



HAL
open science

**Les pratiques de l'enseignement de l'œuvre littéraire
complète au lycée en France et en République
Centrafricaine**
Remy Mbata Sogou

► **To cite this version:**

Remy Mbata Sogou. Les pratiques de l'enseignement de l'œuvre littéraire complète au lycée en France et en République Centrafricaine. Linguistique. Université Rennes 2, 2024. Français. NNT : 2024REN20011 . tel-04687250

HAL Id: tel-04687250

<https://theses.hal.science/tel-04687250v1>

Submitted on 4 Sep 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

THESE DE DOCTORAT DE

L'UNIVERSITE RENNES 2

ECOLE DOCTORALE N° 646

Education, Langages, Interactions, Cognition, Clinique, Expertise

Spécialité : *Didactique des langues*

Par

Remy MBATA-SOGO

« **Les pratiques de l'enseignement de l'œuvre littéraire complète au lycée en France et en République Centrafricaine** »

VOLUME 1 : THESE

Thèse présentée et soutenue en Salle des thèses, Université Rennes 2, le 24 JUIN 2024

Unité de recherche : **LIDILE**

Rapporteurs avant soutenance :

Madame Fatima CHNANE-DAVIN
Monsieur Bernard FRANCO

Professeure des Universités, Aix-Marseille Université
Professeur des Universités, Sorbonne Université

Composition du Jury :

Examineurs : Fatima CHNANE-DAVIN
Bernard FRANCO
Jean-Pierre CUQ

Dir. de thèse : Christine EVAIN
Co-dir. de thèse : Elisabeth RICHARD

Professeure des Universités, Aix-Marseille Université
Professeur des Universités, Sorbonne Université
Professeur émérite des Universités, Université Côte d'Azur
Professeure des Universités, Université Rennes 2
Professeure des Universités, Université Rennes 2

THESE DE DOCTORAT DE

L'UNIVERSITE RENNES 2

ECOLE DOCTORALE N° 646

Education, Langages, Interactions, Cognition, Clinique, Expertise

Spécialité : *Didactique des langues*

Par

Remy MBATA-SOGO

« **Les pratiques de l'enseignement de l'œuvre littéraire complète au lycée en France et en République Centrafricaine** »

VOLUME 1 : THESE

Thèse présentée et soutenue en Salle des thèses, Université Rennes 2, le 24 JUIN 2024

Unité de recherche : **LIDILE**

Rapporteurs avant soutenance :

Madame Fatima CHNANE-DAVIN
Monsieur Bernard FRANCO

Professeure des Universités, Aix-Marseille Université
Professeur des Universités, Sorbonne Université

Composition du Jury :

Examineurs : Fatima CHNANE-DAVIN
Bernard FRANCO
Jean-Pierre CUQ

Dir. de thèse : Christine EVAIN
Co-dir. de thèse : Elisabeth RICHARD

Professeure des Universités, Aix-Marseille Université
Professeur des Universités, Sorbonne Université
Professeur émérite des Universités, Université Côte d'Azur
Professeure des Universités, Université Rennes 2
Professeure des Universités, Université Rennes 2

*Je dédie cette thèse à mon grand frère Frédéric N'GUILE,
Maître de conférences en Sciences de l'éducation
et ancien Directeur de l'École Normale Supérieure de Bangui.*

REMERCIEMENTS

La rédaction d'une thèse de doctorat est un processus qui demande un engagement personnel du doctorant, mais elle implique aussi un certain nombre d'acteurs aussi bien institutionnels qu'humains. C'est à chacun des membres de cette chaîne que je consacre cette page. Au terme de la réalisation de cette thèse, je leur témoigne ma reconnaissance pour leurs actions multiformes, grandes ou infimes dans l'accomplissement de ce travail de recherche.

Mes pensées vont en premier vers tous les acteurs du partenariat signé entre l'Université de Bangui, l'Université de Bretagne Occidentale et l'Université Rennes 2, à travers l'ambassade de France à Bangui, qui a financé mes études doctorales débutées en septembre 2018 à l'Université Rennes 2, au sein de l'Unité de Recherche LIDILE – Linguistique, Ingénierie, Didactique des Langues, et qui a veillé à mes séjours depuis l'année de Master jusqu'aux six années de thèse passées à Rennes en France. Merci à la Cellule des relations internationales et à tout le personnel de l'INSPE de Rennes qui, dès le premier séjour, m'ont accueilli avec générosité et beaucoup de gentillesse. Merci pour votre soutien sans faille. À cet effet, j'ai une pensée particulière pour Laetitia Ravel pour son investissement dans la recherche de mon inscription à l'école doctorale.

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude aux Professeures Christine Evain et Elisabeth Richard, mes Directrices de thèse, qui ont cru en mes capacités dès notre premier contact. Je les remercie du fond du cœur pour la qualité de leur encadrement et la haute conscience professionnelle qu'elles n'ont cessé de m'offrir depuis ma première année de thèse. Leurs qualités humaines m'ont été d'un secours précieux pendant les moments de doute et de stress traversés tout au long de mon cheminement à l'école doctorale. Je remercie encore les membres de mon Comité de Suivi Individuel qui m'ont encouragé tout au long de ces années.

Je tiens aussi à remercier les rapporteurs et membres du jury, pour leur lecture du manuscrit et leurs commentaires.

J'exprime toute ma reconnaissance à Stéphanie Lemarchand et Gaëlle Cano, enseignantes au de Bréquigny, ainsi qu'aux enseignants de français de l'Inspection Académique de Bangui, qui m'ont ouvert les portes de leurs classes pendant plusieurs années. Mes remerciements vont également à l'endroit de l'État centrafricain à travers l'Université de Bangui, pour m'avoir autorisé à poursuivre ces études pendant une si longue durée. C'est ici le lieu de témoigner de mon profond amour pour mon épouse Francine-Eléonore Maïtel Ndingatoloum et nos enfants Vérona Cécilia Sogou-Mbissi, Valentin-Stan Sogou-Loungouma, Frédelin-Ivan Sogou-Nguilé et Marjolie Horaine Sogou-Mbata, pour mon absence que vous avez supportée pendant la réalisation de cette thèse. Merci d'avoir tout enduré et de croire en moi. À mes parents et à toute la famille qui ont tout fait pour que j'arrive là où je suis arrivé aujourd'hui, je vous dis merci.

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS	5
TABLE DES MATIERES	7
TABLE DES TABLEAUX ET FIGURES	11
INTRODUCTION GENERALE	13
CHAPITRE 1 : CONTEXTE	25
1.1 PRESENTATION DE LA REPUBLIQUE CENTRAFRICAINE	25
1.2 INTRODUCTION DU FRANÇAIS EN AFRIQUE ET EN CENTRAFRIQUE	29
1.3 STRUCTURES PEDAGOGIQUES EN FRANCE ET EN CENTRAFRIQUE	40
CHAPITRE 2 : ANALYSE CRITIQUE DE LA CRISE DE L'ENSEIGNEMENT LITTERAIRE : ORIGINES, ENJEUX ET OBJECTIFS DE NOTRE RECHERCHE	45
2.1 UN ENSEIGNEMENT EN CRISE	45
2.1.1 Littérature : concept polysémique	46
2.1.2 Rapport des élèves à la lecture et au texte littéraire	52
2.2 LES PRATIQUES DES ENSEIGNANTS	54
2.3 CRISE CONTEMPORAINE OU ABOUTISSEMENT D'UNE LONGUE HISTOIRE ?	55
2.3.1 De la crise des études littéraires à la crise de la littérature	57
2.3.2 Approche de représentations	61
2.3.3 Approche d'enseignement	63
2.4 PERTINENCE ET OBJECTIFS DE LA RECHERCHE	63
2.5 QUESTIONS DE RECHERCHE	65
CHAPITRE 3 : CADRE THÉORIQUE POUR NOTRE ENQUÊTE	67
3.1 LA THEORIE DES REPRESENTATIONS SOCIALES	67
3.2 UN CONCEPT DYNAMIQUE	70
3.2.1 La dimension des produits ou des contenus	72
3.2.2 La dimension des processus	73
3.3 ANCRAGE ET ACTIVITE PROFESSIONNELLE	76
3.4 ENSEIGNEMENT LITTERAIRE ET REPRESENTATIONS SOCIALES	79
3.4.1 Critères d'un objet de représentations sociales	80

3.4.2 Œuvre littéraire et son enseignement : objets de représentations sociales _____	83
3.5 REVUE DES TRAVAUX ANTERIEURS EN RAPPORT AVEC NOTRE ETUDE _____	87
3.5.1 Représentations des enseignants et des élèves - Fourtanier _____	87
3.5.2 Représentations de futurs enseignants _____	89
3.5.3 Culture littéraire - représentations et pratiques des enseignants en France _____	90
3.5.4 Didactique des littératures postcoloniale au secondaire _____	98
CHAPITRE 4 : CADRE METHODOLOGIQUE _____	103
4.1 ÉLABORATION DES OUTILS DE NOTRE TRAVAIL DE RECHERCHE _____	104
4.1.2 Différentes perspectives sur les représentations sociales _____	108
4.1.3 L'approche expérimentale ou structurale _____	109
4.1.4 L'approche socio-pragmatique _____	115
4.2 DES OUTILS VARIES POUR LA PRODUCTION DES DONNEES _____	120
4.2.1 Élaboration des outils de recherche _____	121
4.2.3 Les outils de production des données à travers les discours _____	123
4.3 DEROULE DE LA RECHERCHE _____	139
4.3.1 Choix du terrain _____	139
4.3.2 Récolte des données _____	139
4.3.3 Méthodes de transcription d'entretiens et des séances observées _____	142
CHAPITRE 5 : ANALYSE DES RESULTATS _____	175
5.1 QU'EST-CE QUE LA LITTERATURE ET SON ENSEIGNEMENT ? _____	178
5.1.1 Développer l'envie _____	179
5.1.2 Développer les connaissances sur la littérature _____	189
5.1.3 Transmettre des valeurs _____	202
5.1.4 Initier à l'esthétique des textes _____	206
5.2 DISCOURS SPONTANES DES ENSEIGNANTS _____	210
5.2.1 Ce que font les enseignants en classe de littérature _____	213
5.2.2 Structure du cours de littérature _____	214
5.3 PRESENTATION DES ŒUVRES AU PROGRAMME DE TERMINALE EN CENTRAFRIQUE _____	217

5.3.1	<i>Problématiques postcoloniales des œuvres</i>	218
5.3.2	<i>Déroulement des enseignements littéraires</i>	244
5.3.3	<i>Caractéristiques du travail sur les textes littéraires</i>	245
5.4	L'ENSEIGNEMENT DES ŒUVRES INTEGRALES	277
5.4.1	<i>L'implantation sociale de l'enseignement littéraire</i>	285
5.4.2	<i>Influences institutionnelles et internationales</i>	286
5.4.3	<i>Problématiques déconnectées des réalités des apprenants en Centrafrique</i>	306
5.4.4	<i>Recommandation aux autorités éducatives centrafricaines</i>	308
CHAPITRE 6 : RÉFLEXIONS COMPLÉMENTAIRES - CONTEXTE COVID-19		313
6.1	CONCEPTION DU SAVOIR	314
6.1.2	<i>Conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage</i>	318
6.1.3	<i>Les pratiques d'enseignement en RCA : une réflexion sur les approches éducatives</i>	318
6.1.4	<i>Vers un enseignement et apprentissage actif</i>	321
6.2	PROBLEME DES BIBLIOTHEQUES ET DES CENTRES DE DOCUMENTATION	323
6.3	CRISE SANITAIRE : CONSTATS ET CONSEQUENCES POUR LE SECTEUR EDUCATIF	338
6.3.1	<i>Élaboration des questionnaires de notre enquête à Bangui</i>	340
6.3.2	<i>Méthode d'analyse pour notre travail d'enquête</i>	341
6.4	CONTEXTE D'IDENTIFICATION DE LA COVID-19 EN CENTRAFRIQUE	347
6.4.1	<i>Conséquences en milieu scolaire en Centrafrique</i>	347
6.4.2	<i>Programme d'enseignement par la radio (PER) en Centrafrique</i>	349
6.4.3	<i>Retour sur le projet d'enseignement par la radio en Centrafrique</i>	356
6.4.4	<i>Impacts Diversifiés de la Pandémie de Covid-19 sur l'Éducation</i>	366
CONCLUSION		373
BIBLIOGRAPHIE		381

Table des tableaux et figures

FIGURE 1 : TRIANGLE DIDACTIQUE DE GUY BROUSSEAU.....	106
FIGURE N° 2 : REPARTITION DU NOMBRE DES PARTICIPANTS PAR LYCEE EN REPUBLIQUE CENTRAFRICAINE.....	137
FIGURE N°3 : REPARTITION DU NOMBRE DES PARTICIPANTS PAR FILIERE EN LYCEE BREQUIGNY EN FRANCE	137
FIGURE N°4 : RECAPITULATIF DE NOTRE RECHERCHE.....	138
FIGURE N° 5 : CODAGE DES NOMS DES LYCEES, DES PARTICIPANTS ET DES DIMENSIONS	146
FIGURE N°6 : OBJECTIFS DE L'ENSEIGNEMENT LITTERAIRE.....	154
FIGURE N° 7 : DIMENSION PRAXEOLOGIQUE ET SES CATEGORIES	164
FIGURE N°8 : DIMENSION SOCIALE ET SES CATEGORIES.....	170
FIGURE N°9 : COMPOSANTES DU COURS DE LITTERATURES	214
FIGURE N°10 : POSITION TOPOGENETIQUE DE L'ENSEIGNANT PAR RAPPORT AUX ELEVES.....	241
FIGURE N°11 : CATEGORIES DE NOTIONS PRIVILEGIEES PENDANT L'ETUDE.....	277
FIGURE. 12 : PROGRAMME SCOLAIRE CENTRAFRICAIN DE LA CLASSE DE TERMINALE EN LITTERATURE	303
FIGURE. 13 : IMAGE DES ELEVES DU LYCEE DE PAQUA EN CENTRAFRIQUE	325
FIGURE. 14 : PROPORTION DES OUTILS NUMERIQUES DANS LES ETABLISSEMENTS	343
FIGURE. 15 : PROPORTION DES CAS DE DECROCHAGE SCOLAIRE DANS LES CLASSES.....	348
FIGURE 16 : HORAIRES DU PROGRAMME DU COURS DE FRANÇAIS PAR LA RADIO :	354
FIGURE 17 : CONTENUS DU PROGRAMME DE COURS DU FRANÇAIS PAR LA RADIO	354
FIGURE. 18 : PROPORTION DES OUTILS NUMERIQUES DANS LES ETABLISSEMENTS EN CENTRAFRIQUE	357

INTRODUCTION GENERALE

La présente thèse se propose de faire une étude sur l'enseignement des œuvres littéraires au lycée en explorant la parole et la pratique des enseignants du français identifiés au lycée Bréquigny de Rennes en France, et dans l'Inspection Académique de Bangui en République Centrafricaine. Il est important de noter que, en République Centrafricaine, les œuvres littéraires incluses dans le programme de terminale dont l'inscription date de 1972 ont été sélectionnées par les membres du gouvernement des Etats africains francophones lors de leur réunion tenue au mois de février 1972 à Madagascar. Par conséquent, les élèves centrafricains témoignent d'un intérêt limité envers ces textes littéraires perçus comme obsolètes. Effectivement, l'enseignement des matières scolaires évolue au fil du temps, tout comme tout phénomène humain. À cet effet, les études didactiques sont donc nécessaires pour comprendre comment et pourquoi les contenus, les objectifs et les méthodes des différentes disciplines scolaires évoluent. Ainsi, lorsqu'il s'agit de déterminer les contenus et les objectifs disciplinaires, il est important de prendre en compte les caractéristiques et les besoins des apprenants, ainsi que ceux de la société dans laquelle ils vivent.

En ce qui concerne la République Centrafricaine, le choix des textes littéraires et des écrivains à faire connaître aux élèves reste une préoccupation majeure. Il est essentiel à notre avis de sélectionner des textes qui correspondent aux besoins des apprenants et qui reflètent également la réalité sociale et culturelle du pays. Les textes littéraires peuvent jouer un rôle important dans le développement des compétences linguistiques, de la compréhension de la société, de ses valeurs et cultures ainsi que pour l'appréciation de la littérature.

Lorsqu'il s'agit de choisir les écrivains pour présenter aux élèves en Centrafrique, il est judicieux de prendre en compte la diversité des auteurs locaux et internationaux. Il convient de présenter une variété de genres littéraires et de thématiques pour offrir aux élèves une vision large et enrichissante de la littérature. En incitant la découverte d'écrivains tant locaux qu'étrangers, les élèves vont développer leur sens critique, leur créativité et leur ouverture d'esprit. Il est aussi crucial de garantir que les textes

littéraires choisis reflètent la réalité et les préoccupations contemporaines de la société Centrafricaine. Ce choix peut inclure des œuvres qui abordent des problématiques sociales, économiques, politiques ou culturelles pertinentes.

Notre étude présente une originalité importante en ce sens qu'elle est orientée spécifiquement sur l'enseignement des œuvres littéraires au lycée en République Centrafricaine. Jusqu'à présent, aucune recherche n'a examiné cette question de manière spécifique dans ce contexte. De plus, elle aborde la problématique de l'obsolescence des textes littéraires du programme de terminale, ce qui semble poser des difficultés aux élèves pour établir un lien entre leurs lectures et la réalité socioculturelle. Cette problématique demeure en suspens.

Ainsi, notre recherche se concentre sur l'enseignement des textes littéraires comme souligne Bruneau « qui renvoie à la formation de l'esprit critique par les représentations du monde qu'offrent les œuvres et qui poussent à réfléchir sur la vie ou à connaître et comprendre des réalités culturelles ou sociohistoriques » (Bruneau, 2014). Les propos de Bruneau soulignent l'importance de la formation de l'esprit critique à travers les représentations du monde offertes par les œuvres littéraires. Ces représentations invitent à la réflexion sur la vie, permettent de mieux connaître et comprendre les réalités socioculturelles.

Afin de résoudre cette problématique, nous nous inscrivons dans la lignée des études des représentations sociales menées par Moscovici (1961), ainsi que la théorie de l'agir professoral développée par Cicurel (2008/2011). Ces deux cadres théoriques portent une attention particulière à l'analyse détaillée des discours, ainsi qu'à la mise en relation de ces discours avec ceux produits par les enseignants après les cours, concernant leur propre action. Ces deux cadres théoriques vont être amplement développés dans le chapitre trois de notre travail.

Mais, il convient de préciser clairement ici qu'entamer une nouvelle étude en Occident sur la littérature et son enseignement peut sembler peu pertinente étant donné, d'une part, la profusion de recherches menées sur ce sujet depuis plusieurs décennies et, d'autre part, l'état d'esprit général actuel qui privilégie l'utilité de la science et de la technologie, avec en plus les « bouleversements de la sphère publique causés par

l'avènement des nouvelles technologies médiatiques » (Saint-Jacques, 2000, p. 5) qui ont un impact sur l'économie et tous les secteurs de la vie sociale.

En Occident, les études antérieures ont exploré divers aspects de l'enseignement de la littérature, tels que la lecture, l'écriture, la littératie critique, la théorie littéraire, les programmes d'études et les approches pédagogiques (Applebee, 1993; Graff, 2003 et Rosenblatt, 1978). Cependant, compte tenu de l'évolution rapide des technologies de l'information et de la communication, il est important de se pencher non seulement sur les contenus, mais également sur les nouvelles *pratiques* de lecture et d'écriture que les jeunes adoptent et qui ont un impact sur leur relation avec la littérature.

Dans ce contexte, il est pertinent de s'interroger sur les moyens par lesquels les enseignants peuvent intégrer les nouvelles technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement de la littérature afin de susciter l'intérêt des élèves et d'améliorer leur compréhension et leur appréciation des textes littéraires (Lankshear et Knobel, 2003 ; Warschauer et Liaw, 2011).

Par ailleurs, ce qui fonde la littérature, c'est sa multifonctionnalité. Ce sont ces dimensions multiples qui ont poussé les théoriciens de la littérature à la cerner à partir de plusieurs critères d'analyse qui s'organisent en deux grands groupes, à savoir les critères internes et les critères externes que nous allons développer plus loin.

Pour ce faire, étant donné les difficultés, à l'heure actuelle, de trouver les voies et moyens pouvant aider les élèves à entrer dans les textes littéraires et à s'en approprier le sens, il est nécessaire pour nous qui sommes formateur de chercher à savoir pourquoi ces textes littéraires constituent un handicap pour les élèves. C'est dans cette optique que Rouxel, chercheure en didactique de la littérature oriente ses études sur le sujet lecteur à travers son ouvrage intitulé *Enseigner la lecture littéraire*. Dans cette œuvre, l'auteure nous situe sur les représentations des élèves en matière de lecture littéraire et notamment sur les activités de lecture des œuvres littéraires. En interrogeant des lycéens français à propos de leurs représentations en matière de lecture, elle conclut donc que « la lecture est vue comme une contrainte et non comme source de plaisir personnel » (Rouxel, 2005). Cette étude menée par Rouxel aboutit à la conclusion selon laquelle la lecture est perçue par les lycéens français comme une obligation plutôt que comme une source de satisfaction personnelle.

