activités favorites. Les autres activités étaient: regarder les films préférée par 44 (14,7%) des élèves alors que 20 (6,6%) élèves ont indiqué qu'ils faisaient des exercices de révision comme moyen d'améliorer leur niveau de langue. Un groupe de 44 (14,7%) élèves ont dit qu'ils prenaient des cours supplémentaires tandis que 2 (0,6%) élèves disent qu'ils ont établi une correspondance avec des amis francophones. Dix élèves (3,3%) ont bien dit qu'ils ne faisaient rien pour améliorer leur niveau de français en dehors des classes.

5a). Faites-vous la lecture extensive pour améliorer votre compétence de français?

La majorité des élèves 284 (93,4%) ont répondu affirmativement et seuls 14 (4,6%) élèves ont dit qu'ils ne faisaient pas la lecture extensive, alors

que 6 (2%) élèves ont dit qu'ils le faisaient quelquefois.

b). Qu'est-ce que vous lisez?

La plupart des élèves lisent plus qu'un type de matériel. Les magazines et les journaux sont lus par 120 (39,4%) élèves tandis que 112 (36,8%) élèves lisent des contes en français facile. Une poignée de 64 (21,1%) disent qu'ils lisent des livres de grammaire, 58 (19,1%) lisent des bandes dessinées et 28 (9,2%) lisent des livres de culture française. Moins d'élèves lisent des contes 12 (3,9%), 8 (2,6%) des romans, et 2 élèves (0,7%) seulement lisent des poèmes.

6. Quels musiciens, acteurs et auteurs francophones connaissez-vous? (Citez un ou deux dans chaque catégorie.)

Un bon nombre d'élèves, 278 (91,4%), ont indiqué qu'ils ne connaissaient aucun auteur alors que 244 (80,3%) élèves ne connaissaient aucun acteur. Il y avait 90 élèves (29,6%) qui n'ont pu citer aucun musicien.

Par contre, 214 élèves (70,4%) ont pu citer les noms des musiciens tels que les musiciens africains: Kanda Bongoman, Tabu Ley et Alpha Blondy; et des français comme Johnny Halliday et Jeanne Mas. Seuls 26 (8,6%) élèves connaissaient des auteurs francophones et ils ont cité surtout Camara Laye, Ferdinand Oyono, Abdoulaye Sadju et Victor Hugo. Quelques élèves 60 (19,7%) ont cité également certains acteurs de cinéma français.

7. Parmi les musiciens, les auteurs et les acteurs, lequel trouvez-vous le plus important?

Pour 114 élèves (37,5%), les musiciens sont plus importants; par contre 72 (23,7%) élèves pensent que les auteurs sont plus importants, tandis que 58 (19,1%) élèves préfèrent les acteurs. Les 60 (19,7%) qui restent n'ont pas voulu donner leurs réponses.

8a). Etes-vous pour ou contre l'inclusion des textes de littérature dans l'examen national?

Les élèves qui étaient pour l'inclusion de ces textes dans l'examen étaient au nombre de 130 (42,7%), tandis que 168 (55,3%) d'entre eux ne voudraient pas que ces textes soient inclus. Six (2%) élèves n'ont pas répondu à la question.

b). Donnez une raison pour votre réponse.

Pour les 130 (42,7%) élèves qui voudraient avoir des questions sur les textes littéraires à l'examen, c'est parce que, selon eux, la littérature dans le syllabus rendrait le français plus intéressant. Pour eux, cela aiderait à améliorer le niveau de français et à l'acquisition du vocabulaire. C'est aussi, disaient-ils, un bon moyen pour élargir la connaissance de la culture francophone et en plus, la littérature encouragerait la lecture extensive, voire rendre l'apprentissage du français plus agréable. Les élèves disent également que l'inclusion de la littérature ferait travailler les élèves, et partant, développerait leur raisonnement. Ils pensent que puisque l'on étudie déjà la littérature en Kiswahili et en anglais, on peut le faire aussi en français. Pour ces élèves, la littérature, c'est la partie la plus facile de l'apprentissage du français.

Quant aux 168 (55,3%) élèves qui sont contre l'idée d'introduire les textes littéraires dans l'examen, ils pensent qu'avec seulement 4 ans d'apprentissage de français, on n'est pas encore assez compétent pour étudier la littérature. Ces élèves trouvent que la littérature en français serait trop difficile pour eux et que ceci ne finirait que par les décourager puisqu'ils n'ont pas encore maîtrisé la langue. Selon ce groupe d'élèves, la littérature en français ne peut pas avoir de place dans le présent programme qui est déjà trop chargé; ils préfèrent lire la littérature pour leur plaisir, mais ce ne doit pas être sanctionné par un examen. Pour eux, la littérature en anglais et en Kiswahili est déjà trop difficile et ennuyante; y ajouter la littérature en français serait pire.

9. Aimez-vous lire des textes littéraires en d'autres langues? En quelle langue lisez-vous?

La majorité des élèves 290 (95,4%) disent qu'ils aiment lire la littérature et seuls 14 (4,6%) ne l'aiment pas.

Pour la deuxième partie de la question, certains élèves ont indiqué qu'ils lisaient en plusieurs langues: 243 (79,9%) d'entre eux lisent en anglais tandis que 38 (12,9%) élèves lisent en Kiswahili et 26 (8,6%) élèves ont indiqué qu'ils lisaient dans d'autres langues y compris les langues maternelles et le français.

10. Ecrivez en quelques lignes un bref résumé d'un ouvrage en français que vous avez lu récemment. Indiquez le titre et le nom de l'auteur.

Un bon nombre d'élèves, 194 (63,8%) n'ont rien écrit ou bien ils ont indiqué qu'ils n'avaient rien lu. Six élèves seulement (2%) ont écrit quelques lignes sur des textes de littérature: "L'enfant Noir, "Le vieux nègre et la médaille" et "Maïmouna". Parmi le reste, 40 élèves (13,2%) ont écrit quelques phrases sur des contes qu'ils utilisaient en classe alors que 6 (2%) élèves avaient lu des traductions de la série "Le club des cinq" écrit initialement en anglais pour les enfants. Il y en avait également 56 (18,4%) qui ont écrit des résumés des contes simples en français facile alors que 18 (5,9%) autres ont écrit des résumés de bandes dessinées et de livres de grammaire.

2.5.1. INTERPRETATIONS DES REPONSES DES ELEVES

En observant de près les réponses des élèves, on peut dire qu'ils sont motivés parce que la grande majorité, (284 - 93,4%) ont montré qu'ils aiment apprendre le français. On peut dire également que le français occupe une place importante, voire spéciale, dans leurs esprits. Ils croient qu'ils peuvent trouver un bon travail et il y a même ceux qui ont manifesté le désir de s'intégrer à la culture francophone. Pour les autres, on voit le prestige associé à l'élégance de parler une langue étrangère au Kenya, puisque presque tout le monde peut parler Kiswahili et anglais.

Quant à la petite minorité qui n'aiment pas le français, nous pensons que cela est dû à leurs antécédants et au manque d'orientation.

La majorité des élèves (284 - 93,4%) montrent l'intérêt en lecture intensive. On voit qu'un bon nombre aime lire des histoires en français facile tandis que les autres disent bien que la lecture est leur activité préférée en dehors de classe. Puisque les élèves aiment bien la lecture, nous pensons qu'ils ne trouveraient pas les textes littéraires ennuyeux, et ils ne seraient pas démotivés par ces textes comme le prétendent certains professeurs dans leurs réponses. De plus, le travail des textes fait partie des champs qui intéressent le plus les élèves. Contrairement à ce que pensent leurs professeurs, nous trouvons que les attitudes des élèves sont favorables à l'inclusion des textes littéraires dans le programme de français.

En ce qui concerne leurs lectures, les élèves ont montré une variété de préférences et les journaux, les magazines et les histoires en français facile sont parmi les matières de lecture favorites. Pourtant, nous avons remarqué que très peu d'élèves lisent les contes, les romans et les poèmes qui sont des textes du genre littéraire. Cet état de choses nous a amené à croire que les textes littéraires ne reçoivent pas d'attention significative dans la considération des élèves concernant le matériel qu'ils utilisent pour la lecture extensive.

Ceci pourrait être une indication que les élèves ne sont pas suffisamment exposés aux textes littéraires et ainsi, ils ne sont pas suffisamment sensibilisés pour aborder avec intérêt ce genre de texte. Il n'est pas difficile de voir, d'ailleurs, que la plupart d'entre eux (278 - 91,4%) ne connaissent aucun auteur, observation qui pourrait soutenir notre constatation ci-dessus. De plus, les élèves ne pouvaient citer que quatre auteurs francophones. Par contre, un grand pourcentage (214 70,4%) connaissent des musiciens, et on peut donc dire que leur connaissance de la culture artistique française se limite à la musique.

En outre, l'accent mis sur l'oral dans l'apprentissage des langues étrangères pourrait être un autre facteur qui contribue à ce fait, car on voit également que 114 élèves (37,5%) considèrent les musiciens comme étant plus importants pour l'amélioration de leur compétence en langue en comparaison avec 72 élèves (23,7%) qui trouvent que les auteurs sont plus importants.