Dans la même veine, Picard dans son essai titré *La lecture comme jeu*, résume qu'il s'agit, non d'une simple métaphore, mais de concevoir effectivement et strictement la lecture comme un jeu, et donc de se référer aux caractéristiques et surtout aux fonctions du jeu pour la décrire :

« Il est dès lors plus aisé de comprendre ce que représentent le désir et le plaisir de lire, ce qui se joue au plus profond, entre fantasme et réel, et d'assigner à l'illusion livresque un statut précis, lié au dédoublement fondamental de tout joueur » (Picard, 1986).

Toujours dans la perspective du sujet lecteur, Langlade dans son article : Et le sujet lecteur dans tout ça ? *Enjeux* n° 51, P. 53 et n° 52, p. 63, précise que pour lui, il importe de mettre en place des pratiques qui fassent en sorte que l'élève se perçoive comme « lecteur véritable, capable de subjectivité et autorisé à convoquer ce qui constitue ses propres références sur le monde » (Langlade, 2001).

Poursuivant dans cette logique, et pendant la conférence prononcée au neuvième colloque international de l'AIRDF, Fourtanier présente ses travaux de recherches sur les représentations des enseignants et des élèves sur le rôle de la littérature dans l'enseignement du français. De ces études, elle fait tout d'abord le constat que « de plus en plus d'élèves des lycées désertent les filières littéraires » (Fourtanier, 2004). Elle cherche cependant à connaître les raisons en questionnant l'enseignement littéraire tel qu'il est conçu, certes, mais surtout tel qu'il est reçu du côté des élèves et du côté des enseignants.

Quant à Lebrun à travers son ouvrage : *Posture critique et geste anthologique. Faire vivre la littérature à l'école*, il envisage le geste anthologique comme une manière de développer une posture critique à propos des textes littéraires, tant en réception qu'en production. « L'enjeu, au-delà du produit fini, la réalisation d'une anthologie, est de construire activement des apprentissages permettant de trouver du sens aux pratiques scolaires de lecture-écriture littéraire. La dimension sociale du projet anthologique permet à chaque élève, dans sa diversité, de s'approprier une culture vivante en la partageant au sein d'une communauté qui se forme dans sa classe » (Lebrun, 2005). Nous constatons à travers ces pionniers du sujet lecteur que la question de texte littéraire pose un véritable problème aux élèves. Et de nos expériences en République

Centrafricaine en tant qu'enseignant, le constat est plus amer pour nos élèves surtout dans un pays où le français n'est pas la langue maternelle.

De ce fait, l'ascendant supposé des sciences et des nouvelles technologies sur la littérature n'empêche pas de faire valoir la spécificité du littéraire, sa pertinence sociale et contemporaine, ne serait-ce qu'en ce qui a trait à la culture, à la connaissance de soi et du monde ou à la formation du citoyen critique, comme le rappellent justement Bernard Veck et ses collaborateurs (1994), lorsqu'on parle de culture, on pense généralement à la culture esthétique (ou « littéraire » au sens large), mais rarement à la culture scientifique et technique.

Veck et ses collaborateurs précisent qu' « il se trouve aussi qu'il est peu de saisons éditoriales qui ne voient fleurir diatribes et pamphlets dénonçant la perte de la culture, imputée à la dégradation de l'école, et cette culture, est le plus souvent celle que l'on pense devoir résulter de l'enseignement du français, notamment au lycée : bref, une culture littéraire » (p. 8).

C'est dans ces aspects susmentionnés que la République Centrafricaine reconnaît que l'éducation est une priorité nationale et que chaque citoyen a droit à l'éducation et au savoir (loi n° 97.014) portant orientation de l'Education Nationale en Centrafrique. Dans cette disposition juridique, l'accès à l'instruction, à la culture et la formation professionnelle est garanti à l'enfant et à l'adulte sans considération de sexe, de rang social, d'ethnie, de religion ou d'appartenance politique. L'école qui est un lieu de référence de l'éducation représente un enjeu national.

En France, par exemple, les Instructions officielles soulignent l'importance de l'enseignement littéraire en précisant que « la lecture des œuvres intégrales majeures du passé et des œuvres contemporaines permet aux élèves de développer leur curiosité et de nourrir leur imagination, tout en leur faisant acquérir les éléments d'une culture commune ».

Langlade élargit d'ailleurs la portée du littéraire en intégrant la lecture des textes littéraires dans un ensemble plus vaste touchant « l'accès aux œuvres d'art et, à travers elles, aux repères culturels communs à une société » (Langlade, 2001).

Dans le même élan pour valoriser la littérature, Tzvetan Todorov (2007), voit dans la connaissance de soi et du monde, la mesure de l'utilité contemporaine de la littérature.

Langage universel touchant l'intimité individuelle, la littérature aide l'homme à vivre et lui permet de s'épargner des blessures qu'il peut subir lors des rencontres avec des personnes réelles. Elle lui fait découvrir des mondes qui se placent en continuité et lui permet de les comprendre. La littérature élargit notre univers, nous incite à imaginer d'autres manières de le concevoir et l'organiser. Nous sommes tous faits de ce que nous donnent les autres êtres humains : nos parents d'abord, ceux qui nous entourent ensuite. La littérature ouvre à l'infini cette possibilité d'interaction avec les autres et nous enrichit donc infiniment. Elle nous procure des sensations uniques qui font que le monde réel devient plus chargé de sens et plus beau.

Loin d'être un simple agrément, une distraction réservée aux personnes éduquées, elle permet à chacun de mieux répondre à sa vocation d'être humain (p. 15-16).

Enfin, il y a la formation à une citoyenneté critique pour laquelle la littérature peut constituer chez les élèves et le lecteur en général, un puissant moyen de construction identitaire pour assurer leur participation éclairée à la vie démocratique. C'est là toute la pertinence de la littérature dans la société contemporaine et, de ce fait, sa place et son enseignement au sein de l'institution scolaire explique son intérêt. Il est donc hasardeux, dans le contexte des sociétés démocratiques, de faire l'impasse sur l'apprentissage des faits et des textes littéraires.

Cependant, il convient de dire tout haut ici que cet enseignement connaît des difficultés ; celles-ci ne datent pas d'aujourd'hui. Lorsqu'on examine l'enseignement de la littérature d'un point de vue socio-historique, apparaît au fil du temps une remise en question permanente des modèles pédagogiques. En effet, les pratiques d'enseignement littéraire n'ont pas toujours été homogènes (Dufays, Gemene et Ledur, 2005). Selon ces derniers, cet enseignement a traversé des périodes de tension, de remise en question des modèles pédagogiques qui ont évolué à chaque période.

La première période qui se situe avant l'année 1880, porte sur l'enseignement de l'écriture conçue moins comme une activité de réflexion et d'invention que comme un travail d'imitation.

Les élèves doivent apprendre à imiter les grands écrivains latins. C'est la période dite du modèle rhétorique dont l'objectif est de former une élite rompue à l'art scriptural et aux besoins de l'éducation religieuse.

Une deuxième période appelée Modèle traditionnel couvre la longue période de 1880 - 1965. Elle est surtout marquée par un enseignement littéraire voué à la transmission du patrimoine culturel français. L'enseignement est ordonné en grandes périodes chronologiques. *Lagarde et Michard*, la collection qui en est le reflet, étudie ce patrimoine siècle par siècle (de Moyen âge au XXe siècle). On fait lire peu d'œuvres intégrales aux élèves, la lecture porte essentiellement sur les extraits d'œuvres rassemblées dans des anthologies.

Deux modèles d'enseignement voient le jour : d'une part, la lecture suivie ou commentée qui consiste à faire lire aux élèves des extraits assez longs en l'accompagnant de brefs commentaires. D'autre part, l'explication de texte ou l'analyse littéraire d'un texte court est fortement orientée par l'enseignant en classe.

La troisième période de 1965 à 1980, est celle dite de la remise en question des méthodes traditionnelles. Cette approche prône, entre autres stratégies, l'ouverture du corpus (œuvre littéraire) aux textes non littéraires, fonctionnels ou courants. L'accent est mis sur la capacité à lire tous les textes. Cette approche s'appuie sur les travaux de la sémiotique et de la narratologie.

La quatrième période couvre les années 1980 à 2000. Les dissensions d'ordre idéologique centrées sur la communication et les théories linguistiques font place à un consensus autour de la nécessité de réfléchir non plus sur les finalités de la lecture littéraire, mais sur les moyens de développer le savoir-lire chez les élèves. C'est le primat de la méthodologie sur l'idéologie.

Les travaux de Vigner (1979) ; de Viala et Schmitt (1983) et Beguin (1982), apportent un souffle nouveau à l'enseignement littéraire en mettant en avant les théories littéraires, notamment les approches formelles. On parle des années du retour de la lecture, après la crise connue une dizaine d'années auparavant.

Enfin, une cinquième période, contemporaine celle-là, est marquée par une interrogation générale sur l'orientation nouvelle qu'il convient de donner à l'enseignement littéraire.

On parle alors d'une formation qui privilégie l'activité interprétative du sujet-lecteur en mettant l'accent sur son affect, sa subjectivité (Langlade, 2001; Langlade et Rouxel, 2004; Langlade et Fourtanier, 2007).

De l'avis de ces didacticiens comme Aron et Viala (2005), Chiss, David, Reuter (1995/2005), Dufays, Gemenne, Ledur (1996/2005), l'enseignement littéraire pose de redoutables problèmes didactiques et pédagogiques aux enseignants. Comme nous avons dit au début de notre travail, des recherches, toutes menées en Occident, ont tenté de recadrer l'enseignement des textes littéraires et elles ont engendré plusieurs approches en fonction des finalités.

Cependant, en République Centrafricaine, aucune recherche pointilleuse n'est menée comme en France dans le sens de réorienter cet enseignement afin de pouvoir remédier à ses difficultés. Pour exemple, les œuvres inscrites au programme de terminale en République Centrafricaine, ne datent pas d'aujourd'hui. Leur inscription date de 1972, conformément au programme adopté par des Etats africains francophones, réunis à Madagascar. Ces œuvres sont sélectionnées par les hommes politiques, membres du gouvernement des Etats africains francophones et non par des spécialistes de la discipline.

A cet effet, les élèves semblent avoir peu d'enthousiasme pour ces œuvres au programme, éprouvent des difficultés à faire le lien avec la réalité qui les entoure et à donner sens à leur lecture des textes en classe. Certains enseignants de leur côté se plaignent de la routine de ces mêmes œuvres enseignées pendant des décennies. De ce fait, nous nous sommes rendu compte que l'enseignement de littérature, comme ailleurs, pose aussi problème. Reste maintenant à savoir pourquoi nous en sommes là et comment faire pour remédier à cette situation.

Ce sont ces constats qui nous ont amené à entamer un questionnement sur les pratiques d'enseignement des œuvres littéraires au lycée en France et en Centrafrique. Ceci pour savoir : Comment se fait-il que les élèves centrafricains portent si peu d'intérêt et aient

tant de difficultés face à l'enseignement des œuvres littéraires au lycée ? En est-il de même pour les lycéens français ? Quels sont les critères qui permettent de retenir les œuvres au programme, mais aussi en quoi l'enseignement de ces œuvres peut entraîner l'évolution de la mentalité et ses pratiques enseignantes ? Sur quels aspects de cet enseignement peut-on envisager des interventions ou des innovations didactiques ?

Pour ce faire, le problème des textes littéraires constaté en Centrafrique ne peut nous laisser insensibles ; d'où notre intérêt à questionner cette difficulté dans un espace où nous avons grandi, étudié et où finalement nous exerçons nos activités professionnelles.

Depuis plus d'une dizaine d'années, en effet, nos occupations professionnelles ont consisté à enseigner directement le français et les textes littéraires dans les classes des lycées et collèges en République Centrafricaine. Aujourd'hui, encadreur des enseignants de cette discipline scolaire en formation continue dans le cadre de nos fonctions d'enseignant-chercheur à l'Ecole Normale Supérieure de Bangui en République Centrafricaine. À l'issue de l'exercice de cette fonction, nous avons fait des constats tout au long de notre carrière. Par exemple en tant qu'enseignant, nous faisons le constat que les élèves lisent peu et éprouvaient des difficultés à donner sens à leur lecture des textes en classe.

Ainsi, au vu de ces difficultés qui minent le système éducatif centrafricain, et à travers la coopération qui existe entre la France et la République Centrafricaine, un partenariat est signé entre l'Université de Bangui (UB), l'Université de Bretagne Occidentale (UBO) et l'Université de Rennes2 (UR2), nous accordant une bourse de coopération du gouvernement français, par le canal de l'Ambassade de France à Bangui. Bourse de coopération française 2017 pour une année d'études en master et quatre années d'études en thèse de doctorat, en Didactique de sciences de langue selon le terme du partenariat.

Les objectifs de cette étude doctorale sont de nous permettre d'acquérir une formation spécialisée dans le domaine de la didactique du français, afin de développer des compétences pour transformer les connaissances disciplinaires en savoir de référence. Nous cherchons à acquérir les mécanismes nécessaires pour concevoir, élaborer et mettre en œuvre de manière cohérente un enseignement pertinent et adapté aux objectifs, au contexte et au public concerné. Cette formation doctorale constitue également une opportunité pour nous d'acquérir les outils, les méthodes et les

techniques nécessaires afin de stimuler les élèves centrafricains à adopter une démarche scientifique dans leurs raisonnements littéraires.

C'est dans ce sens qu'à la fin de notre étude en master en didactique du français à l'ESPE de Rennes actuel INSPE, nous sommes inscrit par le biais de l'ESPE à l'université Rennes2, sous la direction de Pr Christine EVAÏN et Pr Elisabeth RICHARD au laboratoire Linguistique, Ingénierie, Didactique des Langues (LIDILE), pour nos études doctorales dans le but d'apporter notre contribution pour l'amélioration du système éducatif centrafricain.

Afin d'aborder la question de l'enseignement des textes littéraire qui constitue notre principale préoccupation en classe de première en France et, en classe de terminale en République Centrafricaine, nous jugeons utile de mener nos recherches à partir de ce que les enseignants pensent et font dans la classe de littérature. Un tel sujet incite à mener des recherches en analysant les discours et les actions de ces enseignants dans le cadre leurs activités en classe.

Paroles et pratiques veulent déterminer ces facteurs en explorant donc l'univers de la pensée et, les activités pédagogiques de ces enseignants des lycées Bréquigny à Rennes en France et, ceux de l'Inspection Académique de Bangui en République Centrafricaine. Nous pensons que ces activités, aussi bien déclarées qu'observées, sont porteuses d'implicites pouvant éclairer la difficulté de l'enseignement littéraire constatée surtout en Centrafrique et en dégager le sens à partir de points de vue et des pratiques de nos populations cibles qui sont les enseignants des lycées Bréquigny et ceux de l'Inspection académique de Bangui.

Nous nous proposons d'atteindre un tel objectif dans une réflexion qui s'organise autour de six chapitres. Le premier chapitre situe le contexte de notre sujet de recherche. Dans cette partie, il est question pour nous de situer l'environnement dans lequel le sujet est formulé. Ainsi, nous allons tour à tour présenter la République Centrafricaine, indiquer comment le français est introduit en Afrique et en Centrafrique, expliquer l'organisation des enseignements en Centrafrique et enfin, présenter les structures pédagogiques en France et en Centrafrique.

Le deuxième chapitre aborde la problématique centrale qui justifie cette réflexion. Comme c'est souvent le cas dans une problématique, nous décrivons ici différentes composantes de la situation que nous étudions. Nous commençons par aborder la problématique globale de l'enseignement littéraire telle qu'elle est formulée par la recherche en didactique de littérature. Ensuite, nous explicitons les raisons pour lesquelles l'enseignement des textes littéraires pose problème en classe de terminale en République Centrafricaine, tout en soulignant sa pertinence, ses objectifs et les questions de recherche qui en découlent.

Le troisième chapitre est consacré à l'examen de la théorie qui permet d'éclairer notre recherche. Pour explorer l'univers de la pensée des acteurs et dégager la représentation sous-jacente à leurs pratiques, la théorie des représentations sociales telle que définie par Moscovici (1961), associée à la théorie de l'agir professoral définie par Cicurel (2008/2011), paraissent plus appropriées pour notre travail de recherche. Car ces deux cadres théoriques ont pour but la description et l'analyse du discours en situation didactique.

Le premier segment de ce chapitre définit la représentation sociale. Tout en soulignant son caractère dynamique, nous décrivons les concepts associés à cette théorie, à savoir les concepts d'objectivation et d'ancrage. Ce dernier concept va éclairer les conceptions que les individus formulent à propos de leurs activités. Ces conceptions sont le résultat des interprétations des acteurs humains qui leur attribuent des sens possibles en regard de leur propre vision du monde. C'est en cela que nous avons trouvé une adéquation entre la théorie des représentations sociales et celle de l'agir professoral. Mais l'étude des représentations sociales exige la preuve que l'objet étudié est effectivement un objet de représentations sociales. À cet effet, l'apport théorique de notre sujet de recherche va nous édifier à travers deux sections sur cette question. La première décrit les conditions qui entrent en ligne de compte pour qu'un objet de savoir soit considéré comme objet de représentations sociales. La deuxième section apporte la preuve que la littérature et son enseignement sont des objets de représentations sociales.

Le chapitre quatre nous amène vers un choix éclairé de la méthodologie retenue pour notre recherche. Ce choix va donc aboutir à une variété d'outils de production des données avec pour option, la collecte des points de vue des acteurs à travers les

associations libres, les entretiens individuels et l'observation des pratiques qui sont analysés qualitativement.

Cette variété d'outils nous paraît pertinente pour mieux asseoir notre recherche. Nous présentons ce choix et les modèles d'outils de recherche conçus à cet effet. Nous discutons ensuite du bien-fondé de ces options méthodologiques dans les premières sections du chapitre.

Le déroulement de la recherche est ensuite décrit, étape par étape. Nous restituons toutes les démarches entreprises pour mener à bien la recherche. Nous décrivons tour à tour les outils méthodologiques qui ont permis de produire les données à travers le discours et les observations de classe. La population cible, le choix du terrain, ainsi que les opérations de transcription, de codification et de catégorisation sont aussi présentés.

Puis l'analyse des données est abordée au chapitre cinq. Comme son nom l'indique, elle s'intéresse aux données et met en évidence les résultats de la recherche. Le sixième chapitre se charge d'interpréter les résultats obtenus en dégagant les tendances générales et fait la recommandation d'une œuvre littéraire pouvant faire l'objet d'une étude complète en classe de terminale en République Centrafricaine.

Enfin, la conclusion, à la lumière des résultats, nous permet de souligner notre recommandation aux acteurs du système éducatif centrafricain : il s'agirait de revoir le corpus des œuvres littéraires proposées aux apprenants de la classe de terminale en République Centrafricaine.

Cette recommandation va suggérer une réflexion sur la sélection des œuvres, en prenant en compte les spécificités et les besoins des apprenants. Il est essentiel de repenser le choix des œuvres pour qu'elles puissent davantage s'adapter au contexte éducatif et culturel Centrafricain.

CHAPITRE 1 : CONTEXTE

1.1 Présentation de la République Centrafricaine

La République Centrafricaine, communément appelée la Centrafrique, partage avec d'autres nations africaines un contexte géographique unique et une histoire singulière. Depuis son accession à l'indépendance en 1960, le pays est le théâtre de nombreux coups d'Etat militaires, mutineries et rébellions armées. Entre décembre 2012 et mars 2013, une coalition de groupes rebelles connue sous le nom de Séléka a rapidement conquis une grande partie du territoire, renversant le gouvernement du président François Bozizé.

Cette prise de pouvoir a déclenché une série de confrontations et de violences entre divers groupes armés, comprenant la Séléka ou d'anciens membres de la Séléka, ainsi que des factions anti-Balaka, qu'elles soient autonomes ou fidèles à l'ex-président Bozizé. Ces événements ont engendré une crise humanitaire et économique d'une ampleur sans précédent. En réponse, une mission de maintien de la paix est déployée en République Centrafricaine à partir de décembre 2013, sous l'égide de l'Union africaine et avec le soutien militaire de la France.

Cette intervention vise à rétablir la stabilité et à atténuer les souffrances de la population centrafricaine. Néanmoins, la situation demeure complexe, mettant en évidence les défis persistants auxquels la nation est confrontée sur les plans politique, humanitaire et économique. Le secteur de l'éducation a subi d'importantes perturbations en raison de ces crises susmentionnées au cours de la décennie 2010. Les défis liés à la fourniture des services éducatifs par l'Etat se sont accentués, entraînant l'interruption du fonctionnement du système éducatif formel pendant plusieurs années dans la plupart des régions du pays. En 2019 et 2020, l'accès à l'éducation demeure extrêmement difficile pour la majorité des enfants et adolescents, en raison de conditions telles que des écoles mal équipées, des classes surpeuplées, une pauvreté généralisée et la présence d'enseignants non qualifiés.

Les conflits armés ont significativement détérioré la situation sécuritaire sur l'ensemble du territoire, entraînant des obstacles supplémentaires à l'accès à l'éducation. Sur le

plan linguistique, l'environnement se caractérise par la coexistence du français et des langues locales.

Les limites des frontières étant conventionnelles, elles n'ont pas pris en compte les réalités ethniques, linguistiques ou économiques ; Elles s'expliquent de la manière suivante : au sud, le cours de l'Oubangui, prolongé sous le nom de Mbomou, délimite la République Centrafricaine et la République Démocratique du Congo (RDC) depuis les traités du 14 Août 1894.

A l'est, la ligne de partage des eaux entre les bassins du Congo et du Nil a servi à la fixation de la frontière avec les deux Soudan (Soudan du nord à l'extrême nord de la République Centrafricaine et le Soudan du sud, au sud-est du pays) par une convention franco-anglaise du 8 septembre 1899.

A l'ouest, une partie importante de la frontière avec le Cameroun par la convention franco-allemande du 18 Avril 1908 suit le tracé des affluents de la Sangha et du Logone occidental. Les délimitations avec le Tchad et le Congo-Brazzaville, définies dans le cadre de l'Afrique-Equatoriale Française (AEF) créées en 1910, sont modifiées à plusieurs reprises par simple décision administrative dont la plus récente remonte à 1942 pour la frontière Tchadienne.

La République Centrafricaine, après tous ces travaux de délimitation des géomètres, couvre aujourd'hui une superficie de 62300 km² avec une population avoisinant 5 millions d'habitants selon l'Institut Centrafricain des Statistiques et des Etudes Economiques et Sociales (ICASSES), et une densité moyenne de 6,4 habitants/km².

Selon le Journal Officiel du gouvernement centrafricain de l'année 2020, un nouveau découpage administratif de la République Centrafricaine est instauré, entraînant la création de 20 préfectures. Il est essentiel de souligner ces changements afin d'informer le public. Les nouvelles préfectures sont les suivantes : Bamingui Bangoran, Bangui Kaga, Basse Kotto, Haut Kotto, Haut Mbomou, Kémo, Lipéndé, Lobaye, Mambéré Kadéï, Mambéré, Mbomou, Nana Gribizi, Nana Mambéré, Ombella Mpoko, Ouaka, Ouham, Ouham Fafa, Ouham Péné, Sangha Mbaéré, Vakaga et la capital Bangui.

La République Centrafricaine a un relief montagneux, fortement marqué par le massif du Yadé au nord-ouest et le massif de Bongo et Dar Challa près de la frontière de la

République du Soudan. Le massif du Yadé culmine à 1410 mètres au mont Ngaoui. Ces sommets montagneux atteignent environ 1300 mètres d'altitude.

La Centrafrique est caractérisée par deux principaux réseaux hydrographiques : le fleuve Oubangui, qui marque la frontière avec la République démocratique du Congo au sud, et le système fluvial du Chari et du Logone, qui se déverse dans le lac Tchad. Le pays connaît deux saisons distinctes : une saison sèche, théoriquement de mi-novembre à mi-avril, et une saison des pluies, couvrant la période de mi-mai à mi-octobre. Sur le plan végétal, on observe la présence de forêts humides dans le sud du pays et de savanes occupant la majeure partie du territoire, en particulier dans le nord.

Il est important de noter que ces deux saisons exercent une influence significative sur le système éducatif du pays. Dans les régions riches en diamants et en or, la majorité des élèves n'assistent aux cours que pendant la saison des pluies, car pendant la saison sèche, ils se consacrent à la recherche de diamants et d'or. En revanche, ceux qui résident dans les régions riveraines se livrent à la pêche pour capturer des poissons pendant la saison sèche, entraînant ainsi un déséquilibre notable sur le plan scolaire et éducatif dans leur vie.

La population de la République Centrafricaine est caractérisée par une proportion élevée de jeunes. Les niveaux et les tendances de la mortalité sont marqués par la combinaison ou succession d'événements propices à une tendance à la hauteur des niveaux de mortalité et une réduction de l'espérance de vie. En effet, les difficultés de trésorerie de l'Etat avec son corollaire l'accumulation de dettes et la perte du pouvoir d'achat des ménages, la destruction du secteur agricole, les crises politico-militaires, les années blanches, la propagation du VIH/SIDA, et aujourd'hui, le coronavirus communément appelé Covid-19 que nous allons développer plus loin, sont autant des facteurs explicatifs.

Selon l'ouvrage de N'Zapali-Te-Komongo (2020), les Mbororos et les Pygmées Aka sont des groupes en République Centrafricaine qui ne sont pas considérés comme les sédentaires. Les Mbororos sont un groupe nomade principalement composé de pasteurs, tandis que les Pygmées Aka sont traditionnellement des chasseurs-cueilleurs. Cependant, la majorité de la population centrafricaine est sédentaire. Sa participation

accrue à l'activité économique est l'un des facteurs déterminants de la lutte contre la pauvreté en Centrafrique.

Contrairement à certaines perceptions répandues, l'histoire de la République Centrafricaine est caractérisée par des événements d'une grande richesse informationnelle, remontant à une période de peuplement très ancien. Cette trajectoire historique débute avec l'arrivée des européens dans la région d'Oubangui-Chari dès l'année 1800, au moment où le leader des kogobi, érige la nation Zandé. Cette chronologie atteste de la longévité du territoire centrafricain, corroborée par la thèse de Bayle Herman en 1975. Ce dernier affirme avoir découvert dans le sud-est du pays des galets datant de l'époque pré-achéulénienne, apportant ainsi une confirmation archéologique à la profonde antiquité de la République Centrafricaine. Dans la région nord-est, des peintures rupestres sont également répertoriées. Par ailleurs, les investigations menées par Pierre Vidal en 1976 ont mis en lumière l'existence d'une civilisation mégalithique à Bouar, localité située dans l'ouest du pays.

La République Centrafricaine est une ancienne colonie française, qui se situe au cœur de l'Afrique, comme son nom l'indique. La veille des indépendances, elle remplace son ancien nom le premier décembre 1958, Oubangui-Chari (désignant les deux principaux cours d'eaux du pays) par la République Centrafricaine.

Elle se distingue des autres pays de l'Afrique centrale par le fait qu'elle détient une singularité linguistique au sein de la région. En effet, c'est le seul pays d'Afrique centrale où une langue unique, le Sangö, est parlée de manière homogène sur l'ensemble du territoire national, transcendant les différentes ethnies présentes dans le pays. Le Sangö, ainsi que le français, revêtent le statut de langues officielles. Toutefois, seule la langue française est formellement enseignée et utilisée dans le cadre administratif.

Le Sangö, en revanche, occupe une place particulière en tant que langue vernaculaire et maternelle. Son utilisation prédomine davantage dans les grandes villes par rapport aux villages, marquant ainsi une dynamique linguistique propre à l'urbanisation. Malgré le statut officiel du Sangö, c'est le français qui demeure la langue prépondérante dans les instances administratives du pays. Cette dualité linguistique témoigne d'une réalité complexe où les langues officielles occupent des rôles distincts dans la vie quotidienne, reflétant les dynamiques socio-culturelles propres à ce pays d'Afrique centrale.

1.2 Introduction du français en Afrique et en Centrafrique

Le français est introduit en Afrique par le biais de la colonisation. Le cas de République Centrafricaine qui nous intéresse est aussi identique. À cet effet, il est judicieux pour nous de jeter d'abord un regard panoramique sur les motivations historiques et profondes de cette pénétration et ensuite traiter des stratégies mises en place pour la diffusion et l'appropriation de cette langue.

La conférence de Berlin constitue un tournant décisif dans l'avenir de l'Afrique et de la langue française. À cette rencontre historique tenue de novembre 1884 à février 1885 sur l'initiative du chancelier allemand Bismark, des séries des mesures sont prévues pour présider l'exploitation de l'Afrique, car le mouvement des explorateurs est devenu purement politique.

C'est à ce moment que l'idée de partage de l'Afrique a germé. Confiant de sa stratégie militaire pour la conquête d'une bonne partie de l'Afrique, Bismark impose des règles de libre accès commercial aux grands bassins fluviaux, avec l'obligation d'une occupation effective d'un territoire avant de le revendiquer. Cette mesure donne l'occasion aux Britanniques, Français, Allemands, Belges, Portugais et des Italiens de se partager la grande Afrique entière en moins de quinze ans.

A cet effet, les explorateurs doivent se précipiter pour la conquête de nouveaux espaces afin de mieux les contrôler. Dans le but de consolider leur position dans les pays conquis comme en Afrique, les explorateurs se sont appuyés sur la science toponymique pour attribuer des noms des lieux, des eaux, des montagnes pour prouver qu'ils sont les premiers à découvrir ces lieux, sans pour autant chercher à savoir si ces lieux ne portent pas déjà des noms. Ainsi, ce propos est confirmé par le dire de Calvet lorsqu'il déclare : « C'est sur cette toile de fond toponymique, sur cette cartographie précoloniale, que va se dérouler l'introduction du français en Afrique, et tout d'abord au Sénégal » (Calvet, 2013, p.12).

Dans la tradition africaine, la toponymie est une science que les africains maîtrisent parfaitement. Lorsque l'enfant naît, les parents lui attribuent un nom pour l'identifier. Ces noms peuvent être ceux que portent des parents, des grands-parents, des personnes autres que la famille à cause des précieux services rendus ou pour toutes autres raisons

propres aux parents de l'enfant. Malheureusement, arrivés en Afrique, les explorateurs pensent qu'ils sont les premiers à découvrir ces endroits et commencent à les nommer, les baptiser selon leurs grés.

Jean Louis Calvet fait aussi savoir que la toute première intervention du français notamment en Afrique centrale consiste à attribuer des noms aux continents, aux eaux, aux localités ou aux montagnes. Comme exemple, le cas du Cameroun est bien patent. Le navigateur portugais arrive sur le fleuve Wuri, et aperçoit que le fleuve est rempli des crevettes, lui attribue immédiatement le nom Rio dos Cameraos, ce qui signifie le fleuve des crevettes. Ce nom, avec l'évolution est devenu Kamerun en allemand, puis en anglais Cameroon et en fin Cameroun en français. L'appellation de Centrafrique se justifie par rapport à sa position géographique en Afrique.

Au XV^e siècle, les navires des occidentaux arrivent pour la première fois sur les côtes du Sénégal avec des idées précises, exercer le commerce de l'or, de gomme arabique, et des esclaves. Il faut attendre longtemps pour que l'école soit accidentellement créée.

Lorsque le gouverneur Schmaltz est affecté en Afrique Occidentale Française (AOF), les instructions reçues de sa hiérarchie sont de bien conduire la colonisation dans toutes ces formes administratives. Il a aussi pour mission d'encourager l'évangélisation. De toutes ces instructions, la création d'une école n'est pas inscrite à l'ordre du jour.

Le gouverneur se rend rapidement compte que, pour mener à bien sa politique, il lui faut former des cadres intermédiaires africains qui savent parler, lire et écrire le français. L'urgence pour le gouverneur est de former des interprètes, ce qui motive la création d'une école chargée de former les cadres subalternes afin de répondre aux besoins pressants qui s'imposent, et surtout de mieux gérer son administration.

Suite à une demande motivée de la hiérarchie, le gouverneur général voit sa demande honorée avec la mise à disposition de M. Jean Dard, instituteur expérimenté, auteur d'une brochure sur l'enseignement mutuel ou « monitoral system ».

Faidherbe alors gouverneur général en AOF a un attachement particulier pour les langues africaines à l'exemple de Jean Dard ; mais sa particularité est qu'il ne privilégie que l'enseignement de la langue française. Ainsi, d'autres modèles d'école ont pu voir

le jour, tels sont les cas de l'école des otages pour les fils des chefs, de l'école William Ponty (1903) qui forme des instituteurs et des interprètes.

Après la création de l'AOF le 16 juin 1895, c'est maintenant la naissance de l'Afrique Equatoriale Française (AEF) dont l'acte est signé le 15 janvier 1910, avec capitale Brazzaville. Elle regroupe en son sein le Gabon, le Moyen-Congo, l'Oubangui-Chari et le Tchad. L'organisation de cette colonie en quatre territoires est l'œuvre du gouverneur Marial Merlin (1860-1935).

Premier gouverneur de l'AEF, il tente par l'arrêté du 4 avril 1911 d'organiser les services de l'enseignement, mais n'y parvient pas. Mais le gouverneur général Raphaël Antonetti prend la relève à travers une circulaire relative à l'organisation de l'enseignement en AEF. À cette époque, il n'y a pas d'école publique, elle est aux mains des congrégations religieuses et l'Etat n'intervient que par délégation pour imposer l'usage de la langue française.

Politique de l'enseignement du français en Centrafrique

L'école rendue obligatoire de 6 à 12 ans par Jules Ferry, envisage des méthodes d'enseignement qui peut permettre l'apprentissage de la langue française. Cette préoccupation de faire de l'école la locomotive des connaissances de la civilisation étrangère à travers la maîtrise de la langue française met l'Afrique francophone au centre d'expérimentation de différentes méthodologies et méthodes d'enseignement.

L'instituteur Jean Dard veut démontrer, à partir de mars 1817, que l'enseignement du français par traduction des langues africaines en présence peut permettre l'apprentissage en Afrique, contrairement à la méthode directe importée d'Europe. Il est combattu par M. Carde, alors commissaire de la République Française au Cameroun, qui pense que cette méthode envisagée ne peut permettre que de lents progrès.

Le gouverneur cherche à corriger ce qu'il considère comme des erreurs du passé en introduisant dans le système éducatif le modèle de l'école élitiste, ce qui suscite une certaine motivation en Afrique Equatoriale Française. Cependant, seule en Centrafrique, les écoles publiques sont classées en cinq catégories, au lieu d'adopter le

modèle de catégorisation commun aux autres régions. Les cinq catégories représentant le système scolaire centrafricain jadis sont :

- L'école du village ;
- L'école urbaine et régionale ;
- La classe d'enfants européens ;
- L'enseignement professionnel ;
- Le cours des adultes

La formation étant élitiste, les lauréats de l'école du village sont autorisés à s'inscrire dans les écoles régionales situées dans trois chefs-lieux des régions en province : Bambari, Bossangoa et Fort-Archambault, jadis territoire de l'Oubangui-Chari. L'école régionale de Bambari abrite les cours préparatoires de la première et les secondes années, le cours élémentaire et le cours moyen.

L'école régionale de Bossangoa comme celle de Fort-Archambault anime des formations dans des cours élémentaires 1^{ère} et 2^e années et les cours préparatoires 1^{er} et 2^e années. À l'école urbaine de Bangui, on note l'existence de cours préparatoire, élémentaire et de cours moyen.

L'enseignement professionnel est principalement axé sur l'artisanat, l'administration et l'agriculture. Le cours destiné aux adultes est spécifiquement réservé aux illettrés et aux semi-lettrés. Après l'indépendance, le pays adopte un nouveau manuel, *Mamadou et Bineta* d'André Dasvene (1898-1978), basé sur les réalités de l'Afrique occidentale. Cependant, ce manuel est remplacé ultérieurement par *David et Amina*, édité par xxx, dans le cadre d'une réforme du système éducatif soutenue par les élites centrafricaines en 1991. Cette réforme introduit une méthode d'alphabetisation dite mixe.

Bien que *David et Amina* traite des réalités spécifiques de la République Centrafricaine, il n'est pas pleinement exploité en raison du manque de formation des cadres et du prétexte selon lequel cette méthode ne correspond pas à la réalité locale. Par conséquent, les décideurs ont pris l'initiative de le remplacer par un nouveau manuel intitulé *Mariama et Hamidou* en 1993. Malheureusement, ce manuel est conçu pour répondre aux réalités de l'Afrique de l'ouest, ce qui peut ne pas être totalement adapté à la situation spécifique de la République Centrafricaine.

Ainsi, malgré le potentiel de *David et Amina* pour refléter la réalité locale, son efficacité est limitée en raison du manque de formation des enseignants et de la perception erronée selon laquelle il ne cadre pas avec la situation sur le terrain. Cet aspect souligne la nécessité d'une réévaluation des politiques éducatives et de l'investissement dans la formation des cadres éducatifs pour garantir une utilisation optimale des ressources pédagogiques disponibles.

L'organisation des enseignements en Centrafrique

La République Centrafricaine officialise la reconnaissance indéniable de la priorité nationale accordée à l'éducation, garantissant à chaque citoyen le droit à une éducation de qualité et à l'acquisition de connaissances, conformément aux dispositions de la loi n° 97.014 relative à l'orientation de l'Education Nationale de la Centrafrique. L'accès à l'instruction, à la culture et à la formation professionnelle est assuré tant pour l'enfant que pour l'adulte, sans distinction de sexe, de statut social, d'ethnie, de religion ou d'affiliation politique. Par conséquent, l'école, en tant qu'institution éducative de référence, représente un enjeu d'importance nationale. La préservation de son intégrité doit être une responsabilité partagée par l'ensemble de la société, avec la garantie de sa neutralité.

Ainsi, au lendemain de l'indépendance et à partir de 1962, avec la naturalisation des écoles privées catholiques, l'État centrafricain par le truchement du ministère de l'Education nationale a repris le monopole de l'enseignement en Centrafrique. En ce qui concerne l'enseignement public, on peut citer, l'enseignement maternel, primaire, secondaire, technique et l'enseignement supérieur :

L'enseignement maternel ou préscolaire accueille les écoliers dont l'âge est compris entre 3 et 5 ans et dure deux ans de formation.

L'enseignement primaire reçoit théoriquement les écoliers ayant atteint l'âge de 6 ans ; la formation va du cours d'initiation au cours moyen 2^e année et dure 6 ans.

L'enseignement secondaire est séparé en deux catégories à savoir l'enseignement général et l'enseignement technique. L'enseignement général comporte deux cycles, le premier cycle qui couvre les niveaux de sixième jusqu'en troisième et dure quatre ans,

appelé le collège ; et le second cycle appelé le lycée, étend sa formation du niveau des classes de seconde à la terminale et dure trois ans, sanctionné par le baccalauréat, diplôme qui ouvre la porte aux études supérieures.

Contrairement au baccalauréat qui marque la fin de formation au second cycle, le brevet du premier cycle, nouvelle appellation du Brevet d'Études du Premier Cycle (correspondant au BEPC dans le système français) sanctionne la fin du premier cycle, mais ne conditionne pas l'admission en classe supérieure. L'admission en classe supérieure dans ces conditions est subordonnée à l'obtention d'une moyenne égale ou supérieure à 10/20 d'après les Règlements intérieurs en vigueur dans les établissements secondaires en République Centrafricaine.

L'enseignement technique, crée en 1964 reste essentiellement professionnalisant. Il a pour vocation la formation des cadres moyens, et prépare à des formations supérieures. Unique en République Centrafricaine, le lycée technique offre des formations qualifiantes et diversifiées. Il prépare au marché de l'emploi. Établissement d'enseignement secondaire, l'unique lycée technique à l'exemple des autres, compte en son sein deux cycles : le premier et le second cycle.

Dans le passé, la tradition africaine d'une manière générale et en particulier celle de la République Centrafricaine, recommande aux filles de rester auprès de leurs mères pour l'apprentissage des travaux domestiques et pour la gestion du foyer conjugal. Avec la modernité, la tendance est orientée vers la scolarisation et la formation des jeunes filles.

En effet, l'idée de l'enseignement ménager des jeunes filles tire sa source en France. Dans le cadre des lois de Jules Ferry, il y a eu le développement de l'enseignement post scolaire durant le 17^e et 18^e siècle, devenu en 1882 un programme dans les écoles des filles. Ce programme a pour objectif de donner aux enseignées le goût du travail manuel, un moyen d'insertion dans la communauté et les premiers bénéficiaires sont des établissements scolaires de la ville de Paris.

Sous le gouvernement de vichy, la loi du 18 mars 1942 qui valorise et favorise l'enseignement ménager et, en même temps la place de la femme dans la famille rend obligatoire cette éducation, pour les jeunes filles scolarisées dans toutes les filières d'enseignement classique, moderne, technique et agricole.

L'Institut du Monitorat de l'Enseignement Ménager est établi en 1943. Des cours sont mis en place afin de permettre aux jeunes filles et aux femmes d'acquérir les règles du savoir-vivre ainsi que diverses compétences en cuisine, couture familiale, broderie, entretien du linge, gestion de la maison et petits travaux manuels. Parmi ces cours, seules la cuisine et la couture ont longtemps constitué les éléments caractéristiques de la formation dispensée dans le domaine de l'enseignement ménager.

Le monitorat de 1943 est enrichi par une formation pédagogique établie par un arrêté définissant le règlement et le programme du Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP) d'Art Ménager en France en 1944. Parallèlement, l'Inspection Générale des Travaux Manuels Éducatifs et de l'Enseignement Ménager est créée.

En France, en 1950, les expériences initiées dans les classes Manuelles d'Education Systématique ont commencé à se généraliser à travers la mise en œuvre de travaux manuels tels que le cartonnage, le modelage, le tissage, la vannerie, la poterie, la cuisine et la culture. L'esthétique a également occupé une place importante dans cette formation. Il convient de souligner que l'enseignement ménager est alors perçu comme une forme d'action sociale dans la période entre les deux guerres mondiales, en réponse à l'urgence d'apporter de l'aide aux femmes des milieux défavorisés.

Toujours en France, en juillet 1972, l'enseignement Ménager prend le nom d'Économie Familiale par rapport à l'évolution du mode mais toujours avec les mêmes objectifs : permettre l'unité nationale quel que soit sa structure, d'être en harmonie avec la société dans le but de favoriser le meilleur épanouissement de chaque membre de la famille et de la société. Dans la même trajectoire, le qualificatif de « social » est ajouté à économie familiale afin de bien insister sur la nécessaire insertion des études sur la famille dans la société.

La famille étant une cellule de base de la société qui doit se soumettre aux exigences des actions réciproques de celle-ci, on est parti de la transmission de génération en génération, des savoirs ménagers à l'existence de l'économie familiale et sociale, d'où la naissance d'enseignement de l'Économie Familiale et Sociale.