Bien que les élèves aiment la lecture extensive, un bon nombre, 168 (55,3%), d'entre eux sont contre l'inclusion des textes littéraires dans l'examen national. D'après les raisons qu'ils donnent, on peut noter que pour eux, ces textes ne peuvent être enseignés que d'une façon traditionnelle: l'explication du texte, réflexion sur les thèmes, sur les personnages et ainsi de suite. Ils trouvent les textes littéraires difficiles, ennuyeux et trop avancés pour leur niveau.

Ceci est une autre indication que les élèves n'ont pas eu de contact efficace ou suffisant avec les textes littéraires. C'est pourquoi ils pensent qu'ils n'y aurait pas de place pour ces textes dans le syllabus.

Pourtant, les 130 élèves (42,7%) qui sont pour l'introduction de ces textes dans le syllabus nous montrent qu'ils considèrent la littérature non pas comme une discipline exclusive ou sacrée, mais comme

un moyen d'améliorer leur niveau en français, d'élargir leur connaissance de la culture francophone ainsi que la compétence lexicale et grammaticale.

Nous avons constaté que la majorité des élèves (95,4%) aiment apprendre la littérature en anglais; nous pensons qu'ils ne lisent pas bien en français à cause du manque de sensibilisation et de confiance d'aborder un texte littéraire dans cette langue. Nous avons vu également que seul 2% des élèves avaient lu des textes du genre littéraire. Ceci montre la grande lacune qui existe dans ce domaine. Même si les élèves connaissent le rôle important que peuvent jouer les textes littéraires, on peut dire que ces textes n'existent pas dans la pratique pédagogique des élèves.

Nous sommes convaincus qu'une nouvelle approche dans l'utilisation des textes littéraires serait un bon moyen de fidéliser les élèves et de les initier à la lecture. Si on compare les attitudes des élèves et celles de leurs professeurs en ce qui concerne l'utilisation des textes littéraires, on ne peut pas s'empêcher de conclure que, c'est l'approche actuelle des professeurs comme leur manque de techniques pédagogiques appropriées qui rendent les élèves indifférents.

2.6.0. INTERVIEW D'UN SPECIALISTE DE L'ELABORATION DES MANUELS ET DES PROGRAMMES

Un des objectifs de notre enquête était de voir le rôle et la place accordée aux textes littéraires dans les manuels utilisés pour enseigner le français dans les écoles. Nous avons déjà fait, dans la partie précédente (cf ch 1) un survol de ces manuels dans le but de voir s'ils préconisaient l'utilisation des textes littéraires en classe de langue, et une de nos observations était qu'ils accordent une place secondaire et un rôle peu significatif à ce genre de textes. De plus, nous avons également pris en compte les attitudes des enseignants, concernant les manuels qu'ils utilisent en classe de français, dans leurs réponses à nos questions.

Pour élargir davantage notre enquête sur les manuels et le programme, nous avons pensé qu'il serait opportun de considérer les vues d'un spécialiste de l'élaboration des manuels et des programmes de français, dans le but de voir le rôle et la place que les spécialistes envisagent pour les textes littéraires. Nous avons donc mené une interview sur place avec un spécialiste à l'Institut de l'Education du Kenya (KIE). Nous avons préparé nos questions en avance, mais nous n'avons pas averti notre sujet. Le

spécialiste a répondu à nos questions oralement et nous avons pris des notes au fur et à mesure. Cette interview a pris environ une heure. Ce sont les résultats de cette interview qui feront l'objet de notre discussion dans les pages suivantes. Nous allons présenter les résultats sous forme de question - réponse, et ensuite, nous interpréterons ces résultats.

Q. Quelles sont les critères qui ont guidé votre choix du contenu du programme de français pour le régime "8-4-4"?

R. Nous nous sommes fondés sur les apports de l'approche communicative qui vise à donner aux élèves l'occasion de s'exprimer en français et qui les met dans des situations de communication telles que les voyages, les loisirs, les échanges culturels (au Centre Culturel Français, par exemple); des situations qui leur permettent de s'exprimer donner leurs avis sur un problème, etc.

Q. Pensez-vous qu'il y a des différences entre les deux programmes? ("8-4-4" et celui de l'ancien régime)

R. Oui. Mais je ne peux pas parler des autres matières. De toute façon, dans le système "8-4-4", le programme s'adapte aux problèmes et aux besoins d'aujourd'hui. Le programme de français s'encadre bien dans l'optique communicative. L'élève est en mesure d'exprimer son opinion sur les problèmes qui existent chez nous aujourd'hui, par exemple, sur l'environnement, la population, etc.

Q. Quelles sont les différences spécifiques entre ces deux programmes?

R. Dans l'ancien système, le programme était fondé sur l'approche grammaticale. On voulait que les élèves parlent du bon français. Maintenant, c'est la parole qui est importante. L'optique communicative est visée puisque la visée nationale, c'est de préparer les élèves à l'entrée dans la vie active. Le français communicatif s'inscrit bien dans cette optique, par exemple, pour négocier l'emploi, etc.

Q. Concernant l'aspect de la littérature, pensez-vous qu'il y a des changements?

R. Oui. Il y a seulement quelques pages de textes littéraires et on est resté au niveau de la sensibilisation. La littérature n'est pas la visée principale. On a inclu quelques poètes comme Léopold Sedar Senghor.

Q. Pourquoi est-ce qu'il n'y a pas de textes littéraires dans ce programme?

R. Puisqu'on a réduit la durée des études du secondaire, la littérature devient le domaine des études supérieures à l'université où le nombre d'années a été augmenté. Les études à l'université sont là pour préparer les étudiants pour la spécialisation, par exemple, pour être enseignants. Introduire la littérature au secondaire, ce serait mettre la charrue devant les boeufs. Il faut d'abord savoir comment s'exprimer en langue. On ne devrait que sensibiliser les élèves à ce niveau. Dans l'optique communicative, il y a peu de place pour la littérature. Et puis, les professeurs ne sont pas formés pour enseigner la littérature.

Q. Pensez-vous que le programme de français est un programme bien élaboré et adéquat?

R. Non, il y a trop d'optique grammaticale dans ce programme. Il n'y a pas assez d'optique littéraire. On devrait l'introduire petit à petit dans l'optique communicative.

Q. Vous êtes en train d'introduire la nouvelle méthode "Parlons français" Que pensez-vous de son adéquation et quelles sont les points positifs de cette méthode?

R. On est encore en train de l'améliorer donc je ne peux pas parler de cette méthode. Mais comme d'habitude, les professeurs n'aiment pas ce qui est nouveau. Ils sont réticents, mais je peux dire que les élèves qui utilisent "Parlons français" pourront mieux communiquer en deuxième et troisième année que ceux qui ne l'ont pas utilisé. L'expression orale et la communication sont rendues plus faciles avec l'utilisation de "Parlons français".

Q. Comment les professeurs de français apprécient-ils cette méthode?

R. Les professeurs ont des problèmes avec la partie grammaticale. Ils ne savent pas comment utiliser les documents là-dedans; par exemple, comment exploiter les jeux. Cette méthode exige une nouvelle formation des professeurs.

Q. Pensez-vous qu'il y a des textes du genre littéraire dans cette méthode?

R. Il y en a mais très peu, comme la poésie de Léopold Sedar Senghor, et des chansons.

Q. A votre avis, est-ce qu'un élève de quatrième année devrait être capable de lire un ouvrage littéraire?

R. Non, il ne peut pas lire des documents littéraires. C'est difficile pour lui puisque le passé simple, par exemple, n'est pas enseigné en classe au secondaire. Le passé simple n'est pas utile dans le français parlé donc on ne l'enseigne pas. Je trouve ceci un peu grave; c'est une lacune, mais vous voyez, l'élève n'aurait pas non plus le temps. C'est regrettable, mais ceci empêche le contact des élèves avec des ouvrages littéraires.

Q. En tant que spécialiste de l'élaboration des manuels et des programmes, pensez-vous qu'il y ait une place pour l'utilisation des textes littéraires dans l'apprentissage du français dans nos écoles?

R. Oui, mais dans l'optique de sensibilisation.

Q. Est-il possible, à votre avis de les inclure dans le programme et dans l'examen?

R. Non, peut-être pour la sensibilisation. Mais, il y aurait des problèmes à cause du manque de temps. Je ne les incluerait pas dans l'examen.

Q. Si un professeur voulait exploiter un texte littéraire dans une classe de langue, quel chemin aimeriez-vous qu'il suive?

R. Ce serait une activité à part, et avec les élèves qui ont envie de les lire, ceux qui ont vraiment l'intérêt. Je n'utiliserais pas de textes simplifiés; donnez-leur le texte tel qu'il est. On pourrait faire des exercices de transposition, c'est à dire, réécrire des textes en langue soutenue dans une langue moins soutenue.

Q. Quels commentaires avez-vous en tant que spécialiste de langue sur la performance des élèves kenyans en français dans les examens nationaux?

R. La plupart des élèves ont des problèmes. Il y a trop de matières aux écoles, et le français n'est pas une priorité. On devrait augmenter le nombre d'heures pour l'apprentissage du français.

Q. Et comment jugez-vous leur compétence en français en général?

R. Les élèves kenyans sont doués en langues. Ils parlent déjà trois ou plus de trois langues quand ils

commencent à apprendre le français. Donc ils se débrouillent bien et apprennent le français assez rapidement.