Fonctionnant sur le système scolaire français, en République Centrafricaine, l'enseignement de l'Économie Familiale et Sociale connue à l'époque sous l'appellation

d'Économie domestique (Eco-do) et qui se transmet de manière informelle aux jeunes filles est rendue formelle avec l'ouverture de la section ménagère introduite comme discipline d'enseignement à part entière sous le nom de l'École Professionnelle Ménagère Notre Dame, le 1^{er} octobre 1959 par les sœurs de la mission Catholique.

En mars 1960, cette école est reconnue officiellement par le ministère de l'Éducation Nationale. En 1967, la deuxième section : École Artisanale des jeunes filles de Marie Jeanne Caron a vu le jour et se situe à l'actuelle École Saint Thérèse de Bangui. Ces écoles qui sont dirigées par les sœurs de 1958 à 1965, puis par Mme Pecqueux de 1966 à 1969, a pour objectif la formation des maîtresses de couture, d'enseignement ménager et, de préparer également les jeunes filles à leur rôle de futures mères d'être capables de bien tenir leurs foyers. Les filles sont recrutées au niveau de la classe de 6^e dans ces deux sections. Cette formation d'une durée de quatre ans est sanctionnée par les diplômes suivants :

CAP en couture ;

CAP en aide maternelle ou jardinière d'enfants ;

CAP en aide puériculture.

En octobre 1973, ces deux sections sont fusionnées pour devenir le collège d'Enseignement Technique Féminin (CETF). En 1974, l'établissement subit une profonde réforme. Les CAP des spécialités susmentionnées sont remplacés par le Brevet d'Études Techniques (BET) et le Brevet Professionnel d'Enseignement Technique (BPET), diplôme obtenu après le BET.

Ce diplôme leur permet d'être intégrées au sein du ministère de l'Éducation Nationale comme enseignante d'Économie Familiale. En octobre 2007, le Collège d'Enseignement Technique Féminin (CETF) est devenu le Lycée Professionnel Féminin (PLF) avec une autre réforme dans le cadre de l'orientation des élèves ayant obtenu le Brevet de Technicienne en Économie Familiale et Sociale (BTEFS) à l'École Normale Supérieure de Bangui pour une formation de trois ans ouvert en 2009. Ceci dans le but d'une qualification pouvant permettre un meilleur enseignement des élèves dans les établissements secondaires et technique.

Le Lycée Professionnel Féminin, nouvelle appellation aujourd'hui, qui commence dans les années 1964-1966 au sein du lycée Marie-Jeanne-Caron en Centrafrique et, a le nom

de l'Art Ménagier. De 1966 à 1971, l'établissement s'est déplacé pour l'école Saint Thérèse de Bangui, avec le nom de l'École Ménagère. En 1972, et selon la visée de l'ancien Chef d'État Jean Bédél Bokassa, l'École Ménagère est érigée en collège d'enseignement technique féminin (CETF). C'est en 2008 que le CETF a changé de nom pour être appelé aujourd'hui Lycée Professionnel Féminin (LPF).

L'Université de Bangui, créée dans les années 1969-1970 a pour vocation la formation des cadres et hauts cadres appelés à prendre la relève. Aujourd'hui, elle s'oriente vers la recherche canal par lequel un pays se développe. Elle dispose des Écoles de formation, des Instituts et des Facultés, toutes filières confondues. L'Université de Bangui ne dispose qu'un très peu nombre d'enseignants-chercheurs (Professeurs) de rang magistral reconnu par le Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur (CAMES).

En République Centrafricaine, la scolarité est organisée en plusieurs niveaux d'enseignements. Elle comprend le jardin d'enfants, l'enseignement au fondamental1 (F1), l'enseignement au fondamental2 (F2) et l'enseignement supérieur. L'enseignement secondaire général est dispensé dans les lycées. Il dure trois années, de la classe de seconde à la classe de terminale.

L'objectif de cet enseignement est « d'approfondir les connaissances acquises, d'en apporter de nouvelles afin de former des citoyens responsables capables de penser par eux-mêmes » (loi n° 59.8). Pour ce faire, cet ordre d'enseignement doit promouvoir la qualité et l'excellence en tenant compte de la réalité socioculturelle et de son adaptation dans le système scolaire. De ce fait, le vecteur de cette qualité et de cette excellence doit être l'enseignement de la littérature à travers les œuvres au programme.

Or, il semble que ces œuvres sélectionnées depuis 1972 ne correspondent plus aux besoins du moment. Mais aussi, l'absence de question telle que l'éducation à la citoyenneté qui doit être un moyen pour sensibiliser et moraliser la population scolaire, amener les élèves à devenir des citoyens responsables et libres, à se forger un sens critique et à adopter un comportement réfléchi comme le cas de la France, pose problème surtout dans un pays où les crises politico-militaires sont récurrentes. Ce sont ces constats d'ordre factuel et personnel qui ont suscité en nous une réelle motivation à choisir ce sujet de thèse qui s'intitule : « *Les pratiques de l'enseignement de l'œuvre*

littéraire complète au lycée en France et en République Centrafricaine », pour apporter notre contribution à la communauté scientifique.

Puisque, dans l'esprit des concepteurs des programmes, l'étude des œuvres doit préparer les élèves à une formation de bons citoyens dont l'école est le moteur, à la maîtrise de certains thèmes pour traiter avec réussite les sujets de baccalauréat. Il semble important de mettre un accent particulier sur le choix des œuvres intégrales pour l'enseignement de la littérature, du fait que ceux-ci permettent de renforcer l'enseignement de cette discipline et, en même temps, permettre aux élèves de comprendre la réalité sociale. Car, la maîtrise de français est présentée dans les discours et instructions officielles, comme « un puissant levier dans la formation d'un citoyen autonome et responsable. Elle est la clé de voûte des apprentissages, mais aussi le socle sur lequel s'érigent les rapports du monde » (loi constitutionnelle n°59.8 du 03 Février 1959 et confirmée par la loi de 1995).

C'est dans ces dispositions juridiques que les institutions du pays en l'occurrence les administrations, les cours et tribunaux, la politique et le syndicat, la religion, l'hôpital, l'Assemblée Nationale, les médias et l'école s'en servent pour les besoins de communication et de formation. Généralement, tout programme d'enseignement dans un pays, doit d'être à la fois réponse à une demande sociale et affirmation des exigences fondamentales de la matière concernée (Viala, 2004).

Car la discipline change dans ses contenus, ses objectifs et ses finalités. L'évolution diachronique est commandée par la transformation de la société (demande sociale et volonté politique) et par le développement des connaissances scientifiques qui se caractérise par les nouveaux publics et nouveaux savoirs (Rouxel, 2005).

La littérature nationale et étrangère apporte une contribution au patrimoine culturel d'un pays. C'est dans cette optique que ces finalités ne sont pas de même nature et impliquent des tensions potentielles telles que celles entre la nécessaire adaptation sociale de l'individu et sa faculté d'émancipation, l'affirmation de soi et le respect des différences, le développement de l'imaginaire et l'exercice de la raison. Autant de facteurs qui font que l'enseignement de la littérature est, au sein de la discipline « français » une matière particulièrement axiologique.

Il reste que le texte littéraire est avant tout considéré comme un objet en soi, un monument dit Foucault quand il affirme que, pour entendre la voix qui s'exprime à travers lui, tout un travail est nécessaire « qui transforme le document en monument [...] l'organise, le découpe, le distribue, l'ordonne, le repartit en niveaux, établit des séries, distingue ce qui est pertinent de ce qui ne l'est pas, repère des éléments, définit des unités, décrit des relations » (Foucault, 1969).

Dans cette même idée, nous pouvons encore citer les œuvres d'Émile Zola et d'Ahmadou Kourouma où leurs romans prennent souvent la forme de savoir et de connaissances d'ordre contextuel et institutionnel étant donné que *Germinal* est un roman de lutte de classe et de la révolte sociale. Il est un vibrant plaidoyer en faveur des déshérités et des exploités.

S'agissant de *Les Soleils des Indépendances*, il est écrit dans le contexte de changement socio-politique en Afrique où, les illettrés n'ont pas de place dans la société moderne caractérisée par l'écriture et la lecture. Il est clair à ce niveau que l'insertion des œuvres littéraires qui sont des savoirs culturels dans un programme d'enseignement, puisse tenir compte de la réalité socioculturelle.

A cet effet, selon Chervel, « Faire l'histoire d'une discipline scolaire, c'est de s'attacher non seulement aux programmes et aux finalités de la discipline, non seulement aux pratiques éducatives et enseignantes qu'elle met en œuvre mais également aux effets réels et concrets qu'elle produit sur les élèves et la société qui les entoure » (Chervel, 2006).

L'école centrafricaine pendant ces dernières décennies reflète les profondes mutations qu'a connues le pays depuis son indépendance le 13 Août 1960. Sa composition humaine, son fonctionnement, et le contenu de son enseignement doivent être les leviers pour permettre de comprendre les problèmes liés à son développement d'une manière générale, et dans le domaine de l'éducation en particulier comme en France.

1.3 Structures pédagogiques en France et en Centrafrique

Historiquement, les différents programmes français formulent des prescriptions permettant d'assurer la maîtrise des compétences de base définies par le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, qui énoncent ce que tout élève doit savoir et maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire. Inscrit dans la loi en 2005 et mis en œuvre pour l'enseignement par le décret du 11 juillet 2006, le « socle commun de connaissances et compétences », devenu en 2013 « socle commun de connaissances, de compétences et de culture » et profondément remanié en 2015, présente « l'ensemble des connaissances, compétences, valeurs et attitudes nécessaires pour réussir sa scolarité, sa vie d'individu et de futur citoyen » (Ministère de l'éducation nationale, 2015).

A partir de l'année 2011, la maîtrise des sept compétences fondamentales du socle commun devient impérative pour l'obtention du diplôme national du Brevet à la fin de la classe de troisième. Dans cette version du socle, la maîtrise de la langue française constitue le premier pilier du socle commun. L'enseignement du français, dans sa dimension culturelle, est également englobé par le pilier 5, intitulé « culture humaniste », qui regroupe l'histoire, la géographie, la littérature et les arts, mettant en avant leur valeur patrimoniale. La langue française occupe également une place centrale en tant que premier domaine de formation évoqué dans la version actuelle du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, publiée au Bulletin Officiel n° 7 du 23 avril 2015. Celle-ci est sous l'intitulé « Les langages pour penser et communiquer », englobant également « les langues étrangères et, le cas échéant, régionales, les langages scientifiques, les langages informatiques et des médias ainsi que les langages des arts et du corps ». L'enseignement des lettres est également concerné par le cinquième domaine de formation, à savoir « représentations du monde et l'activité humaine », particulièrement en ce qui concerne la compréhension des sociétés à travers le temps et l'espace.

Pour le Lycée (niveau III), les évolutions importantes se marquent dans la nature des épreuves anticipées de Baccalauréat, qui reflètent les compétences évaluées et travaillées au lycée. Jusqu'en 1992, l'épreuve propose au choix un résumé de texte argumentatif d'idées, un commentaire littéraire ou une dissertation, ce troisième sujet

étant rarement choisi par les élèves. Les programmes de cette épreuve insistent à la fois sur la dimension d'histoire littéraire et sur les apprentissages techniques relatifs au texte argumentatif. Les textes officiels de 2001 accordent une place plus importante aux textes littéraires et proposent trois épreuves au choix à l'épreuve anticipée du Baccalauréat : commentaire littéraire, dissertation et écriture d'invention. Pour cette épreuve, « les sujets prennent appui sur un ensemble de textes ou corpus distribués au candidat, éventuellement accompagnés par un document iconographique si celui-ci contribue à la compréhension ou enrichit la signification de l'ensemble. Ce corpus peut également consister en une œuvre intégrale brève ou un extrait long (n'excédant pas trois pages). Il doit être représentatif d'un ou de plusieurs objets d'étude du programme de première imposés dans la série du candidat. Une ou deux questions portant sur le corpus et appelant des réponses rédigées peuvent être proposées aux candidats, les invitant à établir des relations entre les différents documents et à en proposer des interprétations. Qu'il soit ou non accompagné de questions, le sujet offre aux candidats le choix entre trois types de travaux d'écriture, liés à la totalité ou à une partie des textes étudiés et qui bénéficient d'un nombre très important de points : un commentaire ou une dissertation ou une écriture d'invention.

Ces programmes instituent donc comme l'un des sujets possibles, à côté des formes d'écriture scolaire que sont le commentaire littéraire et la dissertation, l'écriture d'invention, comme le pastiche d'écriture littéraire, ou l'écriture de genres sociaux comme la lettre ou l'éditorial de presse. Selon le texte de cadrage des épreuves anticipées du Baccalauréat, ce nouveau type de sujet contribue à tester l'aptitude du candidat à lire et comprendre un texte, à en saisir les enjeux, à percevoir les caractères singuliers de son écriture. L'écriture d'invention permet au candidat de mettre en œuvre d'autres formes d'écriture que celle de la dissertation ou du commentaire. Les trois textes littéraires qui constituent le corpus de l'épreuve écrite d'un sujet de bac peuvent ainsi donner lieu soit à l'écriture d'un commentaire littéraire, soit à la rédaction d'un quatrième texte présentant les caractéristiques génériques ou thématiques de l'un des textes du corpus.

Les programmes, publiés en 2002 et ajustés en 2006 pour la classe de première s'inscrivent dans la continuité des programmes de collège de 1995, auxquels ils empruntent la notion de séquence et la référence aux formes de discours autour de

quatre pôles, lecture, écriture, oral, langue, et découpent l'année en objet d'études. Les objets d'étude mentionnés relèvent de genres (le roman et ses personnages, l'autobiographie, la poésie avec l'étude d'un recueil poétique, le théâtre : texte et présentation), de l'histoire littéraire (un mouvement littéraire et culturel) ou de l'argumentation (démontrer, convaincre, persuader, délibérer en classe de première). Les réécritures et la générique textuelle sont présentes sous la forme d'objets d'études plus particulièrement destinés aux classes littéraires : lire, écrire, publier en classe de seconde et les réécritures en classe de première.

Les programmes de lycée publiés en 2010 confirment ces trois épreuves et proposent quatre objectifs d'études pour chacun des niveaux d'enseignement communs (classe de seconde et classe de première) croisant connaissance des grands genres littéraires et repères dans l'histoire littéraire. Ils encouragent le travail sur l'image, en lien avec l'histoire des Arts.

En raison de la réforme profonde du Baccalauréat, en 2020, de nouveaux programmes de lycée sont en cours. Ils organisent l'enseignement de la littérature en genres et accordent une place importante à l'histoire de la littérature. Ils suppriment l'écriture d'invention et rétablissent le rôle central de la dissertation, portant cette fois sur un programme d'auteurs publié nationalement, comme c'est le cas précédemment uniquement pour les Terminales Littéraires.

Pour le niveau III, les programmes actuels sont ceux de 2010 (BO du 23 septembre 2010). Ils visent à permettre aux élèves de connaître les grandes périodes et les mouvements majeurs de l'histoire littéraire et culturelle, être capable de lire, de comprendre et d'analyser des œuvres de genres variés, de façon à se constituer des repères esthétiques. Ils impliquent les œuvres littéraires mais aussi les images, fixes ou animées, en lien avec l'histoire des Arts. L'élève a également à approfondir sa connaissance de la langue, particulièrement en matière de lexique et de syntaxe.

Le programme est organisé en objets d'études, quatre pour la classe de seconde et quatre pour la classe de première, auxquels s'ajoutent des contenus propres aux Premières Littéraires.

La formulation de ces objets d'études combine la connaissance des grands genres littéraires et celle des mouvements dans l'histoire littéraire. Ainsi, pour la classe de seconde, les quatre objets d'études sont les suivants : « Le roman et la nouvelle au XIXe siècle (réalisme et naturalisme). La tragédie et la comédie du XVIIe siècle (le classicisme). La poésie du XIXe au XXe siècle (du romantisme au surréalisme, genres et formes de l'argumentation (du XVIIe au XVIIIe siècle) ». Certaines formulations peuvent induire une approche chronologique permettant de structurer des repères dans l'histoire littéraire. Les activités proposées combinent étude d'œuvres intégrales, lecture analytique d'extraits regroupés en groupement de textes et lecture cursive, c'est-à-dire lectures personnelles des élèves faisant l'objet d'échanges sous différentes formes de (dossiers, débats, carnets de lecteurs).

En première, le travail se poursuit autour d'objets d'études couvrant un pan temporel plus large : le personnage de roman, du XVIIe siècle à nos jours ; le texte théâtral et sa représentation, du XVIIe siècle à nos jours ; écriture poétique et quête du sens, du Moyen Age à nos jours ; la question de l'homme dans les grands genres de l'argumentation du XVIIe siècle à nos jours et, pour les Premières Littéraires, vers un espace culturel européen (Renaissance et Humanisme) et les réécritures, du XVIIe siècle jusqu'à nos jours.

Au moment de la réalisation de ce travail de recherche, les programmes de lycée en France suscitent des préoccupations en raison de la réforme envisagée des lycées et des modifications substantielles du Baccalauréat. Afin de procéder à une comparaison avec le système éducatif de la République Centrafricaine, il est opportun de présenter, dans les lignes qui suivent, le système éducatif en vigueur en Centrafrique, qui va faire l'objet d'une analyse approfondie dans le chapitre cinq de notre travail de thèse.

Système éducatif en vigueur en République Centrafricaine

Au second cycle en République Centrafricaine, mis à part le premier programme de 1972, élaboré lors de la réunion des ministres francophone de l'Education à Madagascar, du 21 au 26 février de cette même année en inscrivant quatre œuvres littéraires pour chaque pays membre, les programmes de littérature à proprement parler n'ont pas évolué du fait que, presque la totalité de ces œuvres reste encore au programme de nos jours.

En 2007, à la suite d'un séminaire réunissant des professeurs de français à l'Alliance française de Bangui, une décision d'ordre pédagogique est prise. Il est recommandé de retirer une des quatre œuvres initialement prévues au départ du programme de littérature en République Centrafricaine. Cette modification vise à réduire le nombre d'œuvres étudiées, laissant ainsi place à trois œuvres seulement, correspondant à chacun des trimestres de l'année académique.

En 2012, une tentative ultérieure de révision du programme de littérature en classe de terminale a échoué en raison de la rareté de l'œuvre proposée à cet effet. La difficulté à trouver l'œuvre adéquate a entravé le processus de modification du programme.

Cependant, en 2016, une solution est trouvée avec le retour de l'œuvre *Allah n'est pas obligé* d'Ahmadou Kourouma, précédemment proposée en 2012. Elle est sélectionnée en remplacement de *Les Soleils des indépendances* du même auteur.

Selon les prescripteurs, ce choix s'inscrit dans la continuité des programmes de collèges.

Ce choix vise à faire acquérir par l'élève des connaissances qui l'aident à développer et consolider ses compétences. Il convient d'amener l'élève à :

- Acquérir un registre de la langue soutenu et maîtriser la langue française ;
- Acquérir une connaissance approfondie du patrimoine historique, culturel et littéraire dans le cadre de l'évolution de la société africaine et étrangère ;
- Développer la créativité pour exprimer idées et sentiments.

En fin de lycée, les élèves doivent atteindre un niveau à l'oral et à l'écrit pour permettre de développer leur créativité, d'exprimer idées et sentiments. Dans une perspective humaniste, le programme de langue et de littérature permet la compréhension du monde, l'ouverture à l'altérité et la consolidation des valeurs de citoyenneté.

Après cette présentation du contexte de l'enseignement du français en Centrafrique, nous souhaitons le chapitre suivant aux enjeux et aux objectifs de notre travail.

CHAPITRE 2 : ANALYSE CRITIQUE DE LA CRISE DE L'ENSEIGNEMENT LITTÉRAIRE : ORIGINES, ENJEUX ET OBJECTIFS DE NOTRE RECHERCHE

2.1 Un enseignement en crise

Dans ce chapitre, nous nous attelons à déterminer la problématique de notre recherche en partant du constat de dysfonctionnement de l'enseignement littéraire en classe de terminale en Centrafrique. Nous cherchons à élucider les causes et les origines de ces difficultés. Par la suite, nous mettons en lumière la pertinence, les objectifs et les questions de recherche de notre travail de thèse.

A travers nos investigations, nous constatons également des problématiques dans l'enseignement de la littérature en France. C'est dans cette perspective que Rouxel, dans son ouvrage intitulé *Enseigner la lecture littéraire*, met en exergue la manière de motiver les élèves et les amener à prendre, face au texte, la distance réflexive permettant d'élaborer une signification et conduisant au plaisir esthétique (Rouxel, 1996). Vue la complexité de cet enseignement littéraire, Aron et Viala (2005) reconnaissent la nécessité d'enseigner la littérature à la fois comme un facteur d'épanouissement personnel, un plaisir et un besoin pour la société tout entière.

A ce stade, la littérature n'en demeure pas moins un domaine essentiel de cristallisation des difficultés et peut dès lors être envisagée comme un lieu privilégié d'analyse des mécanismes de construction de l'échec scolaire. Au-delà des théories du handicap socio-culturel ou lexical, les difficultés s'appréhendent en s'appuyant sur le rapport au langage et les pratiques langagières des élèves les plus fragiles, comme c'est le cas pour les élèves centrafricains, afin de mesurer en quoi ils représentent des obstacles fondamentaux à la compréhension du littéraire. Pour expliquer la persistance d'un tel phénomène, il s'agit d'examiner tour à tour plusieurs phénomènes : la fluctuation sémantique du concept de littérature, les rapports des élèves à la littérature et les pratiques d'enseignement.