2.6.1. INTERPRETATION DES RESULTATS DE L'INTERVIEW

Le présent programme du français au Kenya est fondé sur les apports de l'approche communicative, l'approche qui s'appuie sur la communication et qui considère celle-ci comme la base principale pour apprendre une langue étrangère. Selon le spécialiste des programmes que nous avons interviewé, on enseigne le français pour que l'apprenant soit capable de s'exprimer et de se débrouiller dans le monde moderne du commerce, des voyages et des mass-médias. Il dit bien que l'on n'a pas besoin de la littérature pour communiquer, et nous avons constaté qu'il a une idée erronée quand il souligne qu'il n'y a pas de place pour les textes littéraires dans l'optique communicative; bien qu'il suggère leur utilisation pour la sensibilisation.

Comme les élèves et les professeurs, lui aussi montre que le temps est un des facteurs qui empêchent l'utilisation des textes littéraires. Nous pensons plutôt que l'utilisation des textes littéraires serait un des moyens les plus efficaces de mieux exploiter au maximum le peu de temps disponible.

Par contre, notre spécialiste voit un manque regrettable dans l'omission de l'utilisation des textes littéraires. Il pense que l'omission de ces textes dans les manuels, et le fait que les élèves ne connaissent pas le passé simple qui est utilisé dans ces textes les bloque quant à l'exploitation des ouvrages littéraires. L'option de mettre un seul poème de Léopold Sedar Senghor dans la nouvelle méthode est un signe de tâtonnement, d'hésitation voire d'incertitude en ce qui concerne l'utilisation des textes littéraires en classe de langue. Les réponses et contributions du spécialiste, qui se contredisent parfois sont un autre cas à citer. Il commence par dire par exemple, qu'il n'y a pas de place pour l'utilisation des textes littéraires dans l'optique communicative, mais plus tard, il dit bien que les élèves devraient avoir un contact avec ces textes.

Le spécialiste regrette également le fait que l'aspect grammatical domine toujours dans l'apprentissage du français malgré les changements portés sur le programme. Selon lui, les professeurs de français ne peuvent pas enseigner les textes littéraires parce qu'ils ne sont pas formés pour ça. Il souligne que ces professeurs ont des problèmes dans

l'utilisation de la méthode "Parlons français", donc, qu'il y a un besoin pour un recyclage. D'après nos observations des cours de français et nos entretiens avec les professeurs, nous nous accordons avec lui sur ce recyclage qui fait partie de la formation continue des professeurs.

Mais pour nous, il serait peut-être plus profitable d'adopter des nouvelles techniques qui correspondent bien à l'approche communicative; et nous pensons que les textes littéraires peuvent aussi être abordés d'une façon différente, c'est à dire, une façon centrée sur la communication et tournée vers l'approche communicative. Nous aimerions considérer le texte littéraire comme un autre type de communication que l'on peut exploiter pour faire acquérir aux élèves la compétence communicative.

Nous venons d'examiner, dans ce chapitre, les démarches que nous avons suivi pendant l'enquête menée auprès des enseignants et des élèves kenyans. Puis, nous avons donné un compte rendu des résultats de notre étude, tout en nous efforçant d'interpréter ces données. En observant de près ces résultats, on peut constater que dans la pratique des enseignants comme dans celle des élèves, les textes littéraires reçoivent peu de considération; les professeurs qui s'efforcent de les utiliser montrent un manque de formation dans la technique et dans la théorie quant à l'approche de ces textes. Le maniement de ces textes ainsi que les activités en classe lors de leur exploitation laissent beaucoup à désirer. Disons aussi que, notre interview avec le spécialiste des programmes et des manuels a servi pour souligner l'idée que les textes littéraires occupent une place secondaire en classe de langue, et qu'ils jouent un rôle peu significatif, celui de document à part.

Partant des observations faites sur le terrain, nous nous attacherons, dans le chapitre suivant, à donner nos propositions avant de parvenir à notre conclusion.

CHAPITRE 3

SUGGESTIONS ET CONCLUSION

Dans cette recherche, nous avons tenté de faire une étude sur la problématique du rôle et de la place des textes littéraires dans l'apprentissage du français dans les écoles secondaires kenyanes. Nous avons essayé de mettre en évidence les problèmes qui s'y rattachent au moyen d'une enquête sur le terrain, menée auprès des enseignants et des élèves de français au Kenya. Notre hypothèse de départ était que, les textes littéraires sont mal-exploités par la plupart des enseignants qui les utilisent en classe de français langue étrangère au Kenya.

Certes, a en croire A. MUGANGA, il ne sert à rien d'établir un diagnostic si l'on ne préconise pas une thérapeutique.⁵⁰ Seulement, avant cette dernière étape de notre travail, nous aimerions faire un résumé de ce que nous avons pu constater au cours de notre discussion.

- Au début de cet exposé, nous nous sommes efforcé d'étudier le concept de la notion de la littérarité, et la définition du texte littéraire. Nous avons constaté ici qu'il n'existe pas de définition globale, ni de ligne de démarcation pouvant distinguer ce qui est littéraire et ce qui ne l'est pas. Nous avons vu que le texte littéraire est un ensemble organisé qui possède sa propre structure et son enseignement consiste donc à découvrir avec les élèves cette structure. Ceci dépasse l'enseignement traditionnel ou l'on suit le texte mot à mot.

- Le manque d'une définition globale du terme <<texte littéraire>> est un des facteurs majeurs qui influencent l'approche des textes littéraires et leur statut indéfini en classe de langue étrangère.

- Les manuels utilisés dans les écoles kenyanes ne préconisent pas l'utilisation des textes littéraires comme une des stratégies utiles dans l'apprentissage du français. "Pierre et Seydou" et "Parlons français" leur donnent une place secondaire comme une activité à part sans aucune démarche quant à leur exploitation, tandis que, "Au Kenya en français" leur ignorent totalement.

⁵⁰ MUGANGA A 1977 op. cit. p176

- En somme, les manuels utilisés dans nos écoles sont loin de satisfaire les attentes des professeurs et de susciter un quelconque intérêt chez les élèves. Par leur caractère trop artificiel, ils laissent beaucoup à désirer par rapport aux exigences et aux apports de l'approche communicative de l'apprentissage des langues.

- Les spécialistes chargés de l'élaboration du programme et des manuels n'envisagent pas de place pour les textes littéraires en classe de langue, surtout pour le nouveau régime "8-4-4". Ils les écartent dans le rôle du document à part, et réservent leur utilisation pour un niveau plus avancé.

- Les professeurs de français manifestent des attitudes traditionnelles voire négatives quant à l'utilisation des textes littéraires en classe de langue. Ils envisagent seulement des activités traditionnelles telles que lecture - compréhension du texte, et la réflexion sur les grands thèmes et les personnages, activités dépassées par les apports de l'approche communicative.

- Les professeurs de français pensent que tout ce qui est littéraire est difficile et trop compliqué pour le niveau des élèves. Bien qu'une majorité d'entre eux prétendent utiliser les textes littéraires en classe de langue, ces professeurs ne comprennent pas exactement ce que c'est un texte littéraire.

- Dans le cas où certains professeurs s'efforcent d'exploiter des textes littéraires en classe de langue, il est clair que leur approche n'est pas fondée sur des théories modernes ni sur les apports de la didactique de langue.

- L'intégration de ces textes n'est pas tournée vers l'acquisition de la compétence de communication chez l'élève, et elle ne vise pas des objectifs clairement définis. Les professeurs préparent mal les leçons utilisant des textes littéraires, et ils montrent un manque d'organisation et de cohérence. Ils finissent par perdre du temps; et cet état ne peut ni encourager l'intérêt, ni susciter la motivation chez les élèves.

- Dans les leçons utilisant des textes, l'approche de ces documents montrent que les professeurs de français ne tiennent pas compte des spécificités didactiques particulières à chaque type de texte.

- Les professeurs de français n'ont pas été bien préparés pour l'utilisation des textes littéraires en classe de langue. Leur formation laisse beaucoup à désirer de telle sorte que les professeurs eux-mêmes se sentent mal à l'aise en français. Cette formation inadéquate est à l'origine de leur attitude qui ne veut pas laisser de place pour l'utilisation des textes littéraires dans l'apprentissage d'une langue étrangère, au niveau élémentaire.

- L'enseignement du français au Kenya est orienté vers la réussite à l'examen national, examen qui sanctionne le programme de 4 ans, mais il ne débouche pas à l'acquisition de la compétence en cette langue. Par conséquent, les élèves ne peuvent pas communiquer en français même après 4 ans d'apprentissage de la langue.

- Les professeurs hésitent à introduire en classe des activités telles que l'utilisation des textes littéraires, qui n'ont pas de rapport direct avec la matière dans l'examen national qui sanctionne tout le programme.

- Enfin, les élèves de français ne sont pas suffisamment exposés à la culture littéraire francophone. Ils ne connaissent pas d'auteurs francophones parce qu'ils ne lisent pas des ouvrages littéraires. Comme leurs professeurs, certaines élèves pensent que l'utilisation des textes littéraires serait un travail trop difficile et trop avancé pour leur niveau, car, ils la conçoivent d'une façon traditionnelle.

Nous avons essayé, dans la limite de cette étude, d'examiner la situation dans des classes de français afin de relever les facteurs qui se rattachent à l'utilisation des textes littéraires en classe de langue. Il nous reste alors à exposer ce que nous envisageons pour remédier la situation.

A ce propos, nous prions nos lecteurs de ne pas voir dans ces lignes aucune prétention de reformateur de l'enseignement du français au Kenya - nous n'en avons pas d'ailleurs l'capacité - mais la bonne volonté d'un enseignant qui aimerait, après avoir fait une réflexion, proposer une action pédagogique, tenant compte de certains facteurs contraignants dans l'apprentissage.

En fait, comme l'a bien souligné A. MUGANGA, "... le français est une des langues de grande communication internationale; c'est une langue d'accès à l'information scientifique et technique; elle est aussi une langue de dialogue des cultures. Il n'est

donc pas un bien propre des français. Tout le monde devrait pouvoir en bénéficier."⁵¹

Nous suggérons que l'enseignement du français aux écoles kenyanes soit conçu en tenant compte de ces considérations. L'enseignement de cette langue au Kenya devrait permettre aux élèves non seulement d'acquérir les connaissances en langue mais de développer également leurs aptitudes linguistiques avant de quitter l'école secondaire. Autrement dit, cet enseignement devrait rendre l'élève capable de s'exprimer en français et de communiquer à tous les niveaux et dans des différentes situations comme dans des différents types de communication, y compris la communication littéraire.

Nous proposons une redéfinition des objectifs de l'enseignement du français qui pourrait montrer l'importance de cette langue en tant que langue du dialogue des cultures et partant, le rôle et la place de l'utilisation des textes littéraires dans cet enseignement.

Pour les objectifs spécifiques, nous devrions voir dans la langue française, un moyen de se documenter sans la limiter à l'Afrique mais en l'élargissant au monde francophone.

En ce qui concerne l'élaboration des manuels, il faudrait tenir compte de la contribution des différentes personnes qui s'intéressent à l'enseignement du français. Actuellement, une poignée de <<spécialistes>> s'occupent de l'élaboration des manuels et du programme de français. Nous suggérons avec A. MUGANGA - dans le cas de la Tanzanie - la préparation des dossiers pédagogiques par les professeurs, fait à partir de leur expérience sur le terrain, et également par les étudiants en formation.⁵² Ceci assurerait une représentativité plus élargie et par conséquent, un contenu plus dynamique, plus riche dans les manuels. Ce contenu serait tiré des situations authentiques de la vie quotidienne kenyane, avec des scènes, des réalités vécues par les élèves.

Nous suggérons également que l'introduction des nouveaux manuels soit plus systématique et qu'elle suive les procédures plus ou moins logiques. Par exemple, introduire le manuel "Parlons français" de la quatrième année avant d'en élaborer un pour la

⁵¹ MUGANGA A 1977 op. cit. p 178

⁵² MUGANGA A 1977 op cit p 178

première année est à notre avis, un procédé mal fondé, et qui ne pourra avancer aucun argument logique.

Les textes littéraires méritent une considération plus sérieuse dans les manuels. Il ne suffit pas de les mettre dans un coin du manuel mais, les accompagner plutôt par des démarches bien établies et ordonnées quant à leur exploitation. L'utilisation des textes littéraires devrait apporter une contribution nette à l'objectif visant l'acquisition de la compétence communicative chez l'élève.

L'intégration des textes littéraires devrait être fondée sur des théories didactiques définies par H. BESSE et H. RÜCK (cf supra ch.1). Cette intégration sera centrée sur l'approche communicative de l'apprentissage des langues comme nous l'avons démontré dans notre leçon modèle; une exploitation qui tient compte des divers aspects d'un texte littéraire, son utilisation particulière de la langue et les spécificités qui le rend un support didactique indispensable.

Nous pensons qu'il est grand temps à ce que l'on dépasse l'enseignement traditionnel des textes littéraires qui les réserve pour un niveau avancé, et qui est centré sur les grandes idées et le style de l'auteur. N'oublions pas que le texte littéraire, lui aussi, est une sorte de communication et un fait du langage. Comme le remarque H. BESSE, le texte littéraire ne doit jamais rester un prétexte à enseigner un savoir métalinguistique, ni des modèles de << bon français >> que les élèves devraient chercher à imiter. Il s'agit "... plutôt d'apprendre aux étudiants à situer des divers discours littéraires français que l'étudiant a appris à utiliser dans la classe (...) et d'autre part, par rapport aux discours littéraires qu'il connaît déjà."⁵³

Quant au choix des textes, il faudrait tenir compte de certains facteurs tels que le lieu et le moment où se passe l'apprentissage, les événements en cours, ainsi que l'âge et les intérêts des élèves. On devrait également considérer les difficultés d'ordre lexical, grammatical, structural et thématique en rapport avec le niveau et l'intérêt des élèves.

Le texte, une fois choisi, devrait garder son authenticité. Il faudrait le prendre tel quel parce que c'est dans son authenticité que réposent sa valeur et son originalité. On peut trouver des textes simples mais authentiques chez des auteurs comme Camara Laye, Sembene Ousmane, et Francis Bebey.

⁵³ BESSE H in J PEYTARD 1982 op. cit. p 13

Comme le souligne bien J. CAILLAUD, le plus tôt est le plus mieux, et qu'avec un peu de patience on peut trouver des textes accessibles aux débutants.⁵⁴ Nous sommes convaincus que l'on peut travailler avec des textes littéraires dès la première année d'apprentissage du français. Il suffit de choisir soigneusement le texte et de faire une préparation adéquate.

Les textes littéraires, il faut le rappeler ici, offrent une source inépuisable et indispensable du français authentique que les élèves peuvent utiliser comme moyen de se perfectionner en langue, en dehors des classes. Ils peuvent y trouver des moyens pour animer leurs clubs de français tout en les rendant plus profitables par diverses activités, par exemple, des jeux de langue, des mises en scène des pièces de théâtre, des récitations, l'écrit créatif etc.

Comme le remarque bien A. MUGANGA, il serait aberrant de penser à l'amélioration de l'enseignement du français sans tenir compte de la qualité des professeurs.⁵⁵ Sur le plan de leur formation continue, nous pensons que l'on a besoin de promouvoir et de renforcer la compétence des professeurs au niveau des techniques d'apprentissage et du perfectionnement linguistique. Nous avons remarqué que, dans la plupart des cas, les professeurs n'ont personne avec qui communiquer en français, donc, leur niveau commence à se détériorer quand ils quittent les instituts de formation. Une fois qu'ils se trouvent devant les élèves, beaucoup de professeurs sont incapables de mettre en pratique, et dans des situations réelles, les théories qu'ils ont apprises pendant leur formation. A cet égard, nous proposons un stage d'une durée d'un ou deux mois que l'on pourrait organiser chaque année pendant les longues vacances de Noël. Le stage viserait le remaniement du matériel d'apprentissage et le perfectionnement technique et linguistique des professeurs.

En ce qui concerne l'approche des textes littéraires, nous sommes convaincu que la formation scolaire et universitaire influence dans une grande mesure l'image et l'attitude que les enseignants ont du texte littéraire; et comme le remarque J. PEYTARD, chacun enseigne la littérature à un public d'étudiants de FLE comme il a appris lui-même à le pratiquer sous

⁵⁴ CAILLAUD J "L'utilisation des textes littéraires" in A REBOULLET 1971 Guide pédagogique pour le professeur de FLE (Paris Hachette)

⁵⁵ MUGANGA A 1977 op. cit. p 180

la conduite des maîtres du lycées ou de la faculté des lettres.⁵⁶ Ceci veut dire que l'approche des textes littéraires devrait se modeler dès le niveau de la formation des professeurs de français.

Quant au programme de français, nous proposons la redéfinition des objectifs et la révision du contenu pour les élargir et les rendre plus pratiques. Il ne faut pas réduire la langue française simplement à un moyen de se procurer un bon travail, et de bien s'installer dans le monde du commerce, des voyages et des mass-médias, etc. Il faudrait également considérer cette langue comme une porte qui ouvre vers des nouvelles connaissances, la découverte des cultures, et un moyen de se documenter sans se limiter seulement à l'Afrique.

Pour le contenu, il faudrait l'élargir et augmenter l'expérience de la communication textuelle en permettant l'inclusion des textes et d'activités variées. Ce programme devrait surtout définir clairement la place des textes littéraires en tant que support didactique, et encourager la lecture non-linéaire des textes littéraires. Seulement, il faut signaler ici, que l'idée d'un texte prescrit ne serait pas la meilleure réponse. Nous pensons qu'il suffit de suggérer certains auteurs dans le programme après la consultation des professeurs en exercice et la considération des besoins des apprenants.

Il faudrait souligner que, notre étude sur le rôle et la place des textes littéraires en classe de langue au Kenya n'est qu'un début modeste; nous avons défriché le terrain, et nous n'avons aucune prétention d'avoir épuisé le sujet pour arriver à la conclusion finale. Nous aimerions inviter ainsi, d'autres chercheurs qui s'intéressent à ce domaine, et qui auraient plus de temps, d'entreprendre une étude plus approfondie, extensive voire exhaustive sur ce même sujet.