2.1.1 Littérature : concept polysémique

Pour expliquer cette crise, il convient de s'arrêter, dans un premier temps, sur la polysémie du concept de littérature. La littérature, en effet, ne se définit pas aisément, sa conception a évolué au cours des siècles. Sans entrer dans l'exposé de cette évolution, signalons tout simplement que si naguère la littérature peut être relativement définie, son épistémologie est actuellement incertaine (Rosier, 2002 ; Dufays, Gemene, Ledur, 2005).

Pour Dufays et ses collaborateurs, la littérature est « à la fois une culture à investir, un texte à interpréter et un support de projection psychoaffective » (Dufays et al, 2005). Par « culture à investir », la littérature peut se comprendre comme un système social, un espace de jeu, pour reprendre la formule de Bourdieu (1992). En tant que texte à interpréter, « elle devient objet symbolique au sein duquel un lecteur se projette pour donner une valeur et un sens » (Boutin, 1999, p. 17).

Et comme « projection psychoaffective », la littérature explore les profondeurs de l'âme ; c'est toute la dimension subjective des émotions, de la sensibilité qui est mise en l'avant. On voit donc que ce qui fonde la littérature, c'est sa multifonctionnalité. Ce sont ces dimensions multiples qui ont sans doute amené les théoriciens de la littérature à la cerner à partir de plusieurs critères qui s'organisent en deux grands groupes, les critères internes et les critères externes.

Les critères internes sont de l'ordre du formel. Selon Dufays et ses collaborateurs (2005), ils se subdivisent en trois groupes. Le premier concerne l'usage particulier du langage littéraire, le second est orienté vers l'approche référentielle des textes littéraires et un troisième combine les deux précédents. Comme forme particulière du langage, la littérature renvoie à une utilisation originale et habile du langage.

Pour Claude Simard (1987), la littérature est « art du verbe, elle s'efforce d'actualiser les virtualités de la langue en accordant une attention particulière à toutes les composantes langagières : morphosyntaxique, lexicale, textuelle, mais aussi sonore » (p. 201). On parle alors de poétique du texte, qui consiste essentiellement à la prise en compte des procédés stylistiques : figures de rhétorique, procédés sonores, rythmiques

et graphiques. C'est la littérarité des textes. Est littéraire, un texte qui se caractérise par sa littérarité, écrit Thérien (1997, p. 20).

Avant d'aborder cette notion de littéralité, il est judicieux pour nous de l'expliquer. La littérarité se définit par la transformation du langage ordinaire en œuvre d'art. Selon Poslaniec (1992), la littérarité fait référence à la notion de beauté esthétique. Au colloque de Tours en 1992, sous la thématique de « champ littéraire », la littérarité est définie comme « le critère de l'utilisation esthétique du langage » (Citti et Detrie, 1992, p. 8). La littérature est un « laboratoire langagier » (Colles, 2003 ; Colles et Dufays, 2001; Legros, 2000), un réservoir des « possibles scripturaux et lecturaux » (Reuter, 1992).

La langue littéraire se distingue de la fonction référentielle du langage, affirmant ainsi l'autonomie du texte littéraire vis-à-vis de la littéralité. Le monde représenté par la littérature se différencie du réel, formant un univers construit à travers l'utilisation d'un langage particulier. Reuter (1990) souligne que selon certains théoriciens, les textes littéraires semblent échapper à leurs conditions réelles de production et de réception, conférant à la littérature une dimension intemporelle relevant de l'art absolu. Cette perspective peut être interprétée comme une sacralisation de la littérature, marquant une séparation nette entre la littérature et la société. En conséquence, la littérature se définit par elle-même, les textes littéraires portant un sens intrinsèque.

La définition de Roland Barthes (1972) renforce cette conception en se basant sur le critère de l'écriture pour caractériser le littéraire. Barthes insiste sur le fait que l'écriture constitue l'essence même de la littérature, soulignant le travail particulier de l'écrivain sur le langage, qui émerge là où la parole devient difficile. Toutefois, Barthes rejette l'idée que toute écriture soit automatiquement littéraire. Il considère que l'écriture est l'essence même de la littérature, soulignant que cette dernière s'apprécie en fonction du travail particulier de l'écrivain sur le langage, un travail situé du côté de l'écriture et débutant là où la parole devient impossible. Cependant, la question émerge alors de savoir si toute écriture doit être nécessairement considérée comme littéraire. Barthes semble répondre par la négative, suggérant que dans l'écriture qui fonde et féconde la littérature, le réel et l'imaginaire s'entremêlent pour devenir les dépositaires d'un sens offert (Barthes, 1981, p. 281).

Au-delà de l'écriture en tant que forme particulière du littéraire, de nombreux auteurs, tels que Genette, ont développé la théorie de Trans textualité. Cette théorie englobe l'ensemble des relations qui peuvent exister entre deux ou plusieurs textes, définissant les diverses relations hypertextuelles (Genette, 1982). En d'autres termes, la Trans textualité explore les liens et les interactions entre différents textes, soulignant la richesse des influences et des interconnexions dans le domaine littéraire.

La littérature est un construit des rapports entre les textes, une jonction d'autres énoncés dans des liens que le lecteur et l'analyse peuvent construire et déconstruire à l'envie (Aron et Viala, 2004). Comme le soulignent Dufays et ses collaborateurs (2005), il y a un rapport étroit avec certaines conventions et d'autres textes de la tradition littéraire. En arrière-plan du texte littéraire, il y a tapi dans l'ombre, un réseau « Trans textuel » fait des types et des genres (archi texte) et des textes antérieurs (intertextes et hypo textes) que ce texte manipule, actualise, imite, transforme et dont la connaissance est essentielle à la perception de ses effets de sens (Genette, 1982, p. 76).

Prenant également appui sur les théoriciens de l'intertextualité, Marlène Lebrun (2005) intègre le fonctionnement dialogique des textes dans sa conception de la lecture littéraire. Elle en relève la centralité dans la définition du texte, particulièrement le texte littéraire. Selon cette auteure, « le texte littéraire est un tissu de citations, de références, plagiats , allusions qui convoque toutes les lectures précédentes du lecteur » (p. 79). Il faut entendre par là le jeu qui s'établit non seulement à travers la relation entre les textes (un auteur est toujours influencé par la lecture des autres auteurs qu'il fréquente), mais aussi par l'engagement du sujet-lecteur qui crée son propre réseau intertextuel, tout en s'appropriant le texte dans sa culture.

À ce critère basé sur le fonctionnement dialogique des textes, Thérien (1997, p. 22) ajoute « la régularité des formes ». Dans cette définition, il faut entrevoir les éléments génériques que nous pouvons considérer au double plan des règles définissant les textes et le regroupement en ensembles plus ou moins stables. Il est, en effet, possible de définir la littérature par les genres (Canvat, 2000).

Les différentes catégories des récits (romans, nouvelles, etc.), la poésie et le genre théâtral sont caractéristiques de la littérature. En allant à l'encontre des conceptions purement formalistes, Auer Bach (1969), Hamburger (1986) et Smith (1978) ont donc

entrepris de définir la littérature à partir d'une approche référentielle des textes. En plus de l'intertextualité et la régularité des formes, la littérature se détermine et s'apprécie à partir des contenus des textes. La littérature se conçoit ici comme une reproduction des questions existentielles. Cette tendance est fondée sur la théorie aristotélicienne de la mimésis, sorte d'art imitatif reproduisant dans les écrits ou sur la scène théâtrale, le déroulement de la vie en société, selon une vision particulière du monde.

La littérature est un haut lieu de diffusion des valeurs morales, des questions sociales. Elle traite toutes les thématiques qui traversent la vie humaine, soit des questions philosophiques, psychologiques et sociologiques. La dimension de représentation situe la littérature au cœur de la société. D'autres théoriciens s'appuient sur des critères externes pour définir le littéraire (Bourdieu, 1991 ; Picard, 1987 ; Poslaniec, 1991). Deux tendances émergent de ce courant. Une tendance « lecturaliste » et une autre institutionnaliste.

La tendance lecturaliste assimile la littérature à une dynamique et non à un état. La littérature n'est pas « une chose, une bibliothèque, un livre, un texte, mais une activité » (Daunay, 1999, citant Picard, 1987, p. 30). Autour du mot « activité », on peut entendre l'investissement du lecteur dans l'appropriation de l'objet littéraire. C'est l'approche centrée sur le lecteur. Selon Jauss (1978), la littérature est avant tout communication, une praxis impliquant l'auteur, l'œuvre et le lecteur. Ce qui est en jeu, c'est le rôle que joue le lecteur dans la réception des œuvres littéraires. Comme l'indiquent Dufays, Gemenne et Ledur (2005), « la question n'est plus de savoir ce qu'est la littérature comme objet ou comme produit fini, mais ce qu'elle est en tant que projet ou représentation dans la tête de celui qui lit » (p. 78).

En effet, des auteurs tels que Rouxel et Langlade (2004), Langlade et Fourtanier (2007), ainsi que Lebrun (2005), montrent l'importance du sujet lecteur. Selon eux, un texte littéraire est une expérience qui implique une interaction entre le texte, lecteur et ses expériences sociales, culturelles et personnelles. Ainsi, le lecteur parvient à établir un dialogue fructueux entre une lecture participative et une lecture distanciée, afin de construire un sens, son propre sens. C'est le lecteur qui donne une existence au texte et assure sa pérennité, indépendamment de l'existence ou de l'absence de l'auteur. On comprend donc pourquoi, selon Sartre (1948), il ne peut y avoir de littérature sans lecture ni de lecture sans lecteur. C'est le lecteur qui investit le texte et lui donne un

sens. Sans cela, un texte littéraire n'a pas de valeur intrinsèque. Il ne peut être qu'un contenu à transmettre (Poslaniec, 1991).

Verrier (1991) abonde dans ce sens lorsqu'il écrit que les différentes théories comme celles qui ont tenté de définir la « littérature », ne peuvent faire l'économie de la façon dont le lecteur (sujet individuel et sujet social) construit du sens avec le texte. « L'étude de la façon dont les textes lus, c'est-à-dire enseignés, montrés, reçus et surtout transformés par des lecteurs particuliers, fait nécessairement partie intrinsèque de la réflexion théorique sur la littérature » (p. 15).

L'existence d'un texte littéraire dépend de la réception du lecteur qui l'interprète selon sa sensibilité. L'approche mettant en avant la centralité du lecteur met cependant à l'écart les aspects institutionnels de la littérature qui sont incontournables dans la définition de cette dernière. La tendance institutionnaliste met en avant les critères socio-économiques qui caractérisent le littéraire. Bourdieu (1991), un des chercheurs les plus connus de cette approche, argumente pour une sociologie de la littérature dans sa théorie du champ qu'on peut définir comme un lieu de lutte entre différents agents à l'intérieur d'un microcosme social. La littérature est un espace de jeu, un système socio-économique où évoluent des agents selon des rapports de force. L'objet littéraire englobe tout le système auquel se rattache le livre, depuis l'auteur jusqu'au lecteur, en passant par l'industrie de production et les sphères de commercialisation. Ces agents sont les écrivains, les éditeurs, les libraires, les membres des académies ou jurys littéraires et, finalement, le lecteur.

La littérature ne se limite non seulement au lecteur ou au livre. Autour d'eux, se tisse un réseau d'acteurs relevant de ce que Bourdieu appelle « l'institution littéraire ». La prise en compte de l'institution littéraire dans la définition du littéraire permet de dépasser l'effet individuel. L'approche institutionnelle confère à la littérature une valeur relative « qui évolue en fonction des positions que prennent les agents occupant une position dominante dans le champ » (Dufays et al, 2005, p. 79).

Enfin, le dernier élément entrant dans la caractérisation du littéraire est celui du corpus. Jusqu'où peut-on délimiter la littérature ? Selon Dufays et al. (2005, p. 80), deux perspectives se font jour, soit une perspective « ségrégationniste » et une perspective « Intégrationniste ». Pour les ségrégationnistes (Bourdieu, 1991 ; Chartier, 1996 ;

Gervais, 1996), les œuvres de la littérature doivent être identifiées et reconnues comme telles. Ils revendiquent l'homogénéité de la littérature en insistant sur le caractère littéraire des textes.

Les intégrationnistes, au contraire, sont favorables à une ouverture du corpus en intégrant dans la littérature les textes de tout genre (écrits journalistiques, science-fiction, romans policiers, sentimentaux, érotiques, chanson, bandes dessinées ...). La littérature, dans cette perspective, se constitue à partir de tout discours écrit.

Nous constatons dès lors que la littérature ne se définit pas aisément. On observe un éclatement sémantique de la discipline littérature. Certains la définissent à partir des critères formels ou esthétiques, d'autres à partir de critères thématiques ou idéologiques, comme un mode de représentation du réel. Certains insistent sur les relations dialogiques entre les textes, d'autres encore la conçoivent comme un système socio-économique, une construction sociale s'inscrivant dans un champ, ou encore comme une praxis impliquant l'expérience du sujet-lecteur.

Cette « épistémologie incertaine », selon les termes de Rosier (2002), est sans contredit à l'origine de la variété impressionnante de finalités qui traversent son enseignement. Ces finalités sont si imbriquées qu'elles rendent l'articulation de l'enseignement problématique. Elles expliquent la diversité d'approches, des hésitations et des divergences qui ne sont pas sans conséquences sur l'enseignement/apprentissage des textes littéraires (Richard, 2004). Ainsi, pouvons-nous dire avec Dumortier (1991) que la littérature est un ensemble flou.

L'une des causes de la crise que traverse la littérature est aussi les modalités de son enseignement dans le secondaire. Revenant sur les causes de la situation actuelle, Todorov (2007) souligne que la principale raison du désamour dont souffre la littérature est une confusion sur l'objet même des études littéraires. Il lui semble que l'on oublie actuellement ce qui en est l'essentiel, c'est-à-dire les œuvres elles-mêmes, au profit des méthodes de l'analyse. Et ce dès le lycée, puisque les cours de littérature ont pour objectif la diffusion des approches critiques et nullement l'approfondissement des œuvres : « À l'école, on n'apprend pas de quoi parlent les œuvres, mais de quoi parlent les critiques. » (Todorov, p. 19).

Cette dérive se traduit par des lectures pointillistes et des relevés minutieux de certains éléments qui ne conduisent pas à la prise en compte du sens global de l'œuvre. Ainsi, « lors de l'étude de *Perceval* de Chrétien de Troyes, on interrogera donc les élèves sur le rôle de tel personnage, de tel épisode, de tel détail de la quête du Graal, non sur la signification même de cette quête » (Todorov, p. 21). Ces approches ont pour conséquence une perte du sens de la littérature et des études qui lui sont consacrées. La démarche adoptée est purement scolaire, c'est-à-dire qu'elle diffère en tous points des pratiques de lecture ordinaires qui, au contraire, s'attachent aux valeurs véhiculées par les livres.

Pour le constater, il suffit d'ouvrir un magazine à la page où sont présentées les dernières publications ou d'aller sur les blogs pour avoir des informations. On n'hésite pas, pour amorcer le désir de lire, à faire référence au sens des œuvres. On y parle de « la noirceur de l'âme humaine » ou de « la description de la beauté, de la pureté, de la douleur », etc. À l'école, au contraire, la littérature est coupée de ses significations profondes comme elle l'est du reste du monde, puisqu'on ne s'intéresse qu'aux relations des éléments de l'œuvre entre eux et non aux valeurs qu'elle véhicule. C'est cette conception de l'enseignement de la littérature que Todorov dénonce comme étant responsable de la perte d'intérêt de ces études, pour les jeunes lycéens.

2.1.2 Rapport des élèves à la lecture et au texte littéraire

Le deuxième facteur explicatif de la crise de l'enseignement littéraire est à chercher du côté du rapport des élèves à la lecture en général et au texte littéraire en particulier. Pour s'en convaincre, il suffit de constater le foisonnement des recherches menées en Occident sur le sujet. Plusieurs enquêtes, en effet, ont exploré le rapport de l'élève au livre.

En France, de nombreuses recherches sont menées sur les pratiques de lecture chez les jeunes (Dendani et Establet, 1998 ; Baudelot, Cartier et Detrez, 1999), ainsi que sur les représentations des élèves à propos du littéraire. Les recherches de (Rouxel, 1996) et celles de (Hibert-Hocquet, 1992), nous renseignent sur le « divorce » entre les jeunes et la lecture.

L'étude de Baudelot et ses collaborateurs (1999), par exemple, est une enquête statistique et ethnographique sur la pratique de lecture personnelle des jeunes du secondaire en France.

Les auteurs observent de façon générale que l'intérêt pour la lecture baisse au fil de la scolarité du collège au lycée. Les élèves lisent, selon les attentes du programme scolaire au collège, mais moins au lycée. Le diagnostic que permet de poser cette enquête est plus dramatique encore que tous les précédents puisqu'elle décèle, au cœur même de l'institution scolaire un investissement décroissant des élèves dans la lecture à mesure qu'ils prolongent leur temps à l'école et qu'ils y réussissent. Ils lisent peu au collège et encore moins au lycée. Du moins pour eux-mêmes (p.911).

L'étude de Rouxel, pour prendre encore un autre exemple, nous éclaire sur les représentations des élèves en matière de lecture littéraire et notamment sur les activités de lecture des œuvres littéraires. L'auteure a interrogé des collégiens et des lycéens français à propos de leurs représentations en matière de lecture. Elle conclut que « la lecture scolaire est vue comme une contrainte et non comme une source de plaisir personnel » (Rouxel, 2005). Les difficultés des élèves ont plusieurs origines dont la soumission à l'illusion référentielle, source de contresens, de mésinterprétations qui vont de la lecture lacunaire à la lecture superficielle, à la paraphrase. Une autre cause tient à la prégnance des conduites langagières de la communication ordinaire : les élèves retiennent surtout la fonction dénotative et représentationnelle du langage et oublient que les effets d'un texte relèvent d'un savoir-faire esthétique.

Les travaux réalisés au Québec par *L'observatoire de culture et des communications du Québec* (OCCQ) et par le groupe LIS (Lecture Interactive au Secondaire) conduit par Monique Lebrun ont fait le constat d'une régression de l'engagement des jeunes en lecture de textes littéraires (atelier, 2007). Dans le cadre de l'OCCQ, Rosaire Caron, qui rend compte des habitudes de lecture au Québec sur une période de vingt ans (1979-1999), note que le nombre de lecteurs diminue d'année en année, même si la moitié de la population québécoise affirme lire régulièrement. Le chercheur observe un relâchement de l'habitude de la lecture parmi les populations scolaires. Il constate en effet une diminution du nombre des jeunes lecteurs des livres par rapport à l'année 1979. Plus préoccupant encore, c'est dans le groupe des 25 à 34 ans que cette proportion est plus faible. Dans le contexte actuel, il est essentiel de noter cette tendance, car elle

soulève des préoccupations quant à l'engagement envers la lecture chez les jeunes générations et sa continuité à l'âge adulte.

Il convient de préciser que les difficultés soulevées par ces chercheurs ci-haut concernent la démotivation des élèves français pour la littérature. Mais en République Centrafricaine, cette problématique est d'autant plus grave, car ces élèves ne disposent pas d'ouvrages à lire. De plus, outre cette difficulté matérielle, il y a celle de la compréhension des textes littéraires.

2.2 Les pratiques des enseignants

Le troisième facteur de cette crise viendrait des pratiques d'enseignement comme le soulignent les travaux de Manesse et Grellet (1994) sur les corpus des textes enseignés au collège, de Schmitt (1994) sur les leçons de littérature données aux élèves dans la classe et la recherche de Veck et ses collaborateurs (1994) sur les représentations d'enseignants recueillies à partir de leurs modèles d'enseignement, des instructions officielles, des manuels, des sujets d'examen et d'observations en classe. Ces enquêtes montrent de façon globale que les approches de textes en classe de français peuvent aussi jouer un rôle dans cette crise.

Mais Maingueneau débusque la fragilité de ce credo en montrant que ces modalités d'enseignement sont inséparables des modalités de constitution d'un champ disciplinaire qui peine lui-même à se définir institutionnellement. Pour Maingueneau, la prépondérance donnée aux analyses structuralistes et plus largement à un outillage conceptuel « attiré par celui des sciences humaines en général » s'explique par le souci de la discipline de s'auto-légitimer (Maingueneau, 2011).

En effet, depuis l'avènement des études de lettres modernes, les objets de l'étude littéraire sont devenus accessibles : les textes étudiés sont en français moderne, écrits dans la langue maternelle des étudiants et comme tels, immédiatement compréhensibles. Or, la raison d'être de « l'étude » littéraire repose précisément sur l'opacité de ses objets, qui seule justifie un discours sur les textes et permet d'ouvrir un espace de recherche et d'études qui, sans cela, il est vain. Selon un processus rien moins qu'innocent, cette légitimation s'est donc construite grâce à l'opacification des textes par l'analyse. Deux courants y ont contribué, celui de l'herméneutique, qui privilégie la

recherche des schèmes d'un imaginaire profond, d'un inconscient social ou personnel, et celui du structuralisme et de l'analyse des aspects textuels.

La thèse développée par Todorov ne peut donc être si rapidement entendue, d'autant que pour Maingueneau, le postulat sous-jacent qui oppose d'une part des modalités toutes techniques de connaissance d'une œuvre ou des savoirs périphériques sur l'œuvre et d'autre part la perception de sa beauté et/ou de sa valeur peut être discuté (p. 131).

Enfin, pour Compagnon comme pour Maingueneau, des explications sont aussi à chercher hors du champ disciplinaire lui-même et dépassent les explications d'ordre didactique ou pédagogique. Dans le recul de l'enseignement littéraire, Maingueneau discerne aussi l'effet d'une double pression : force des discours concurrents que promeuvent les nouveaux médias et pression sociale pour le rendement immédiat qui renvoie la littérature et ses bénéfices aléatoires au second plan, bien loin derrière d'autres disciplines plus immédiatement professionnalisantes (p. 31).

2.3 Crise contemporaine ou aboutissement d'une longue histoire ?

Pour comprendre la manière dont se produisent certains clivages actuels, il est donc indispensable de se préoccuper de l'histoire des différents courants qui ont marqué les études littéraires. Mais dans ce domaine, les « archéologies » de nos auteurs ne coïncident pas exactement.

Pour Todorov, la « dérive des études littéraires vers le formalisme est sans doute l'ultime effet de la sacralisation progressive d'une Esthétique qui s'est progressivement coupée, de ses fondements éthiques. C'est dans l'Europe du XVIII^e siècle que s'opère un premier déplacement de l'accent, le bien n'étant plus une finalité inscrite dans l'intention du créateur mais une retombée ou un effet probable » (Todorov, 2007). Cette conception selon Todorov, conduit à terme en minimisant la part intentionnelle dans le processus de création littéraire, à donner la priorité au récepteur du texte et à son point de vue. Elle permet ainsi l'avènement d'une critique « esthétique » qui s'autonomise puisqu'elle peut constituer son objet en occultant la question des valeurs dont il est porteur, et en le coupant de toute finalité éthique.

Pour Maingueneau (2011), deux histoires coexistent qui ne se recoupent pas exactement : celle de la critique au sens large, tout d'abord. Dans ce cadre, il souligne le rôle déterminant que joue l'esthétique proustienne dans l'évolution des théories littéraires : en consacrant un auteur duel dans lequel le moi profond irrigue l'œuvre et prend le pas sur le moi social superficiel. Proust légitime le tournant critique qui minimise désormais l'environnement institutionnel ou biographique de la création littéraire dans l'analyse des œuvres. La démarche qui favorise le texte consiste à rechercher la logique propre à chaque œuvre qui est appréhendée comme un système clos, autosuffisant, coupé du monde. La conception proustienne de l'œuvre inaugure ainsi un espace où peuvent se déployer les analyses thématiques, qu'elles soient indifféremment inspirées de la psychanalyse ou du structuralisme, mais aussi les analyses linguistiques à dominantes lexicales qui contribuent à ériger le tombeau stylistique des auteurs. Cette perception des œuvres va donc se déployer largement à l'extérieur de l'université.

Mais on la retrouve en son sein puisque l'enseignement de la littérature lui incombe : celui-ci reflète donc le vaste tournant critique déjà observé. Au XX^e siècle, les études littéraires à l'université intègrent d'ailleurs d'autant plus aisément ces conceptions théoriques nouvelles qu'elles servent d'une certaine manière le travail d'autolégitimation d'une discipline « la littérature » qui doit afficher ses spécificités pour exister.

Ces approches, qu'elles soient formalistes, structuralistes, psychanalytiques, ont en commun de marginaliser la dimension intentionnelle dans le processus créatif et donc la question des effets recherchés : par contre coup, elles laissent de côté la question de l'appréciation des œuvres. Mais Maingueneau montre que cette tendance est déjà à l'œuvre antérieurement au sein de l'université : la recomposition des disciplines engagée dès la fin du XIX^e siècle, contribue à rabattre la philologie vers les études littéraires en opérant sa reconversion en « histoire littéraire », soucieuse d'établir le texte, ses origines et ses filiations mais peu concernée par les interprétations subtiles abandonnées à des instances extérieures à l'université, créateurs, esthètes ou critiques.

Compagnon, dans sa leçon inaugurale le mercredi 13 mai 2020 à travers la question : la littérature, pour quoi faire ? Laissant de côté l'analyse sociologique de ces évolutions ramène cette histoire à celle de deux positions intellectuelles longtemps antagonistes au

sein de l'institution : d'un côté une tradition, déjà mentionnée par Maingueneau, alliant philologie et histoire littéraire, entend expliquer les œuvres littéraires par leur contexte, tandis qu'une autre, qui trouve son origine dans la rhétorique classique, et se mue en poétique entend retrouver dans les textes des lois générales de fonctionnement, ce qui justifie son assimilation à une théorie. Ainsi dresser, le tableau de ce conflit qui débouche sur un constat simple : la littérature n'a guère gagné à cet antagonisme, Compagnon entend situer son propre enseignement au confluent de deux traditions qui ont alternativement dominé, en postulant qu'elles peuvent se combiner. Il déclare ainsi engager simplement « le pari de la littérature » (Compagnon, 2020).

2.3.1 De la crise des études littéraires à la crise de la littérature

Les réflexions ici croisées conduisent en effet leurs auteurs à considérer, au-delà de son enseignement, la littérature pour ce qu'elle est.

Todorov et Maingueneau scrutent ainsi tous deux la littérature d'aujourd'hui. Celle-ci est en piètre état si l'on se réfère aux analyses de Todorov, qui dénonce son rétrécissement, sa réduction à des formes d'écriture narcissique, l'auteur se prenant comme seul sujet de son œuvre. L'étiement de la littérature incombe donc principalement aux auteurs : intellectuels sociologiquement homogènes et confortés dans leur posture par des critiques eux aussi « formés dans le même moule » (p. 33-34), ils constituent l'ultime avatar d'une conception de « l'art pour l'art » et sont peu enclins à rendre compte d'un monde au demeurant méprisé parce que méconnu.

Mais pour Maingueneau, la disparition de cette fonction de *mimesis* traduit moins la pusillanimité des auteurs contemporains qu'elle ne reflète le recul de l'institution elle-même dans le champ social et dans les représentations communes. La littérature est désormais fortement concurrencée par d'autres lieux où les forces de créativité trouvent à la fois plus d'espace pour innover et plus de reconnaissance. Selon Maingueneau « si les auteurs écrivent « petit » c'est sans doute parce qu'une littérature qui perd sa souveraineté s'alimente de ce retrait même » (p. 152).

Parallèlement, les profits symboliquement faibles à tirer d'oppositions ou de distinctions esthétiques dans le champ littéraire ne poussent pas les auteurs à s'investir dans de tels débats autrefois structurants : où est aujourd'hui l'enjeu d'une bataille

d'Hernani ? Et susceptibles de retombées positives pour la création littéraire en général. Disparaissant, ils contribuent aussi à renvoyer l'auteur à son propre univers de création, en l'y enfermant.

L'analyse de Maingueneau s'avère donc nettement plus pessimiste parce qu'elle corrèle la frilosité de la création littéraire avec le déplacement constant, sinon inéluctable, d'une forme de pouvoir vers d'autres champs : entrer en littérature n'offre plus « l'accès au Lieu où se disent les messages essentiels » (p. 147). Maingueneau voit ainsi dans cette forme de désincarnation de l'écrivain, l'un des effets d'un lent mais continu processus de relativisation de l'action de l'artiste dans un univers social où la différenciation, la créativité et l'affirmation individuelle sont facilitées par des outils de plus en plus variés et accessibles.

Par contre coup, les arguments plus intemporels avancés par Compagnon semblent presque de faible portée : invoquer le pouvoir moral de la littérature non au sens où elle édicte des normes mais dans la mesure où elle fait « réfléchir sur les préceptes de la morale » (Compagnon, p. 42) et qui constitue ainsi une école de « relativisme moral », rappeler sa capacité à absorber tous les discours en les représentant et par là même sa capacité à ouvrir le lecteur à des formes de connaissance de l'autre, suffisent-ils à amorcer cette restauration de la Littérature que Todorov appelle aussi de ses vœux en martelant que la littérature « aide à vivre » ?

Si l'on s'accorde à reconnaître, comme Compagnon, que la littérature fonctionne comme une heuristique au sens où elle permet un exercice de la pensée par la confrontation avec des possibles, si elle offre la possibilité de s'inscrire dans un rapport au temps entièrement subjectif ce que le cinéma ou d'autres médias contemporains ne permettent qu'à un degré moindre, si, enfin, elle peut être « restauratrice de lien social » dans la mesure où elle permet d'atténuer les effets de la fragmentation de l'expérience, rien ne prouve que ces vocations reconnues suffisent à sa refondation.

Si ces auteurs cités ci-haut entendent en effet ne pas voir mourir la littérature, la lecture de leurs ouvrages permet d'esquisser une ligne de partage entre deux types d'argumentaires : l'un, profondément enraciné dans une culture humaniste et classique, au sens noble du terme, entend revivifier un héritage dont il souligne différents types de bénéfices, individuel et social, intellectuel et éthique. En affirmant que « même si

lire n'est pas indispensable pour vivre, la vie est plus aisée, plus claire, plus ample pour ceux qui lisent que pour ceux qui ne lisent pas », Compagnon rejoint ainsi exactement les conceptions de Todorov à ce niveau de réflexion.

L'autre argument, sans récuser à la littérature une telle portée, prend acte de la fragilité d'une telle légitimation face aux différents changements de régime qui affectent l'imprimé et plus largement tous les discours inscrits dans le vaste champ de la culture : il suggère que pour avoir un avenir, la littérature et son enseignement doivent accepter bien plus qu'une mise en cause de quelques positions théoriques ou modes d'analyse historiquement datés ; sans présumer de ses formes précises, Maingueneau annonce, à moins qu'il n'appelle, un bouleversement bien plus profond mais sans doute nécessaire des activités inscrites dans le champ littéraire, qu'elles soient de l'ordre de la création ou de l'analyse : « la littérature n'est pas la seule forme que peut prendre l'activité littéraire ».

La crise de l'enseignement littéraire constatée au sein des systèmes scolaires en Occident francophone n'est pas particulière à cet espace géographique, elle est également présente dans les pays francophones d'Afrique. La République Centrafricaine, dont le système scolaire est entièrement calqué sur le modèle français, connaît des problèmes similaires. La situation de l'enseignement littéraire en Centrafrique en matière d'apprentissage des textes littéraires paraissent bien décevants chez les élèves de lycées.

La question du désintéressement et de l'échec des élèves centrafricains dans la discipline littéraire est complexe et soulève des préoccupations au sein du système éducatif. Cette problématique est d'autant plus cruciale dans un contexte où la baisse de niveau scolaire est considérée comme une conséquence logique de cet échec.

Plusieurs facteurs peuvent contribuer à expliquer la crise de l'enseignement littéraire en Centrafrique, bien que des travaux scientifiques spécifiques sur le sujet puissent faire défaut. Parmi les explications évoquées, un discours récurrent provenant de divers acteurs sociaux, tels que les enseignants, les élèves, les parents d'élèves et médias, suggère que l'échec des élèves en français en général, et en littérature en particulier, est lié au manque d'intérêt de ces derniers pour l'école en général et la lecture des textes littéraires en particulier.

On évoque tout bord la démission des parents, le phénomène des classes pléthoriques, le manque cruel de matériel didactique dans les bibliothèques scolaires, la cherté du livre, les grèves à répétition qui paralysent le système depuis plusieurs années, les conditions de vie et de travail des enseignants très pénibles, un environnement peu motivant en matière de lecture, la pertinence de moins en moins affinée des études littéraires dans un environnement mondialisé où l'économie, les sciences et les technologies nouvelles sont de plus en plus considérées comme des filières plus attractives dans la vie active.

En expliquant l'échec de l'apprentissage de la littérature à l'aune de ces facteurs, il semble que les difficultés rencontrées par les élèves proviennent d'un déterminisme social, voire économique déjà étudiés dans d'autres contextes, entre autres, par Bourdieu et Passeron (1983) en occident, et l'on peut ajouter à la longue liste des facteurs inhibant, la pauvreté qui touche la majorité de la population centrafricaine, conséquences logiques des guerres depuis plusieurs décennies. Il y a aussi une corrélation malheureuse entre les facteurs sociaux et la mobilisation des élèves pour les études littéraires. Ainsi, il convient de dire que nos élèves sont des « héritiers » d'une société en voie de dégradation, laquelle influence négativement le rendement scolaire de ces derniers.

Il convient de souligner que bien qu'il soit possible que les déterminants sociaux puissent avoir un impact défavorable sur les performances scolaires en littérature, ce phénomène ne peut être pleinement expliqué que par des facteurs externes aux parties. Il paraît erroné de considérer que les enseignants, en particulier, n'exercent aucun rôle dans les difficultés et les résistances observées, suggérant ainsi que ces problèmes résultent exclusivement de circonstances extérieures.

En République Centrafricaine, le phénomène des classes pléthoriques est une réalité probante. Dans les ordres d'enseignement primaire et secondaire, les effectifs atteignent 200, voire jusqu'à 300 élèves par classe. Cependant, l'identification de ces déterminants, qui viennent s'ajouter à ceux susmentionnés, n'est pas une petite équation. Ce d'autant plus que les tentatives de solution apportées à la crise observée en Occident sont appliquées dans plusieurs systèmes scolaires africains. De plus, ces solutions sont élaborées surtout à partir de recherches sur les représentations des élèves,

sur leur rendement, moins cependant sur l'exploration de l'univers de la pensée des enseignants.

La plupart des travaux existants se concentrent sur la compréhension de la nature et des objectifs de l'enseignement littéraire, abordant la question du point de vue des élèves. Cependant, il est crucial de comprendre ce que pensent les acteurs chargés de former les élèves aux textes littéraires, c'est-à-dire les enseignants, et de mieux appréhender leurs pratiques dans ce domaine. Prenant exemple sur des auteurs tels que Tzvetan Todorov (2007) et surtout Marie-Josée Fourtanier (2004), qui constate la désertion des filières littéraires par les lycéens français, il pertinent de s'interroger spécifiquement sur l'enseignement de la littérature tel qu'il est conceptualisé par les enseignements et perçu du côté des élèves.

Ainsi, la problématique de l'enseignement littéraire en Centrafrique relève des difficultés nécessitant une approche réfléchie afin de remédier aux problèmes observés. Cette approche implique une étude approfondie des obstacles rencontrés dans l'enseignement de la littérature, en examinant à la fois les représentations sociales des enseignants et leurs pratiques concrètes mises en œuvre en classe.

2.3.2 Approche de représentations

L'enseignement littéraire trouve sa pertinence sociale dans la formation de lecteurs autonomes et avisés de textes littéraires, de citoyens accomplis qui appréhendent le monde dans sa diversité. Comme l'écrit Todorov (1984), « la littérature a trait à l'existence humaine, c'est un discours, tant pis pour ceux qui ont peur des grands mots, orienté vers la vérité morale. La littérature est un dévoilement de l'homme et du monde, dit Sartre, et il a raison. Elle n'est rien si elle ne nous permet pas de mieux comprendre la vie » (p. 188).

La littérature éduque donc à la connaissance et contribue à la formation de l'homme en explorant plusieurs dimensions : affective, langagière, esthétique, sociale, philosophique, morale ou éthique, tout en lui permettant de développer une pensée critique (Dufays, Gemenne et Le dur, 200). La mise en œuvre de ces objectifs s'appuie sur des conceptions de la littérature et de sa pratique en classe. « Si la didactique s'intéresse à ce qui se passe entre un enseignant, des élèves et les savoirs particuliers »

(Simard, 1997, p. 2-3), il nous semble raisonnable, que son examen porte, entre autres, sur l'enseignant lui-même.

Pour améliorer les conditions d'apprentissage, il est très nécessaire de prendre en compte les représentations des élèves. Mais peut-on proposer un renouvellement efficace des pratiques d'enseignement sans tenir compte du point de vue de l'enseignant ?

Si l'on considère que l'enseignant est un acteur important du système éducatif, il est d'une nécessité impérieuse de savoir comment il « pense » son enseignement pour comprendre ses pratiques et, le cas échéant, viser leur amélioration. L'orientation et la mise en œuvre des pratiques d'enseignement en classe ne dépendent-elles pas des conceptions que l'enseignant se fait de sa discipline et des modèles auxquels il se réfère pour l'enseigner ?

Nombreuses sont les recherches qui ont mis en évidence cette relation (Abric, 1994 ; Bourassa, Serre et Ross, 1999 ; Hofer et Pintrich, 2002).

Les représentations, en effet, entretiennent un rapport avec les pratiques, elles les orientent. Abric (1994) affirme que les représentations construites par les acteurs sociaux ont une influence sur leurs pratiques. Les informations que détient un individu sur un objet particulier déterminent ses convictions sur cet objet. De même, l'action de l'enseignant se construit sur la base de sa vision du monde, de sa conception de l'enseignement, de l'apprentissage et de la discipline enseignée. L'expression de ses représentations lui sert de levier pour construire son modèle d'action (Bourassa, Serre et Ross, 1999).

Faisant face à une multiplicité de finalités, les enseignants de littérature doivent opérer des choix. Jusqu'à quel point peuvent-ils opter pour les finalités qui leur conviennent ? Comment les mettent-ils en œuvre ? Comme le relèvent De Beaudrap, Duquesne et Houssais (2004), dans des professions comme l'enseignement et, précisément, l'enseignement du français, les valeurs et les modèles d'enseignement font toujours l'objet de débats, voire de polémiques.

En conséquence, « les choix et décisions sont dictés plus par les représentations du praticien que par un référentiel plus ou moins explicite ou objectif : la liberté

pédagogique est le terme générique qui couvre ce champ extrêmement subjectif des pratiques enseignantes » (p. 10). C'est donc là un milieu très propice pour voir jaillir différentes conceptions, différentes orientations pédagogiques qui gouvernent les pratiques des enseignants, entre autres, du lycée centrafricain, qui n'est pas du reste concernant la question de l'enseignement littéraire.

2.3.3 Approche d'enseignement

S'intéresser aux représentations de l'enseignement littéraire, c'est aussi rechercher les cadres de référence, les théories de l'éducation sous-jacentes à l'agir des enseignants en classe de littérature. Quelles stratégies pédagogiques mobilisent-ils et jusqu'à quel point celles-ci permettent-elles de comprendre les difficultés de l'enseignement littéraire au lycée centrafricain ?

En effet, les stratégies pédagogiques mises en œuvre, en tant qu'ensemble de méthodes et de démarches, des objectifs poursuivis dans l'enseignement/apprentissage ont un rôle à jouer dans la compréhension du phénomène qui fait l'objet de la présente étude. Plusieurs auteurs occidentaux ont établi des typologies des conceptions de l'enseignement/apprentissage (Chamberland, Lavoie et Marquis, 2006). Ce faisant, ils tendent à montrer que l'efficacité de l'acte d'apprendre et d'enseigner est fonction des choix et des formules pédagogiques privilégiés par l'enseignant dans la classe. Un enseignement peut être conçu comme une simple divulgation des informations sur les contenus des savoirs sélectionnés, conférant ainsi à l'apprentissage un caractère de reproduction.

Il peut être aussi vu comme une occasion de développement d'habiletés propres à faciliter la compréhension des élèves ou encore à favoriser leur créativité.

Chaque conception de l'enseignement appelle des stratégies pédagogiques appropriées qui conditionnent l'apprentissage. Leur identification peut aider à comprendre l'impact des modèles choisis sur l'apprentissage des élèves.

2.4 Pertinence et objectifs de la recherche

Les origines du problème exposé dans les sections précédentes mettent en lumière la pertinence de la présente recherche, qui se concentre sur les conceptions des

enseignants. Examiner l'enseignement littéraire tel que vécu et perçu par les enseignants revient à explorer leur système de connaissances et d'interprétations dans ce domaine.

En effet, tout acteur social attribue un sens à ses comportements, attitudes et conceptions vis-à-vis d'un objet social de connaissance qui l'intéresse. Cet investissement détermine sa relation avec cet objet. Étudier les représentations sociales de la littérature chez les enseignants revient donc à enquêter sur leurs manières de penser ou de concevoir l'enseignement/apprentissage de la littérature dans un contexte spécifique.

L'identification de ces représentations vise, d'une part, à nous aider à comprendre, à travers leurs savoirs et croyances, comment les enseignants conçoivent leur enseignement de la littérature et comment ces conceptions influent sur leurs pratiques. D'autre part, elle permet de cerner certains éléments de la pratique enseignante susceptibles d'expliquer, au moins en partie, les difficultés d'apprentissage de la littérature en classe de première en France et en classe de terminale en République Centrafricaine.

En analysant leurs discours et leurs pratiques en classe, il est possible de saisir les défis que pose l'enseignement de la littérature aux élèves centrafricains, afin de stimuler le renouvellement de son enseignement. Notre démarche de recherche s'articule autour de l'exploration des représentations des enseignants, visant ainsi à analyser le lien qu'ils établissent entre leur discipline, à savoir la littérature, son enseignement et son apprentissage. Cette approche nous permet de dégager les points communs dans la manière dont les enseignants conçoivent l'enseignement/apprentissage, tout en identifiant les divergences conceptuelles et pratiques, particulièrement dans le contexte de l'enseignement de la littérature en France et en République Centrafricaine.

À travers cette exploration, notre objectif est de comprendre l'une des sources du désinvestissement des jeunes lycéens vis-à-vis de la littérature telle qu'elle est enseignée à l'école. Notre projet s'inscrit pleinement dans le cadre des recherches en didactique de la littérature sur son enseignement, contribuant ainsi à l'effort global de compréhension et de renouvellement de l'enseignement de la littérature en classe de français. Ce renouvellement nécessite l'identification des problématiques spécifiques liées à l'enseignement/apprentissage de la littérature dans des contextes déterminés, en

prenant en considération les significations attribuées à la littérature et à son enseignement par les acteurs impliqués.