CONCLUSION

Dans notre tentative d'étudier la problématique du rôle et de la place des textes littéraires dans l'apprentissage du français, langue étrangère au Kenya, nous nous étions donné, au départ, un double objectif:

⁵⁶ PEYTARD J "Problèmes de l'enseignement de la littérature en classe de FLE" in G HAAS et D LORROT 1990 op. cit. p 33

- étudier la situation de l'utilisation des textes littéraires sur le terrain; et

- observer l'approche et les moyens préconisés pour les exploiter afin de pouvoir proposer une approche du texte littéraire qui pourrait promouvoir et favoriser l'apprentissage d'une compétence textuelle, tournée vers l'approche communicative dans l'enseignement des langues.

Après avoir introduit le contexte de notre problématique, nous avons essayé d'évoquer les idées de certains auteurs qui ont vu le jour et qui ont inspiré le plus notre réflexion. Puis, nous avons discuté la notion du texte littéraire dans le cadre de l'apprentissage de la compétence textuelle en langue étrangère. Suivant le résultat de notre enquête sur le terrain, nous avons essayé de souligner les problèmes qui s'attachent à l'utilisation des textes littéraires et les moyens de les exploiter, le caractère trop artificiel des manuels, l'attitude négative des professeurs vis à vis de l'utilisation des textes littéraires, le manque des techniques dans l'utilisation et l'exploitation des textes littéraires, le mécontentement des professeurs en ce qui concerne leurs conditions de travail, manque de connaissance des élèves quant à la culture littéraire francophone, et surtout leur sentiment de méfiance pour l'utilisation des textes littéraires. La signification de nos résultats est valide d'après nous, étant donné le régime uniforme de l'éducation nationale et les conditions presque semblables dans les écoles kenyanes quant à l'enseignement du français.

Vers la fin de ce travail, nous avons proposé une action pédagogique en fonction des facteurs que nous avons pu noter au cours de notre discussion.

Nous ne pouvons pas prétendre avoir épuisé tous les moyens possibles pour étudier la problématique du rôle et de la place de textes littéraires dans l'apprentissage du français dans les écoles secondaires kenyanes, de par les diverses contraintes de moyens, de temps et même de circonstance qui nous ont été imposées. Une étude exhaustive des problèmes de l'utilisation des textes littéraires n'étant pas l'objet de ce travail, nous avons plutôt essayé de défricher le sujet, pour susciter la curiosité de ceux qui pourraient approfondir l'étude de ces problèmes dans l'apprentissage du français au Kenya.

En guise de conclusion, nous avons retenu l'idée que, langue et littérature peuvent partir indissociablement liées avec un équilibre; c'est à dire que, utiliser le texte littéraire en classe de

langue prépare aussi à l'acquisition de la compétence en langue avant que la pratique du texte littéraire ne contribue à dynamiser l'apprentissage de la langue, et à rendre plus complexe l'usage de cette langue.

En proposant une approche du texte littéraire dans l'apprentissage du français langue étrangère, nous avons voulu proposer en fait une modification d'une grande envergure touchant des divers éléments dans l'ensemble didactique. C'est également appeler pour une réflexion sur les théories, le changement des attitudes, la révision des programmes, la redéfinition des objectifs et l'adaptation des méthodes et des pratiques pédagogiques.

L'enseignement du français dans les écoles kenyanes tend à s'asphixier dans le nouveau régime et surtout à un moment où le monde de travail n'en a jamais eu autant besoin. Il faut être prêt à apporter sa contribution des aménagements et ne pas se payer les mots. Ce n'est qu'en confrontant leurs points de vue que les enseignants et les experts trouveront des remèdes à ces maux et traceront une ligne directrice d'enseignement réaliste et efficace.

BIBLIOGRAPHIE

- ABBOU, A "Approche communicative et didactique des textes littéraires" in Revue de phonétique appliquée No59/60 1981.
- ARON, T 1987 Questionnement pédagogique et texte littéraire
CRELEF No. 25
Besançon, UFC.
- BAL, M 1980 "Enseigner la littérature - A quoi bon?" in
Le français dans le monde No154.
- BARTHES, R 1973 Le plaisir du texte
Paris, Editions du seuil.
- BENAMOU, M. 1975 Pour une pédagogie du texte littéraire
Paris, BELC.
- BERARD, E. 1991 L'Approche communicative: Théories et pratiques
Paris, CLE International.
- BOUACHA, A. 1978 La pédagogie du français langue étrangère Paris, Hachette.
- BRUMFIT, C. 1985 Language and Literature Teaching: From Practice to Principle
Oxford, Pergamonn Press.
- CARTER, R. et BURTON, D. 1982 Literary Text and Language Study
London, Edward Arnold.
- CHAMBARD, L. 1973 "Recherches des méthodes pour la lecture des textes littéraires" in Le français aujourd'hui No23.
- COPPOLANI, R. 1980 "Lecture production ou lecture consommation?" in Le français dans le monde No152
- DELCROIX, M. et HALYN, F 1987 Méthode du texte: introduction aux études littéraires
Paris, Gemlboux
- DE MEO, P. 1983. "L'Enseignement de la littérature et la formation de la personne" in Dialogue et cultures No25

- GIRARD, D. 1974 Langues vivantes
Paris, Larousse.
- 1972 Linguistique appliquée et
didactique des langues
Paris, Armand Colin.
- GOLDENSTEIN, J. 1990 Entrées en littératures
Paris, Hachette.
- HAAS, G et al. 1990 Entrées en écritures
CRELEF No30
Besançon, UFC.
- JAKOBSON, R. 1963 Essaies de linguistique générale
Paris, Editions de Minuit.
- KASSIS-
BOCQUILLON, P "Donner de la voix et de la plume:
Analyse textuelle et créativité"
in Le français dans le monde No231
- KODJO, C 1985 Pédagogie du texte littéraire dans
un pays d'Afrique noire
francophone: la Côte d'Ivoire
Thèse de 3e Cycle,
Université de Paris III
- LADO, R. 1964 Language Teaching: A Scientific
Approach
London, Mcgraw Hill Inc.
- MACKEY, W F 1965 Language Teaching Analysis
London, Longman.
- MAGOTI, A. L'enseignement du français en
Tanzanie: Le rôle et la place du
système scolaire
Mémoire de maîtrise dactylographié
à Besançon, 1976
- MOIRAND, S. 1982 Enseigner à communiquer en langue
étrangère
Paris, Hachette
- MUGANGA, A 1977 Les attitudes et les motivations
des élèves tanzaniens apprenant
le français dans les lycées
Mémoire de maîtrise dactylographié
à Besançon.

- MWILA-CHIBELA B 1978
Texte littéraire et apprentissage du FLE: Esquisse d'approche en milieu d'Afrique anglophone.
 Mémoire de maîtrise
 Université de Besançon, 1978.
- NATAF, R. et al 1972
Le niveau 2 dans l'enseignement du FLE Paris, Hachette.
- ORIOLE-BOYER, C 1990
 "Pour une didactique de français langue et littérature étrangères"
 in Le français dans le monde No237
- PAPO, E. et BOURGAIN, D 1989
Littérature et communication en classe de langue:
Une initiation à l'analyse du discours littéraire
 Paris, Hatier-Credif.
- PEYTARD, J et al 1982
Littérature et classe de langue: le français langue étrangère
 Paris, Hatier-Credif.
- _____ "Littérature et enseignement"
 No Spécial, Le français dans le monde Fév / Mars, 1988.
- REBOULLET, R (ed) 1971
Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère Paris, Hachette.
- REIS, C 1984
 "Le texte littéraire et enseignement de la langue"
 in Degrés XII
- RIVERS, W 1968
Teaching Foreign Language Skills
 University of Chicago press.
- RÜCK, H 1980
Linguistique textuelle et enseignement du français
 Paris, Hatier-Credif.
- SARTRE, J-P 1948
Qu'est-ce que la littérature?
 Paris, Gallimard.
- WAGNER, E 1965
De la langue parlée à la langue littéraire
 Paris, BELC.

ANNEXES

ANNEXE 1

LE QUESTIONNAIRE DESTINE AUX PROFESSEURS DE FRANCAIS

1. Combien de temps avez-vous enseigné le français?
 - a) 1 an
 - b) 2 à 5 ans
 - c) plus de 5 ans.
2. Vous êtes diplômé / licencié de quelle institution?
 - a) Siriba (Ecole Normale)
 - b) Kenyatta University
 - c) Nairobi University
 - d) Autre (précisez)
3. Dans quelles autres matières êtes-vous spécialisé?
4. Quelles méthodes (manuels) utilisez-vous pour enseigner le français? (spécifiez les classes pour chaque manuel)
 - a) Parlons Français
 - b) Pierre et Seydou
 - c) Au Kenya en français
 - d) Practical French
 - e) Contacts
 - f) Autres (précisez)
5.
 - a) Trouvez-vous ces méthodes appropriées?
 - b) Quelles sont à votre avis les lacunes de ces méthodes?
6.
 - a) Utilisez-vous des textes littéraires pendant les cours de langues? Oui / Non.
 - b) Dans quelles classes?
 - c) Si votre réponse à la question (a) est "non", donner les raisons pour lesquelles vous n'utilisez pas de textes littéraires.
7. Si vous utilisez des textes littéraires, ils sont de quel type? Cochez:
 - a) Poèmes
 - b) Romans
 - c) Pièces de théâtre
 - d) Nouvelles
 - e) Textes en français facile (Readers)
8.
 - a) Utilisez-vous des textes entiers ou bien des extraits?
 - b) Donnez quelques exemples.
9. Quels sont, à votre avis les critères les plus importants à considérer quand on choisit des textes littéraires pour un niveau élémentaire? Choisissez deux.
 - a) niveau de vocabulaire et d'expression linguistique
 - b) simplicité de la langue selon la classe en question
 - c) le thème du texte
 - d) l'auteur et son origin
 - e) le style de l'auteur.
10. D'après votre expérience, on pourrait utiliser les textes littéraires pour enseigner:
 - a) le vocabulaire
 - b) la prononciation
 - c) la grammaire
 - d) la rédaction
 - e) la compréhension écrite
 - f) la compréhension orale
 - g) autres (précisez)

11. Quelles activités faites-vous en classe lorsque vous utilisez des textes littéraires? (Donnez 2 ou 3)
 - a) activités du professeur
 - b) activités des élèves
12. Parmi les activités citées ci-dessus, lesquelles sont les plus fréquentes pour (a) et (b)?
13. A votre avis, comment peut-on encourager les élèves à faire la lecture extensive?
14. a) Qu'est-ce que vous aimez lire en français vous-même?
 - a) journaux b) bandes dessinées c) magazines
 - d) romans littéraires e) romans populaires.
 b) Quels sont vos auteurs francophones préférés?
15. Avez-vous un bibliothèque du département de français dans votre école? Oui / Non.
16. Selon votre expérience, quels sont trois des problèmes les plus graves chez les élèves du français?
17. Croyez-vous que l'utilisation des textes littéraires pourrait être utile pour résoudre un certain nombre de ces problèmes? Comment?
18. a) Aimerez-vous que les textes littéraires soient inclus dans le programme de français?
 - b) Donnez 2 ou 3 raisons.
19. Quelles suggestions donneriez-vous pour améliorer le programme de français dans le système "8-4-4"?

ANNEXE 2

LE QUESTIONNAIRE DESTINE AUX ELEVES DE FRANCAIS
(Version anglaise)

1. Do you enjoy learning French? Yes / No.
2. If so, why? If not, why not?
3. Which activities do you enjoy most during the french class?
4. When out of class, what activities do you engage in to improve your french?
5. a) Do you read extensively to improve your french?
b) What do you read?
6. Which francophone musicians, actors, and authors do you know? Name 2 in each case.
7. Which of them do you find most important in helping you to improve on your french?
8. a) Would you like texts from litterature books to be included in the national examination?
b) Give a reason for your answer.
9. Do you like reading literature in other languages? Which languages?
10. In a few lines, write a brief summary of a book you recently read in French. Indicate the title and name of the author.

ANNEXE 3

TEXTE UTILISE POUR LA LECON MODELE

"Comment les femmes furent créées"

Dans ce conte traditionnel pygmée, recueilli par Raoul HARTWEG, un chef pygmée raconte à sa tribu comment Dieu, qui s'ennuyait tout seul jeta dans le fleuve des noix de cola qui se transformèrent en hommes en touchant la rive. Mais les hommes voulurent des femmes pour qu'elle fassent la cuisine à leur place.

<< Vous voulez des femmes? Soit! Je vais vous en donner. Mais après, si vous avez des ennuis, ne vous en prenez qu'à vous, et ne venez pas me chercher comme arbitre de vos différends... Eh bien! que chacun d'entre vous parte à la chasse demain, isolément, et le soir, quand vous serez de retour au village, vous viendriez devant ma case et vous déposerez chacun à vos pieds l'animal que vous aurez tué. Allez! Ils firent ainsi. Le lendemain, chacun partit seul, dans une direction différente, qui l'arc sous le bras, qui la sagaie sur l'épaule où le filet dans la hotte. Et le soir tous étaient de retour, groupés devant la case de Dieu. Et aux pieds de chacun gisait mort le produit de sa chasse. Et les hommes étaient si nombreux qu'il y avait devant eux des échantillons de tous les animaux de la forêt: tous, sauf l'Eléphant ... Car l'Eléphant est trop grand et trop pesant pour qu'un chasseur puisse le rapporter sur son dos; d'ailleurs - et surtout - c'est le plus intelligent de tous et, de ce fait, il ne se laisserait jamais vaincre par la ruse d'un chasseur isolé

... On pouvait donc voir un petit singe aux pieds du premier Ba-Binga, une tortue devant le second, un porc-épic devant le troisième, et ainsi de suite ... Bref, tous les animaux grands ou petits, terrestres ou aquatiques, rampants ou volants, tous sauf l'Eléphant.

Dieu sortit de sa case, contempla longuement le spectacle en silence. Enfin, il parla:

- Vous avez voulu des femmes et je vous en ai promis: je tiendrai ma parole. Je vais ressusciter chacune de ces bêtes, je la transformerai en femme et ce sera précisément la femme du chasseur qui l'a tuée [...] >>.

Ainsi parla le chef du campement. Et les anciens hochaient la tête de contentement:

<< Oui, disaient-ils, c'est bien ainsi que les choses se sont passées! >>

Mais le chef avait coutume de terminer ses histoires par un commentaire humoristique destiné à la fois à faire rire et à proclamer une vérité.

<< C'est à partir de ce jour-là, dit-il, que les femmes présentent des caractères aussi différents. Il y en a des criardes ... comme le petit singe qui était aux pieds du premier chasseur; des paresseuses, comme la tortue du deuxième chasseur; il y en ont le caractère est acariâtre et pointu ... comme le porc-épic du troisième. Bien sûr, il y a des femmes qui sont bonnes, mais on en rencontre si peu que ce n'est pas la peine d'en parler! Quant aux femmes intelligentes, il ne saurait évidemment y en avoir, puisque aucun chasseur n'avait réussi à tuer l'Eléphant! ...>>

Les hommes rirent longtemps; les jeunes garçons aussi; et les femmes un peu moins.

Conte pygmée recueilli par Raoul HARTWEG.

La Vie des Pygmées (éd. du temps).

ANNEXE 4

TEXTE UTILISE DANS EXEMPLE 1 Ecole D 4e année

... La femme de Kassim retourne le boisseau et pousse un cri: une pièce d'or est restée collée au bois. Elle se déchire le visage avec les ongles et pousse de nouveaux cris:

Ah! Ils se disent pauvres! Ils n'ont jamais d'argent! Ils demandent toujours des services! Ils ne peuvent jamais en rendre! ... Ils ne peuvent pas les compter! Il leur faut un boisseau pour les mesurer!

"Kassim! Kassim! Quitte la boutique! Ne ferme pas la porte! Dépêche-toi! Monte, je te dis! Plus vite! ... Ali-Baba, ton frère, le pauvre Ali-Baba est plus riche que toi! Il ne compte pas son or, lui, il le mesure. Oui, il a un tas d'or! Des boisseaux de pièces!

- Comment peut-tu le savoir?

- Comment je le sais! reprend la femme. Comment je le sais! Je vais te le dire.

Et elle le dit! ...

D'abord, Kassim ne veut pas le croire et il se bouche les oreilles pour ne pas entendre ses cris; mais il ne dort pas de la nuit, et, tôt le matin, il va chez Ali-Baba. Il lui dit:

- Mon frère, je sais tout. Tu te dis pauvre, mais tu es riche; tu as des milliers de pièces d'or, tu ne peux même pas les compter.

- Qui te l'a dit? demande Ali-Baba.

- C'est donc vrai. Tu le reconnais.

- Mais non ...

Kassim sort alors de sa poche la pièce d'or restée collée sous le boisseau et raconte l'histoire de sa femme. Il ajoute:

- Tu es mon frère et je t'aide depuis des années. Je ne te demande pas d'où vient ton or. Je te demande seulement de partager.

Ali-Baba connaît l'amour de son frère et de sa belle-soeur pour l'or. Il peuvent lui faire beaucoup de mal. Mieux vaut dire la vérité. Il raconte tout.

Kassim écoute, puis dit:

- Tu as pris seulement six sacs! Mon pauvre frère, tu seras toujours aussi bête. Je vais aller à la forêt avec dix mules. Mais ne me trompes-tu pas? Explique-moi bien le chemin et répète les maîtres-mots.

Blé, non, Sésame, ouvre-toi! Et ferme-toi! N'oublie pas.

- Je n'oublie jamais, moi. Je vais louer des mules et je partirai tout de suite, sans même repasser à la maison. Je serai rentré pour déjeuner. Préviens ma femme.

Kassim loue dix mules. Il ne repasse même pas chez lui. Il trouve facilement le rocher et l'arbre. Il crie tout de suite:

- Sésame ouvre-toi!

La montagne fule. Le tonnerre gronde et la porte s'ouvre. Kassim entre, descend, arrive dans la grande salle et voit les tas de tissus, de robes, de vêtements, de pierres, d'or et d'argent. Il ramasse l'or à pleines mains; il se roule sur les tas; il fait couler des pierres le long de ses joues. Il s'écri:

Je suis riche et je reviendrai me servir! J'achèterai des chevaux et des armes, de belles maisons. J'aurai de nombreux serviteurs. Ispahan, Bagdad seront à moi!