Il apparaît à cet effet que, saisir les représentations des acteurs n'est pas qu'une simple récolte des données d'opinions qui ressemble à un sondage mené auprès de la population, pour en tirer uniquement un « savoir naïf » (Moscovici, 1961), mais elle veut aller au-delà des idées bien établies, dépasser les impressions et les stéréotypes, les rumeurs qui courent au sujet de l'enseignement/apprentissage de la littérature, en contexte scolaire centrafricain, pour saisir de façon très raisonnée ce qui constitue des obstacles à l'enseignement de la littérature.

Ainsi, nos objectifs se présentent de la manière suivante :

Les enseignants des lycées de la République Centrafricaine pensent que l'enseignement des œuvres littéraires est essentiellement magistral et dogmatique ;

Il influence très peu parce que « c'est la routine », avec des œuvres qui datent de plusieurs décennies ;

La modélisation de cet enseignement n'entraîne presque pas la formation des élèves puisqu'ils ne participent pas à leur apprentissage ;

Étudier les œuvres contemporaines qui tiennent compte des réalités socioculturelles est préférable à un enseignement magistral ;

Centrer l'enseignement des œuvres littéraires sur les élèves en leur laissant la possibilité de construire leur propre savoir.

Après avoir mis en exergue nos objectifs de recherche et, étant donné que la littérature éduque donc à la connaissance et contribue à la formation de l'homme en explorant plusieurs dimensions : affective, langagière, sociale, didactique ou morale, tout en lui permettant de développer une pensée critique (Dufays, Gemenne et Ledur, 2005), il est judicieux pour nous de questionner les pratiques de cet enseignement de la littérature en classe de première en France et en terminale en République Centrafricaine.

2.5 Questions de recherche

Étudier les représentations des enseignants constitue une démarche nécessitant une orientation méthodologique afin de cerner de manière rigoureuse les différentes dimensions soulevées par le problème à l'étude. En conséquence, il est nécessaire de

comprendre la nature de la littérature. Quelles sont ses finalités ? Qu'est-ce qui est jugé fondamental pour l'apprentissage par les enseignants ? Quelles valeurs attribuent-ils à l'enseignement des œuvres littéraires en classe de terminale en Centrafrique ? Quels critères influents sur la sélection des œuvres au programme, et comment l'enseignement de ces œuvres peut-il conduire à une évolution de la mentalité et des pratiques, compte tenu de l'atmosphère prévalant en République Centrafricaine ? Quels aspects de cet enseignement peuvent faire l'objet d'interventions ou d'innovations didactiques ?

Depuis des décennies en Centrafrique, il ne se passe pas une année scolaire sans qu'il y ait des guerres qui mettent en péril la vie de toute la population et, bouleversant ainsi toutes les activités pédagogiques. Des jeunes qui pillent, tuent et détruisent des biens privés et publics. Ainsi, n'est-il pas souhaitable d'introduire des œuvres littéraires spécifiques à travers l'enseignement des valeurs morales et civiques permettant ainsi à la population scolarisée d'apprendre le respect de la personne humaine et des valeurs de la République ?

Voici les quelques questions qui ont suscité en nous, une réelle motivation à choisir ce sujet de recherche inspiré des réalités scolaires centrafricaines. Cet ensemble de questions, abordent les dimensions praxéologiques voire identitaire, nous amène à formuler plus précisément les questions de recherche suivantes :

Comment les enseignants des lycées centrafricains et français conçoivent-ils la notion de la littérature et de son enseignement ? Quelles sont leurs contributions à la construction de corpus ? Comment ces conceptions influencent-elles leurs pratiques ?

Comment cette modélisation de l'enseignement participe-t-elle à la formation des élèves ?

Après avoir exposé le problème, sa pertinence et les questions de recherche, nous abordons maintenant dans le chapitre qui suit le cadre théorique et méthodologique qui soutient notre travail de recherche.

CHAPITRE 3 : CADRE THÉORIQUE POUR NOTRE ENQUÊTE

Après avoir exposé les questions de recherche dans le chapitre précédent, ainsi que leurs objectifs et leur pertinence, nous abordons dans cette partie le cadre théorique qui soutient notre recherche. Selon Gohier (2004), le cadre théorique est « constitué des théories et concepts qui servent de matrice théorique pour les étapes successives de la recherche » (p.81). Dans les lignes qui vont suivre, nous allons exposer la théorie des représentations sociales dans ses fondements épistémologiques, ses caractéristiques et les concepts qui en découlent. Nous allons tenter ensuite de montrer le lien en adéquation avec la théorie de l’agir professoral, du fait que « L’agir professoral est l’ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que met en place un professeur pour transmettre et communiquer des savoirs ou un pouvoir-savoir à un public donné dans un contexte donné (Cicurel et Rivière, 2008). En s’appuyant sur ces cadres théoriques, nous allons voir dans quel contexte les enseignants, surtout ceux de la République Centrafricaine transmettent les savoirs littéraires aux élèves, nous confrontons également leurs déclarations avec leurs représentations pratiques de la classe.

3.1 La théorie des représentations sociales

Du point de vue de nombreux auteurs, la représentation sociale, c’est l’idée partagée par un groupe d’individus à propos d’un objet de connaissance dans une culture et dans une société donnée (Moscovici, 1961). Une de ses premières fonctions est d’orienter les actes des individus dans le groupe et d’entraîner la communication entre eux. Systèmes de connaissance et d’interprétation de l’environnement social, les représentations sociales sont des modes spécifiques de connaissance du réel qui permettent aux individus d’agir et de communiquer (Jodelet, 1989).

Se situant à l’intersection du mental et du social, c’est-à-dire intégrant à la fois les dimensions psychologique et sociale des objets représentés, les représentations sociales se distinguent des représentations mentales par le caractère social des processus qui les produisent : « Il s’agit donc de l’ensemble des connaissances, des croyances, des opinions partagées par un groupe à l’égard d’un objet social donné » (Guimelli, 1994, p.12).

L'homme est par définition un être situé et les activités humaines trouvent leurs racines dans des lieux précis où elles se produisent. Elles sont le vecteur de la socialisation des individus. Marx et Engels (1976) ont stigmatisé l'illusion d'une pensée abstraite reposant sur des dispositions biologiques, alors que celles-ci sont influencées par des facteurs économiques et sociaux. En rompant avec la pensée idéaliste, ils argumentent dans le sens d'un ancrage social de la pensée.

La vie en société n'est en rien ordonnée par une quelconque causalité, au contraire, c'est l'activité pratique qui la détermine. Pour ces auteurs, les activités exercées sont des indicateurs de la position dans les rapports sociaux de production et dans la définition des classes sociales. En conséquence, les représentations individuelles et collectives ne peuvent être dissociées de l'activité humaine, elles en sont la matrice même. L'orientation des comportements individuels et collectifs, leur vision du monde dépendent donc de l'influence qu'exerce la société sur eux.

C'est dans ce contexte social que se positionne Moscovici (1961). Mais le psychosociologue français apporte une nuance de taille à la posture essentiellement sociologique que nous venons de présenter brièvement. Pour cet auteur, les activités humaines doivent être appréhendées à l'articulation du social et de l'individuel. Autrement dit, les représentations ne sont pas exclusivement d'essence psychologique et donc complètement sous le contrôle interne de l'individu, elles se construisent dans la matrice sociale et, de ce fait, déterminent et régulent les attitudes et les conduites collectives et individuelles.

Moscovici intègre donc la double dimension cognitive et sociale en établissant un lien entre les processus qui relèvent de la dynamique sociale et ceux relevant du domaine psychique. Comme l'écrit Blin (1997), « la société et le psychisme ne sont pas des entités séparées, mais elles ne peuvent être assimilées l'une à l'autre selon des perspectives réductionnistes ; car l'être humain est à la fois générique par son appartenance à l'espèce et singulier par sa personne concrète » (p. 55).

Ainsi, les représentations sociales entretiennent-elles deux types de rapport avec leur objet : un rapport d'image, autrement appelé rapport de symbolisation, et un autre de signification ou d'interprétation de l'image (Jodelet, 1991). Ces deux rapports subissent

un traitement mental particulier en lien avec la réalité vécue par l'individu. Moscovici (1961) voit dans ce processus un « remodelage mental » de l'objet représenté.

Cette articulation du social et du mental est reprise également par Jodelet (1989), lorsqu'elle écrit en disant que « les représentations sociales sont abordées à la fois comme le produit et le processus d'une activité d'appropriation de la réalité extérieure à la pensée et l'élaboration psychologique et sociale de cette réalité » (p.37).

Comme produit de l'esprit humain, les représentations remodelent en l'individu des images de son milieu pour être en harmonie avec lui. La personne se construit des codes qui l'amènent à trouver un sens au monde qui l'entourne. Mais la représentation ne devient un produit qu'à l'issue de sa construction, lorsqu'elle atteint un état plus ou moins stable d'objet social communicable (partagé par le groupe) et cristallisé sous forme d'image et de métaphore. On voit de ce fait que comme produit, un processus est en marche.

Comme processus, les représentations constituent un système d'interprétation du monde. Elles « ne sont autres que des interprétations visant à rendre intelligible l'environnement immédiat de l'individu, sinon celui-ci risque de nous échapper » (Perrenoud, 1997, p.15). Autrement dit, nos représentations sont nourries de nos valeurs, de nos projets, de nos idéaux, des lois et des normes qui, loin d'être naturelles, sont des constructions culturelles. C'est « une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet, 1989, p. 36).

Ce point de vue est aussi partagé par Hermans (1991), qui décrit les représentations comme « un système des valeurs, des notions, des pratiques qui oriente les individus dans un environnement social et permet la communication » (p. 74).

Gresle (1990) ne dit pas autre chose mais se place dans la même veine lorsqu'il écrit que l'expression de la pensée collective se déploie à partir d'un ensemble d'idées en circulation au sein d'une société ou d'un groupe social quelconque. Les représentations sociales sont donc « une organisation des idées qu'une société ou un groupe quelconque développe pour appréhender différents domaines auxquels elle applique sa pensée » (p. 285).

De ce fait, cela revient à dire que la représentation sociale est un construit des acteurs, c'est-à-dire qu'elle est, pour reprendre le terme de Guimelli (1994), « d'abord le résultat d'un ensemble d'interactions sociales spécifiques, pour peu que l'objet constitue un enjeu social, même limité pour le groupe » (p.13). En d'autres termes, ce qui fonde également la spécificité des représentations sociales, c'est non seulement son ancrage social, mais aussi son caractère dynamique.

3.2 Un concept dynamique

Les représentations sociales sont dynamiques en ce sens qu'elles se construisent à travers les échanges qui s'opèrent au sein d'un groupe social donné et, au cours de ces interactions, chaque individu remodèle en lui, comme précise Jodelet, « des images de son milieu pour être en harmonie avec lui. Dans cette dynamique sociale, la personne se construit des codes, en accord avec ses pairs, codes qui l'amènent à donner un sens au monde qui l'entoure » (Jodelet, 1989).

Pour comprendre cette dynamique, il convient de l'illustrer à travers le concept d'attitude défini par Moscovici (1961). Postulant une origine sociale aux représentations, Moscovici se démarque de la conception traditionnelle du concept d'attitude, qui lie les attitudes à de simples perceptions, à des croyances et à des valeurs individuelles, donc sous le contrôle interne de l'individu. Moscovici conçoit l'attitude comme une « dynamique de l'activité cognitive résultant à la fois de l'interprétation des modèles sociaux et de l'expérience individuelle » (p. 269). Or, en République Centrafricaine, la permanence de l'enseignement traditionnel continue à se manifester et à s'organiser dans la classe de littérature. Les raisons évoquées pour dire que les textes patrimoniaux sont caractérisés par des valeurs esthétiques, morales dans lesquelles se reconnaît la communauté culturelle, induisent inévitablement l'obsolescence des savoirs enseignés et l'inadaptation des contenus de la discipline au public scolarisé.

Les attitudes individuelles ou collectives résultent donc des interprétations que les acteurs font des objets à des moments et des lieux précis, en fonction de leur insertion dans leur univers social. Les représentations, de ce fait, déterminent et régulent les attitudes et les conduites collectives et individuelles. Il existe donc une corrélation entre

la pensée et l'agir, les attitudes étant perçues comme la matérialisation de cette corrélation.

Même si sa théorie repose sur l'interdépendance réciproque de l'objectivisme et du subjectivisme (Mennecier, 1994, p.28), Bourdieu (1994) pense également que les représentations ne peuvent être appréhendées uniquement d'un point de vue cognitiviste.

Elles ne peuvent être interprétées que par rapport à ce qu'il appelle « l'habitus », concept inséparable de sa théorie de champ. Par « habitus », Bourdieu entend décrire un « système des dispositions durables, fonctionnant comme un principe générateur et organisateur de pratiques et de représentations » (p. 23).

Il conçoit que les dispositions individuelles, leurs structures mentales, leurs visions du monde sont affectées par des influences du monde qui les entourent. L'habitus associe deux dimensions en apparence opposées, mais complémentaires en définitive. D'une part, la présence des schèmes de classification en lien avec les structures mentales et, d'autre part, une origine sociale des schémas de perception.

La théorie de l'habitus, nous pouvons dire, est une action agissante des programmes sociaux sur les constructions mentales. Bourdieu résume d'ailleurs l'impact du social sur les représentations par cette formule frappante : « le monde est ma représentation » dans ce que parler veut dire (Bourdieu, 1982, p. 101).

Les représentations sociales sont donc, selon les termes de Jodelet (1991), « des systèmes d'interprétation régissant notre relation au monde et aux autres, orientent et organisent les conduites et les communications sociales » (p. 36).

On remarque dans cet aspect que, par rapport à une définition qui leur confère un caractère uniquement psychologique, les représentations sociales sont fondamentalement interactives et dynamiques. Cette interaction met en jeu à la fois le contenu de l'objet représenté et son processus d'interprétation.

3.2.1 La dimension des produits ou des contenus

La représentation sociale se caractérise avant tout par son contenu, son produit, qu'on détermine selon un double critère.

Le premier critère concerne les informations relatives à l'objet de la représentation. Il s'agit tout simplement des informations qui peuvent être variées, plus ou moins riches et plus ou moins précises.

C'est ce que montre Moscovici (1961) à propos de la psychanalyse, en mettant en évidence une information moins riche chez les ouvriers interrogés, et plus variée et plus précise chez les intellectuels. En se confrontant à certaines normes de la société française, la psychanalyse est appréciée différemment, selon les significations particulières que leur attribuent les membres de différentes catégories sociales.

Le deuxième se réfère au caractère signifiant de la représentation. Pour Moscovici, le signifiant est défini par un rapport figuré/sens. Ces deux axes s'imbriquent, car les significations passent par les images et les images produisent des significations (Fisher, 2005).

Nous comprenons ainsi, comme l'écrit Jodelet (1991), que les représentations sociales entretiennent deux types de rapport avec leur objet : un rapport d'image, autrement appelé rapport de symbolisation (objectivation), et un autre de signification ou d'interprétation (ancrage) de l'image.

L'objectivation quant à elle, concerne l'élaboration des connaissances à propos d'un objet représenté. C'est un processus de transformation de la pensée sociale. Une représentation se définit par son contenu symbolique. La représentation désigne dans ce sens, toute réalité qui a une relation de symbolisation avec un autre objet. L'objet présent désigne ce qui est absent des perceptions immédiates, le sujet lui attribue des qualités investies de sens.

L'objectivation montre la prégnance du mental dans un objet de représentation d'un discours ou d'un événement qu'il transfigure. Cette transfiguration découle de la transformation d'un objet dit étrange en une forme familière (Moscovici, 1961). Moscovici et Vignaux (dans Guimelli, 1994), soulignent que « toute représentation

sociale se constitue comme processus dont on peut repérer une origine, mais toujours inachevé dans la mesure où, d'autres faits ou discours viennent l'alimenter ou l'altérer » (p. 29).

Objectiver, c'est « résorber un excès de significations en les matérialisant. C'est aussi transplanter au niveau de l'observation ce qui n'est qu'inférence et symbole » (Moscovici, 1961, p. 108). Guimelli (1994), dans sa pensée aborde la question sous cet angle lorsqu'il écrit que, l'objectivation est un résumé des notions à « grands traits à partir d'une logique interne au groupe » (p. 13). L'objectivation rend concret ce qui est abstrait. Nous passons de la figuration à la matérialisation, de la symbolisation à la concrétisation.

Pour illustrer le processus de transformation de la pensée sociale, Moscovici s'appuie sur le concept de « complexe ». L'usage du mot « complexe » dans un contexte précis peut vouloir se référer aux rapports ou aux relations entre individus dans un groupe social. « Complexe » peut renvoyer, soit au complexe d'infériorité, soit au complexe de supériorité, tout comme il peut aussi renvoyer à l'idée de difficulté ou d'un ensemble architectural moderne. En s'y référant, on se familiarise avec son contenu en le rendant, plus compréhensif en passant du processus d'idéation à celui de la matérialisation ou de la chosification. On objective donc le concept en constituant un « noyau figuratif » (Moscovici, 1961), le noyau étant l'abstraction autour de laquelle se construisent des images qui la concrétisent. Comme il le définit, l'objectivation « désigne le passage des concepts et des idées à des schémas ou des images concrètes » (p. 404).

3.2.2 La dimension des processus

Ce passage de l'abstrait au concret ne se fait pas indépendamment du contexte dans lequel la représentation prend place. C'est par le processus d'ancrage, concept complémentaire à celui d'objectivation, que le noyau figuratif va prendre toute sa signification par l'interprétation que les individus et les groupes vont lui donner. Selon Jean Marie Seca (2003), l'ancrage vient en complément du processus d'objectivation : « il le prolonge dans sa finalité d'intégration de la nouveauté, d'interprétation du réel et d'orientation des conduites et des rapports sociaux » (p.65).

L'ancrage renvoie, comme indique son nom, à l'idée d'enracinement. Ancrer une représentation, c'est l'enraciner dans le social, c'est la rendre communicable, aux fins d'usage quotidien. Le processus d'ancrage désigne les modalités d'insertion de la représentation dans le social et les transformations qui en découlent, puisque la construction des représentations sociales découle des croyances, des valeurs, des savoirs qui circulent dans un groupe social donné. C'est ce qui leur donne un sens parce qu'elles sont intégrées dans un réseau de significations bien constitué.

Jodelet (1991) et Guimelli (1994), affirme que l'enracinement social des représentations permet « d'accrocher quelque chose qui est nouveau à quelque chose qui est ancien et donc qui est partagé par des individus appartenant à un groupe » (p. 14). C'est bien là l'idée de « pensée constituante qui s'appuie sur la pensée constituée pour ranger la nouveauté dans des cadres anciens, dans du déjà connu avec pour effet des transformations de part et d'autre » (Jodelet, 1989, p. 672).

La notion d'ancrage engage la représentation dans un système de significations. En travaillant sur la littérature et son enseignement au niveau secondaire, nous pouvons discerner le réseau des significations qui sont attribuées à la littérature et son enseignement.

Ces significations dérivent d'un système de croyances, de valeurs, de normes, ancré dans la communauté des enseignants, plus spécifiquement ici, les enseignants Français et Centrafricains du secondaire.

Pour comprendre le problème que connaît l'enseignement littéraire surtout en Centrafrique, la notion d'ancrage apparaît déterminante pour notre recherche puisqu'il s'agit non seulement de savoir comment les enseignants objectivent leurs pratiques, mais aussi de savoir comment ils en extraient du sens, ce d'autant plus que la dimension sociale et contextuelle joue un rôle de premier plan dans la construction des représentations professionnelles.

Les enseignants développent des discours, des opinions sur leurs missions, sur les qualités et les compétences, sur le meilleur moyen d'exercer leur profession. Les interactions avec les autres, notamment les relations avec les pairs, les élèves, leur environnement social et professionnel, exercent une influence sur leurs représentations.

Au vu de cette position, nous pouvons dire que les représentations des enseignants français et centrafricains des lycées, à l'égard de la littérature et de son enseignement sont des interprétations construites à partir de leurs expériences accumulées tout au long de leur parcours scolaire, universitaire, professionnel, et social.

Elles s'inscrivent dans des visions du monde propres à leur espace social. C'est dans l'orientation et la mise en œuvre des pratiques d'enseignement en classe et des discours tenus à ce propos que nous voulons étudier les conceptions que les enseignants se font de leur matière. Celles-ci sont forcément parcourues d'empreintes sociales. Ces artéfacts sociaux peuvent être de plusieurs ordres. Il peut s'agir de prescriptions institutionnelles qui sont marquées idéologiquement, de la formation reçue et du contexte qui les entoure. Il est bien évident que la maîtrise d'un savoir disciplinaire seul ne suffit pas à une bonne transmission de savoir. La formation des enseignants doit intégrer la connaissance des processus d'apprentissage des élèves, la familiarité avec les enjeux culturels, sociaux, éthiques, politiques et pédagogiques de leur enseignement.

Ainsi, comprendre le sens que les enseignants donnent à la littérature et à la pratique de leur discipline, c'est comprendre indirectement les difficultés et les résistances des élèves à l'égard de la littérature et de son enseignement ; car nous considérons les représentations comme un « déjà là » conceptuel du sujet à l'égard d'un objet. Un « déjà là » qui influence les pratiques en classe.