Il choisit vingt gros sacs. Il les porte à l'entrée de la salle dans l'escalier. Ainsi les mules seront vite chargées. Tout est prêt maintenant et le mauvais frère crie au rocher:

Ouvre-toi!

Pas de fumée. Pas de coup de tonnerre. Le rocher ne remue même pas; Kassim a oublié les maîtres-mots. Il cherche et croit avoir trouvé. Il crie:

Blé, ouvre-toi!

La porte ne s'ouvre pas. Kassim crie tous les noms de grains connus. Un seul ne vient pas à ses lèvres et le rocher est toujours devant lui. Il le frappe des mains, de pieds, de la tête. Rien ne remue.

Alors il marche d'un bout à l'autre de la salle, d'un côté à l'autre. Il ne peut pas se rappeler les maîtres-mots. Enfin il se couche sur un tas d'or et il attend la mort...

Les brigands n'ont trouvé personne à voler, et, fatigués, ils rentrent chez eux.

Arrivés près du rocher, ils aperçoivent les mules. Qui a pu venir dans cette forêt, loin de tout? Ils cherchent le maître de ces animaux, ils font le tour de la montagne. Personne. Le chef à la longue barbe noire s'approche du rocher et dit les maîtres-mots.

Kassim a entendu les pas des cheveux. Il a pensé: "La forêt est épaisse, j'ai une chance de me sauver", et il a repris le courage. Il monte l'escalier et il attend contre le rocher, prêt à courir.

Le rocher s'ouvre. Kassim est aveuglé par le soleil, mais il court droit devant lui aussi vite qu'il peut. Il fait tomber le chef des brigands, mais il ne va pas loin ... L'éclair d'une arme et sa tête roule devant son corps.

Les brigands entrent. Ils voient les vingt sacs et ne remarquent pas le vol d'Ali-Baba: ils sont pressés d'aller vendre les mules et de voler de nouveaux marchands. Ils se demandent seulement comment l'homme tué a pu entrer. Par les rochers de la montagne à l'aide d'une corde? Non, ce n'est pas possible: la montagne est droite comme un mur. Quelqu'un connaît donc les maîtres mots. Qui? Ils ne trouvent pas de réponse à la question, et, avant de repartir, ils pendent au grand arbre la tête de Kassim. Ce sera une leçon pour les autres.

Depuis quatre heures de l'après midi, la femme de Kassim est chez Ali Baba:

-Ton frère est parti depuis ce matin, dit elle; il n'a pas déjeuné à la maison et il n'est pas encore rentré. J'ai peur; un malheur est si vite arrivé. Sais tu où il est allé?

Ali Baba le lui dit est il trouve de bonnes raisons au retard de son frère:

-Il s'est peut-être perdu? Ou encore fatigué il s'est arrêté, ... ou une mule s'est sauvée et il court après? ... Tu vas bientôt le voir arriver. La femme retourne chez elle. mais la nuit venue, elle pleure: <<Ah! se dit elle, j'ai eu tort. Pourquoi ai-je été si curieuse? Pourquoi ai-je parlé ainsi à Kassim? Nous étions bien riches.>> Elle a envie de crier; mais elle a peur d'être entendue des voisins.

Avant le lever du jour, elle est chez Ali Baba. Elle lui demande d'aller dans la forêt chercher Kassim. Ali Baba lui promet de le ramener. Il prend ses ânes et part.

Il arrive au rocher et voit du sang par terre Il leve ses yeux... Grand Dieu! Là, attachées à l'arbre, c'est la tête de Kassim, ce sont ses jambes! Mais où est le corps, où sont les bras?... Ali Baba crie:

Sesame ouvre-toi !

La montagne gronde et fume. Le tonnerre roule. Le rocher s'ouvre. Ali Baba avance. Il marche sur un corps, sur des bras. Ce sont ceux de son frère; on les a poussés dans l'escalier à coup de pied.

Ali Baba pleure et enveloppe dans des robes de soie les membres de son pauvre frère. Puis ils les met dans deux sacs, les charge sur un de ses ânes et couvre le tout des branches laissées quelques jours plus tôt. Il n'oublie pas de prendre encore quatre sacs d'or, puis il dit:

Sesame ferme-toi !

Et le rocher se ferme en silence...

Extrait d'une adaptation de:

Ali Baba et les quarante voleurs
Paris, Hatier, 1969)

ANNEXE 5

TEXTE UTILISE DANS EXEMPLE 2 : Ecole D, 3e Année.

"Pourquoi le cochon fouille la terre"

L'amitié qui unit le cochon et la tortue est bien connue dans le village. On les voit toujours ensemble, en promenade dans la forêt ou au marché. Souvent ils se rendent visite chez l'un, chez l'autre, et ils passent de longues soirées à rire en se racontant des histoires.

Mais, un jour, pour se construire une nouvelle maison, la tortue va voir le cochon et lui demande de l'argent. Comme le cochon à cette époque est assez riche, il n'hésite pas à prêter à son amie tout l'argent nécessaire.

Mais, au bout de quelques mois, rencotrant des difficultés à se faire rembourser, le cochon finit par s'impatienter. En effet, chaque fois qu'il se rend chez son amie pour lui redemander son argent, la tortue, le voyant arriver, court se cacher sous les feuilles dans le jardin. Et, chaque fois, le cochon trouve la porte fermée et la femme de la tortue debout devant, qui lui dit:

-Bonjour, cochon. Veut-tu voir mon mari? Ah! Ce n'est pas de chance. Il vient juste de sortir. Peux-tu revenir demain? Ou la semaine prochaine? Allez, au revoir, cochon, j'ai beaucoup de travail.

Fâché d'être toujours renvoyer, un jour, le cochon arrive silencieusement et sans prévenir au domicile de la tortue. Il est déjà devant la porte du jardin quand elle s'aperçoit soudain de sa présence. Trop tard! Elle n'a plus le temps de se cacher et risque d'être décourverte. Aussitôt elle dit à sa femme de la renverser sur le dos et de l'utiliser comme meule à râper le tabac.

Vous savez tous que la carapace de la tortue ressemble beaucoup à ces meules que l'on utilise dans certains villages pour râper le tabac.

Lorsque le cochon ouvre la porte du jardin, la femme de la tortue est tranquillement occuper à râper du tabac sur le ventre de son mari qui lui sert de meule.

Le cochon entre en poussant des grognements et regarde à droite, à gauche, dans le jardin.

- Où est ton mari, celui qui ne veut jamais payer? demande le cochon d'une voix qui tremble de colère.

- N'insulte pas mon mari de la sorte, dit la femme. Tu seras bientôt payé. Mais tu commences à nous ennuyer. Mon mari est chez le médecin, il est très malade.

Le cochon, qui se doute de quelque chose, répond:

-Je suis sûr que tu mens! En approchant d'ici, j'ai entendu sa voix. Ton mari est caché quelque part. C'est un voleur! Si je le trouve, il passera un mauvais quart d'heure!

A ces mots, la femme de la tortue veut faire sortir le cochon du jardin. Elle le pousse si fort qu'elle le fait presque tomber. Furieux, celui-ci cherche à se venger: se saisissant de la meule qui est à ses pieds, il la jette dehors, loin derrière le mur du jardin. Voyant cela, la femme saute sur lui et le retient tout en le menaçant:

-Cochon! Je te préviens: tu ne sortiras pas d'ici tant que tu ne m'auras pas rendu ma meule!

Pendant ce temps, la tortue s'est déjà relevée. S'appuyant sur une branche ramassée au bord de la route, elle entre par la porte du jardin. Apercevant le cochon en train de battre sa femme, la tortue essaie de séparer les combattants, et, d'un air de ne rien y comprendre, s'adresse au cochon:

- Qu'est-ce qu'il y a, camarade? Je te dois un peu

d'argent, c'est vrai! Mais ce n'est pas une raison pour frapper ma femme!

+ Il m'a pris ma meule! crie la femme.

- Paix! Oh! la paix! répond la tortue. Alors, s'il te plaît, Cochon, dans ce cas c'est très simple: rends-lui sa meule, et je te paies immédiatement.

Aussitôt, le cochon sort du jardin en courant et fait le tour à toute vitesse pour atteindre l'endroit où il croit avoir jeté la meule. Arrivé sur les lieux, il est très étonné de ne pas la trouver. Il se met alors, nez au sol, à chercher de-ci, de-là ...

Depuis ce temps, toujours en colère, sans perdre une minute et tout en gragnant, le cochon ne cesse de fouiller partout, dans la brousse, les cours, les tas d'ordures, son seul but étant de retrouver assez vite la meule pour qu'on lui rende enfin son argent.

Texte tiré de Contes
Nigériens
Paris, Hatier, 1978.

ANNEXE 6

TEXTES UTILISES DANS EXEMPLE 3, Ecole A, 3e Année

"Pickpocket"

M. et Mme. Kangourou habitent l'Australie. Ils sont parfaitement heureux. Ils se promènent dans la brousse et sur les plaines immenses.

M. et Mme Kangourou ne marchent pas, ils ne courent pas. Non, ils font des bonds, des bonds prodigieux. C'est très commode. C'est aussi très rapide.

M. et Mme Kangourou ont un fils, un petit Kangourou nommé Tiki. Un jour Tiki sera grand comme son père et sa mère. Mais aujourd'hui il est petit, tout petit.

Tiki, le petit Kangourou apprend à faire des bonds, lui aussi. De tous petits bonds. C'est très amusant.

Mais, quand papa et maman Kangourou font leurs bonds prodigieux, à la promenade, Tiki ne bondit pas. Non, Mme Kangourou le porte. Elle porte son fils adoré dans une poche qu'elle a devant elle.

C'est très commode, cette poche. Tiki adore faire une promenade dans la poche de sa mère. Maman bondit, et Tiki regarde.

Un jour M. et Mme Kangourou décident d'aller bondir dans la brousse. Mme Kangourou met Tiki dans sa poche. On part. On bondit. Tout va bien.

Après une heure de bonds prodigieux, M. et Mme Kangourou décident de se reposer. C'est naturel.

Tout à coup M. Kangourou dit: "Sophie (c'est Mme Kangourou), où est Tiki?"

Mme Kangourou regarde dans sa poche ... Horreur! Tiki n'y est pas!

Est-il tombé hors de la poche? Non. Il a été volé, volé par un pickpocket. Les pickpockets volent ce qui est dans les poches. Hélas!

"Un Monsieur Scrupuleux"

M. Vétiver est scrupuleux. Très scrupuleux. Trop scrupuleux même. Jugez vous-mêmes.

M. Vétiver a un fils, Victor. Victor Vétiver est né à deux heures de matin le 21 mars 1924. Bon.

Le 20 mars 1936, à dix heures du soir, M Vétiver et son fils Victor prennent le train de nuit pour aller à Malheur-sur-Tourbe. M. Vétiver prend les billets. Il paie le sien 84 francs, et celui de Victor 42 francs. Demi-tarif, car Victor n'a pas encore 12 ans. C'est correcte.

* * *

Mais à deux heures du matin, M Vétiver regarde sa montre: "Mon fils", dit-il, "tu as exactement 12 ans".

Et M. Vétiver tire le signal d'alarme.

Le train stoppe. "Eh bien, quoi?" demande le chef du train, irrité.

"Mon fils a exactement 12 ans", répond M Vétiver avec dignité. "Je désire payer la différence pour son billet, et, d'ici à notre destination. Où sommes-nous exactement?"

* * *

Deuxième exemple: M. Vétiver a un rhume formidable. Atchou! Atchou! Il s'embarque sur un navire, pour aller en ... en Island, disons. Bon.

En route, le navire qui porte M. Vétiver entre en collision avec un autre navire. Pas si bon.

M. Vétiver se trouve flottant à la surface de la mer. A cheval sur une longue planche. C'est mieux que rien, évidemment.

Un autre passager désire monter sur la planche. "Attention!" dit M. Vétiver, le scrupuleux. "J'ai un rhume formidable - Atchou! Atchou! Si vous montez avec moi sur la planche, vous risquez d'attraper mon rhume."

Textes tirés de Contes Brefs de M. CEPPI.
(London G. Bell & Sons, 1963).

ANNEXE 7

TEXTE UTILISE DANS EXEMPLE 4 : Ecole D 3e année

I. L'ANAPHABETISME

Un analphabète peut-il être un agent économique actif? Un individu incapable de comprendre la constitution de son pays, est-il en mesure de participer activement à son propre développement et celui de son pays? En d'autres termes, existe-t-il un lien entre l'alphabétisation et le développement économique? Voilà le grave problème qui se pose à plus la moitié des habitants de notre planète en cette seconde moitié du XXe siècle.

Poser la question, c'est y répondre, et par l'affirmative. Les statistiques les plus récentes montrent que la carte mondiale de l'analphabétisme correspond assez exactement à celle de la pauvreté, du sous-développement. Aucun des pays riches n'a un taux d'alphabétisation inférieur à 90%. Ce taux est nettement inférieur dans les pays pauvres, comme dans la plupart des pays africains. Un lien existe donc entre le savoir et le développement économique.

L'alphabétisation doit devenir l'instrument d'une profonde transformation psychologique. C'est elle qui fera comprendre au villageois prisonnier des habitudes ancestrales l'intérêt de la modernisation de son équipement agricole; c'est encore elle qui jouera un rôle important dans l'accroissement de la productivité. Parcequ'elle ouvre au travailleur des perspectives de promotion, l'alphabétisation constitue un véritable stimulant individuel.

Combien de personnes en âge de travailler dans le monde sous-développé sont aujourd'hui alphabètes? Une infime minorité. On évalue approximativement à 750 millions le nombre totale d'adultes ne sachant ni lire, ni écrire, ni compter. Soulignons la situation particulièrement triste de la population féminine, où se trouvent les taux les plus élevés d'analphabétisme.

Adapted from Jeune Afrique

II. LES PROBLEMES DE LA LUTTE CONTRE L'ANALPHABETISME

Le moment: L'analphabète ne souhaite pas sortir de sa situation d'analphabète s'il n'y est pas poussé par un motif puissant. L'intérêt initial, la faim de savoir, peut très bien ne pas exister chez lui, et, en tout cas elle a presque toujours besoin d'être stimulée. On ne peut alphabétiser n'importe quand. Il faut d'abord faire comprendre aux analphabètes les avantages de l'alphabétisation, l'importance de l'instruction.

La langue: Pour enseigner une langue, il faut qu'elle soit écrite. Il est difficile à apprendre à lire dans une autre langue. Après avoir appris une nouvelle langue, les alphabètes ne considèrent-ils pas leur langue maternelle comme un patois? L'Afrique noire compte de 500 à 800 langues différentes. Pour s'informer et s'exprimer l'Afrique doit connaître les grandes langues européennes de culture technique. Mais les élites francophones et anglophones doivent relayer vers les masses, qui ne savent pas le français et l'anglais, dans leur langue maternelle, la culture technique.

Les textes: Le choix de langue étant fait, il est important que les méthodes utilisées se rapportent au réel, au concret, au quotidien. Il est nécessaire que les textes et les illustrations des publications destinées à l'alphabétisation s'inspirent des goûts et des expériences des intéressés et qu'ils tiennent compte des préoccupations locales. Les gens ne feront pas le dur effort nécessaire pour apprendre à lire si on leur propose des textes arides de caractère abstrait. Dans beaucoup de pays on a recours à la radio pour stimuler l'intérêt. D'autres pays utilisent la télévision. Les films et les disques sont utiles aussi. Mais ces procédés sont coûteux. Les méthodes d'alphabétisation actuelles ne respectent pas toujours l'adulte derrière l'analphabète. L'alphabétisation ne doit pas signifier la 'puérilisation'.

La post-alphabétisation: Il ne sert à rien d'alphabétiser une population si on ne lui fournit pas ensuite les moyens d'utiliser les nouvelles connaissances, c'est à dire de lire, les journaux, les revues, et de disposer des bibliothèques.

Ces problèmes et ces difficultés ne sont pas insolubles parce qu'on les a résolus en U.R.S.S. et à Cuba. Des expériences sont en cours en Amérique du sud et en Afrique noire.

Adapted from Afrique Nouvelle

III. LE MALI LUTTE CONTRE L'ANALPHABETISME

Le Mali s'attaque au problème d'alphabétisation avec une énergie organisée. Dans ce pays, les analphabètes - près de 85% de la population - peuvent compter sur l'aide des 15% qui savent lire et écrire. Des gens de toute condition, de toute profession participent à cette campagne nationale. Car chaque malien qui sait lire et écrire doit offrir ses services pour enseigner les compatriotes moins instruits - et chacun le fait. Parmi ces moniteurs on trouve non seulement des maîtres d'écoles mais aussi des membres du gouvernement, des mouvements de jeunesse, d'organisation féminines, d'associations de coopérateurs, des directeurs d'usines, des paysans, même des militaires. Pour appuyer ces efforts, un programme régulier de radio scolaire est diffusé tout les soirs, six jours par semaine onze mois par an.

Le président Modibo Keita a déclaré que toutes les forces vives du pays doivent être mobilisé pour combattre l'analphabétisme. Chaque citoyen qui sait lire et écrire doit jouer son rôle dans cette campagne nationale. De son côté, le Ministre de l'Education a déclaré: "Il faut comprendre que l'alphabétisation n'est pas une fin en soi. Nous devons montrer au gens combien il est important pour le développement du pays que chacun, dans la mesure du possible, apprenne à lire et écrire.

La campagne a débuté en 1961, un an après l'indépendance avec 825 élèves dans 13 centre d'alphabétisation. En 1965 il y a 750 centre où 2.250 moniteurs dispenseront leur enseignement à 90.000 élèves.

Adapted from Afrique Nouvelle

ANNEXE 8

LISTE DES ECOLES QUI ONT PARTICIPE DANS NOTRE RECHERCHE

1. L'observation des cours:

Ecole A - Pangani Girls' High School,
Nairobi.

Ecole B - Jamhuri Boys High school, Nairobi

Ecole C - Machakos Boys School, Machakos.

Ecole D - Musa Gitau Secondary School, Kiambu.

2. Le questionnaire des élèves:

Pangani Girls' School, Jamhuri High School,

Machakos Boys School, Musa Gitau School,

Mang'u High School, Ngara Girls School,

Menengai High school, Tala High school.