Étant donné que Moscovici a montré que la psychanalyse peut être appréciée, jugée et évaluée selon les normes sociales ou divers courants de pensée qui existent dans une société donnée, à un moment donné de son histoire, nous croyons que la littérature et son enseignement sont appréciés à partir des images, des opinions qui circulent, des conceptions, du sens que les enseignants français et centrafricains leur donnent dans le contexte considéré dans leurs discours et leurs pratiques.

Liées à l'histoire des individus qui sont membres à part entière d'une communauté, les représentations s'élaborent dans cet espace social précis, grâce aux échanges et interactions qui y prennent place. C'est à l'intérieur d'un tel espace que se fabriquent et circulent les différentes manières de concevoir la littérature et son enseignement.

Voilà, d'une certaine manière, tout l'enjeu des représentations sociales car, comme le souligne Moscovici, « la source de la pensée ne se trouve pas en lui (l'individu), mais dans le milieu social dans lequel il vit, dans l'atmosphère sociale qu'il respire et il ne sait penser autrement que selon ce qui découle nécessairement des influences, concentrées dans son cerveau, du milieu social qui l'environne » (p. 305).

Avec la théorie des représentations sociales, nous tentons d'entrer à cet effet au centre du processus de construction des connaissances et des rapports que les individus établissent avec les objets de leurs représentations. Comme le souligne Rooney (2001), s'inspirant de Smith, Harré et Van Lange Hove (1995), « avec la théorie des représentations sociales, il ne s'agit plus de mesurer et de prédire comme l'a toujours proposé la psychologie traditionnelle mais de comprendre, de décrire et d'agir sur les phénomènes sociaux » (p. 14). Nous comprenons dans ce sens l'intérêt d'interroger les processus cognitifs et les facteurs qui les influencent au sein d'une communauté professionnelle.

3.3 Ancrage et activité professionnelle

Il est à comprendre que le concept d'ancrage, que nous venons de présenter, est fondamental dans la compréhension des activités professionnelles par sa filiation à la théorie de l'agir professoral. Car l'agir professoral a pour principal objet l'analyse du langage des personnes, enseignants et apprenants ou, plus précisément leurs interactions ; « le langage étant dans la visée pragmatique dans laquelle on s'inscrit, considéré comme une parole en action » (Filliettaz, 2002). C'est dans cette optique que Francine Cicurel (2011), étudie les pratiques enseignantes à partir de l'analyse des interactions de classe, d'une part, et de celle des discours des enseignants recueillis en entretiens d'autre part.

De ce fait, entrer dans l'analyse de la gestion du collectif par l'étude du langage professoral, c'est admettre que la dynamique de l'interaction et celle du groupe entretiennent une relation réciproque et complémentaire. Cela revient à considérer comme un seul et même objet la modération des interactions didactiques et de celle des relations interindividuelles qui constituent la base de la gestion du groupe.

Ainsi, chercher à comprendre le problème de l'enseignement littéraire, c'est notamment questionner l'action humaine ou professionnelle en lien avec le domaine. Cette action humaine ou professionnelle est souvent analysée à partir de théories, de conceptions que les individus formulent à propos de leurs activités. Ces conceptions sont le résultat des interprétations des acteurs humains qui leur attribuent des sens possibles en fonction de leur propre vision du monde et du contexte.

Il est tout à fait judicieux de savoir que la théorie de l'agir professoral présente une physionomie plurielle résultant de divers domaines qui la composent, mais ses différents aspects présentent une orientation commune congruente à la théorie des représentations sociales. Cette orientation est fondée sur la dimension explicite et réfléchie de l'action (Gauchet, 1988) aux justifications exposées par les acteurs pour rendre compte de leur agir (Boltanski et Thévenot, 1991), ou à la part d'auto-interprétation qui traverse le faire et le dire (Bruner, 1991 ; Baudouin et Friedrich, 2001, p. 8).

S'il sied de dire que l'ancrage renvoie aux modalités d'insertion de la représentation dans le social et aux transformations qui en découlent, il en va de même du champ des pratiques scolaires et des dispositifs de formation des enseignants dont la matérialisation s'effectue à travers l'analyse réflexive des activités des enseignants.

Les enseignants sont, en effet, des acteurs sociaux compétents capables d'exprimer, de dire et de se positionner par rapport à leurs pratiques (Altet, 1994 ; Perrenoud, 1996). Ainsi, Blin (1997), souligne que la professionnalité se construit à travers l'expérience qui se développe elle-même dans différents contextes. Le développement des compétences professionnelles se trouve donc tributaire des pratiques et des significations que les acteurs leur accordent selon la formation reçue et selon les contextes dans lesquels elles ont lieu. C'est cette logique qu'Habermas (1987b) donne à l'activité humaine.

L'auteur de la théorie de l'agir communicationnel, à la différence des théoriciens analytiques ou idéalistes de l'agir humain comme Wittgenstein (1961a), Anscombe (2001) et Von Wright (1971), prend en compte les facteurs socioculturels et conçoit que toute activité humaine se déploie en regard des représentations collectives qui sont

organisées en un système à trois composantes qu'il appelle « mondes » : un monde objectif, un monde social et un monde subjectif.

Pour Habermas, toute activité humaine se déroule d'abord dans un milieu physique dont il convient d'avoir une connaissance adéquate. C'est la connaissance des savoirs élaborés dans ce milieu qui est constitutive du monde objectif.

Le monde social s'appréhende à partir d'un cadre social ou communautaire qui a ses lois, son système des valeurs et ses modalités d'interaction entre les membres. Toutefois, les activités qui se déroulent à l'intérieur de ce cadre mobilisent des individus dotés « d'une économie psychique et des caractéristiques relevant de la sphère privée des individus inscrites dans un mode d'organisation singulière, mais qui ont aussi fait l'objet des démarches publiques de connaissances » (Bronckart, 2005, p. 10). Ce sont les produits de ces démarches qui sont constitutives du monde subjectif.

La théorie de l'agir professoral, telle que présentée, nous paraît compatible avec la théorie des représentations sociales. Les deux théories sont d'un apport indéniable à la didactique et nous paraissent prometteuses avec la recherche que nous entreprenons, si l'on considère comme Bronckart (2005) que « les problèmes d'intervention pratique, notamment les questions d'éducation et de formation constituent des questions centrales pour toute science de l'humain, ce qui implique que soit prise à bras le corps la question de l'agir humain, dans ses rapports au monde physique, à la pensée, à l'organisation sociale et au langage » (p. 4).

Pour nous, le succès ou l'échec en matière d'enseignement/apprentissage des textes littéraires dépend, du moins en partie, des conceptions qui traduisent le sens que les enseignants donnent à l'objet littérature et à son enseignement.

Comme l'écrit Blin (1997), « l'étude des pratiques concrètes montre des acteurs construisant leur réalité à travers leurs agissements. Le caractère réflexif de l'acteur est toujours lié à l'expérience acquise et à l'action en cours. L'action a donc une influence sur les processus de représentations et les constructions identitaires » (p. 59).

En interrogeant les fondements conceptuels des enseignants, nous étudions leurs représentations en situation professionnelle qui sont, comme le relève Blin (1997), des ensembles de « cognitions descriptives et évaluatives portant sur des objets significatifs

et utiles à l'activité professionnelle et organisé en un champ structuré présentant une signification globale » (p. 89). Ces ensembles sont « bien un système social comme les autres, avec ses représentations, ses pratiques et ses identités liées au contexte » (p. 78), mais qui ont leurs spécificités relevant d'un système à part avec ses propres régulations.

Les représentations des enseignants ont donc un « rapport de connaissance, d'action et d'implication avec leurs activités professionnelles qui les différencient des autres catégories de la population » (p. 83), pour la simple raison qu'elles sont un processus psychosocial construit à partir de codes institués, d'échanges ou de concertation entre pairs et les différences interindividuelles découlant d'autres sources d'identification : famille, milieu social, culture, pour ne citer que ceux-là.

Il convient de dire que le concept de représentation sociale sur lequel s'appuie la présente recherche n'apparaît pas homogène et donne lieu à des interprétations et opinions diverses, de même qu'à des discussions vives, voire des controverses concernant le statut des objets sociaux pouvant être objets de représentations sociales. Cette diversité conceptuelle au sein de la communauté scientifique nécessite une clarification du statut de la littérature et de son enseignement comme objet de représentation. Cette clarification passe avant tout par la détermination des critères d'un objet de représentations sociales.

3.4 Enseignement littéraire et représentations sociales

Moliner (1993), constatant la prolifération des études et se référant aux représentations sociales, s'étonne du manque de rigueur qui frappe certains travaux de ce type. Selon cet auteur, « avant d'étudier la représentation d'un objet, il convient de préciser d'abord pourquoi on fait l'hypothèse de l'existence d'une représentation sociale. Pourquoi, en d'autres termes, on suppose que l'objet dont on va étudier la représentation est effectivement un objet de représentation » (p.5). Dans quelles conditions un objet social peut-il être considéré comme un objet de représentation ? Plus spécifiquement, la littérature et son enseignement peuvent-ils être des objets de représentations sociales ? La question ne se pose pas si, au-delà du constat selon lequel tous les corps de métier diffusant les connaissances spécialisées fabriquent des représentations, Moscovici (1961) ne l'a pas assorti de quelques conditions.

3.4.1 Critères d'un objet de représentations sociales

Selon Moscovici, trois conditions président à l'émergence des représentations sociales, soit la dispersion de l'information, la focalisation ou la pression à l'inférence.

La dispersion de l'information, c'est tout le mal qu'éprouvent les individus à accéder à l'information nécessaire à la connaissance de l'objet, ce qui entraîne, de facto, de nombreuses distorsions dues à un accès indirect à cet objet. Autrement dit, c'est la complexité et la difficulté à appréhender entièrement un objet social qui est à l'origine de la construction des représentations diverses sur cet objet dans une entité sociale donnée.

La focalisation fait référence à l'importance d'un objet par rapport aux groupes. L'importance que revêt cet objet au sein du groupe est à l'origine d'un intérêt pour certains de ses aspects et pas pour d'autres.

Quant à la pression à l'inférence, elle se rapporte à la nécessité que les individus ressentent de développer des conduites et des discours cohérents à propos d'un objet qu'ils connaissent mal. Communiquer et agir à propos de cet objet mal maîtrisé n'est possible que dans la mesure où, par divers mécanismes d'inférence, l'individu comble les zones d'incertitudes de son savoir. Dans le temps de l'action ou de la conversation et pour des raisons d'efficacité, l'individu est amené à stabiliser son univers de connaissance relatif à l'objet (Moliner, 1993, p. 5-6).

Autrement dit, un objet social difficile à cerner rend quasi obligatoires des déductions en lien avec d'autres certitudes déjà existantes sur ses aspects méconnus, d'où la fabrication des représentations.

À la suite de Moscovici, d'autres chercheurs soutiennent que si les critères énoncés par Moscovici sont nécessaires à l'émergence des représentations sociales, ils ne sont pas pour autant suffisants (Moliner, 1993 ; Rouquette et Rateau, 1998; Garnier, 1999; Marchand, 2000 ; Wagner, 1994). Moliner, par exemple, ajoute les critères de polymorphie de l'objet de représentation et de sa valeur d'enjeu.

La dimension polymorphique consiste à reconnaître d'abord qu'« il n'y a pas de représentation sans objet » (Jodelet, 1989, p. 37). Cet objet se manifeste sous diverses formes dans la société. Prenant l'exemple de la maladie mentale, de la culture et de la toxicomanie, Moliner soutient que ces objets sont polymorphes dès lors que s'expriment dans nos sociétés diverses manières de les percevoir ; « il n'existe pas, en effet, un seul type de maladie mentale, un seul type de culture ou un seul type de toxicomanie » (p. 7). C'est quand un objet permet une diversité de formes et d'interprétations qu'il devient objet de représentation.

La valeur d'enjeu « correspond à une spécificité de son insertion sociale » (p. 7). La représentation implique une perception « collectivement engendré », selon la formule de Moscovici (1961). Autrement dit, l'enjeu de la représentation réside dans la dynamique du fonctionnement social, ce qui pose pour préalable l'existence d'un groupe social ayant des caractéristiques communes et à l'intérieur duquel existent des interactions avec l'objet de représentation. Selon Moliner, deux types d'enjeu sont à l'origine du processus de représentation sociale : l'enjeu identitaire et la cohésion sociale.

L'enjeu identitaire renvoie à « la notion d'identité psychosociale qui pose la personnalité individuelle comme résultante d'un ensemble de composantes psychologiques et sociologiques » (p. 9). Il faut comprendre dans ce sens que toute représentation de l'individu qui est conforme à son groupe social consolide son identité. L'enjeu identitaire est fonction de la valeur qu'accordent les individus à l'objet de représentation, d'où la nécessité de bien la définir au préalable si on veut assurer la pérennité du groupe. Cet enjeu relève de la configuration structurelle pour laquelle un consensus se dégage autour de l'objet de représentation. Ce consensus renforce la cohésion du groupe et le sentiment d'appartenance.

Quant à la cohésion sociale, elle correspond à une configuration conjoncturelle du groupe social. Pour illustrer son propos, Moliner reprend le débat suscité par la psychanalyse dans les milieux catholiques que rapporte Moscovici (1961). La psychanalyse a en effet partagé ce groupe social en deux camps opposés : l'un favorable, l'autre farouchement opposé, estimant que la psychanalyse va à l'encontre des convictions religieuses des croyants.

Pour assurer la cohésion sociale du groupe, la presse catholique va s'illustrer par sa volonté de rassemblement en élaborant une vision commune de la psychanalyse, en minimisant les aspects qui fâchent et en valorisant ce qui fait consensus.

Ainsi, s'exprime l'enjeu de cohésion sociale qui est donc « le propre d'une configuration conjoncturelle qui confronte le groupe social à un objet étranger et polémique » (p. 11).

Wagner (1994), met aussi en scène quatre conditions pour déterminer si un objet d'étude est susceptible d'être considéré comme objet de représentations sociales.

La première condition est liée à un « consensus fonctionnel » à l'intérieur du groupe où des débats publics se déroulent autour d'un objet et où chacun trouve son compte (Rooney, 2001, p. 26). Le deuxième critère est la pertinence de l'objet. Elle renvoie à la conformité de l'objet par rapport au groupe, l'objet pouvant entraîner des changements de conduite. Le troisième critère se réfère à la pratique du groupe. Comme nous l'avons vu chez Moliner avec les valeurs d'enjeu, il se manifeste une cohésion à l'intérieur du groupe dans ses rapports avec l'objet, ce qui confère au groupe une identité qui lui est propre.

Enfin, le critère d'holomorphie renvoie au partage d'un savoir commun sur l'objet, repérable dans le discours, dans la récurrence des mots, expressions et images.

On trouve des recoupements avec les critères énoncés par Moscovici et Moliner que nous avons déjà discutés. Mais Marchand (2000) va encore plus loin dans la distinction d'un objet de représentations sociales. Il soutient que les objets sociaux ne sont pas seulement polymorphes, mais doivent revêtir un caractère polémique. Selon lui, ce critère permet des visions différentes dans le groupe social pour jouer des rapports d'alliance et d'opposition. Les objets non revêtus au caractère polémique véhiculent de simples idées reçues, revêtues du sceau de l'unanimité. On a compris que l'unanimité au sein de la communauté des chercheurs au sujet des critères déterminant les objets considérés comme objets de représentations sociales n'est pas encore établie. Nous pouvons, cependant, démontrer sur la base de ce qui précède que la littérature et son enseignement sont des objets de représentations sociales.

3.4.2 Œuvre littéraire et son enseignement : objets de représentations sociales

Comme nous l'avons déjà souligné en nous appuyant sur Moscovici (1989), tous les corps de métier diffusant des connaissances spécialisées fabriquent des représentations. De ce point de vue, l'enseignement de la littérature en tant qu'objet et social n'est pas une exception. En nous référant à l'épistémologie de la littérature et de son enseignement, nous nous rendons bien compte que ces deux objets sont suffisamment vastes et complexes pour que les informations les concernant puissent être partielles, provoquant ainsi des inférences et, par-là, sont susceptibles de focalisations différenciées dans chacune des tendances en présence au sein de la communauté des théoriciens de la littérature et des didacticiens de la littérature.

Entre autres témoignages, la définition même du littéraire, la multiplicité des finalités, des courants d'enseignement et la problématique du corpus des textes à enseigner révèlent la polymorphie du concept et, ce faisant, constituent des instances de débats, des tensions et donc des polémiques. Il ne fait aucun doute que la littérature et son enseignement sont porteurs du sceau de la polymorphie et de la pertinence, des critères liés à la pratique des groupes sociaux.

Dans le champ de l'enseignement littéraire, il existe un discours provenant de diverses sources (médias, discussions formelles et informelles, publications) sur le bien-fondé de la littérature dans un monde largement traversé par un discours scientifique et technique.

Saint-Jacques (2000), dans un ouvrage collectif, s'interroge sur la valeur de la littérature à l'heure de l'avènement des nouvelles technologies médiatiques. Les auteurs de cet ouvrage rendent compte de la crise contemporaine de la littérature dont Mallarmé et Proust, au début du siècle dernier, problématisent déjà l'existence. Comme pour répondre au pessimisme ambiant, Citton fait « un plaidoyer pour les lectures actualisantes, qui cherchent dans les textes d'hier de quoi réfléchir sur les problèmes d'aujourd'hui » (Citton, 2007), sur la base d'une théorisation rigoureuse de « la finalité politique de la littérature, de l'enseignement et de la recherche littéraires » (Compagnon, 2000), des méthodes.

Les innovations que proposent les didacticiens du français sont parfois remises en question, ce qui provoque des débats dans l'opinion publique (Simard, 1997). Le discours du programme et celui des manuels peuvent aussi être à l'origine de la fabrication des représentations, étant reconnu que ces outils pédagogiques sont porteurs d'idéologies, de vision du monde. Nous pouvons également considérer que les acteurs de l'éducation, notamment les élèves et les enseignants, focalisent leur vision de l'objet littéraire en fonction de leur positionnement social. Pour les élèves, ceci peut s'opérer à partir du discours que leur tiennent, entre autres, leurs enseignants, leurs parents, les pairs, eux-mêmes influencés par le contexte social.

Il est probable qu'il existe, pour les élèves, un enjeu autour de la représentation de la littérature d'autant qu'ils ont à faire des choix qui détermineront leur vie entre les filières littéraires, économiques, scientifiques et techniques.

Pour les enseignants, les représentations des savoirs acquis jouent un rôle fondamental dans la constitution de l'identité professionnelle (Beaudrap, Duquesne et Houssais, 2004 ; Blin, 1997) : « Les savoirs acquis au cours de la formation définissent la pratique en fonction de l'image qu'il (l'enseignant) se fait de ses zones de compétence ou d'incompétence » (Beaudrap, Duquesne, Houssais, 2004, p. 49). Les représentations sociales sont donc un enjeu pour l'enseignement de la littérature.

Mais au vu de ce cadre théorique qui s'adapte très bien à notre travail de recherche, il nous semble judicieux de convoquer un deuxième apport qui traite directement de la dynamique de classe. Car, l'une des difficultés majeures de l'enseignement consiste à gérer la dynamique de classe : « Cela suppose de fixer des règles et des contraintes pour la classe, d'assurer la dynamique du groupe, de travailler sur la motivation et la persuasion des élèves, de s'adapter aux fluctuations et aux imprévus, de jouer un rôle d'autorité éducative, de reconnaître le travail accompli par les élèves, d'assurer une gratification et, si nécessaire, d'appliquer des sanctions (Claude et al, 2010).

Il s'agit d'une facette de la profession enseignante qui relève d'un savoir-faire de type relationnel. Nous avons voulu allier l'agir professoral au précédent cadre théorique du fait qu'il est « l'ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que met en place un professeur pour transmettre et communiquer des savoirs ou un pouvoir-faire à un public donné dans un contexte donné. Le professeur exécute une suite

d'actions en général coordonnées, et parfois simultanées, subordonnées à un but global, avec une certaine intentionnalité. Cette mise en action rencontre les dires des apprenants et doit s'adapter à eux » (Cicurel et Rivière, 2008, p.266).

Cette approche des pratiques enseignantes s'est développée en didactique des langues et des cultures, prenant racine dans les travaux de Cicurel (2008/2011). Ancré en sciences du langage, le courant entretient des liens forts avec les sciences de l'éducation puisque son objet premier est l'analyse des pratiques interactionnelles des enseignants et des logiques qui les sous-tendent. Présent dans le panorama scientifique français depuis les années 2000, le courant relève de la didactique du français langue étrangère du fait de la nature des contenus enseignés par les enseignants dont elle observe les pratiques (le français en tant que langue étrangère). Ce courant fait ainsi écho à certaines recherches effectuées dans le champ de la didactique du français langue maternelle (Nonnon, 1999 ; Altet, 2003).

Il entretient également des liens, puisqu'il s'intéresse aux pratiques professionnelles des enseignants dans une visée formative, avec le champ de la didactique professionnelle (Pastré et al. 2006 ; Bucheton, 2009 ; Vinatier, 2009).

Ce même intérêt pour le processus interactionnel en situation de formation amène enfin un rapprochement entre le courant de l'agir professoral et certaines approches développées en psychologie de l'éducation (Filliettaz et Bronckart, 2005).

Le courant de l'agir professoral repose sur une approche pragmatique et praxéologique des discours qui suppose avant tout d'« admettre que communiquer ne revient ni à coder et à décoder des messages, ni à énoncer et interpréter des propositions, ni même à traiter de l'information, mais à opérer des transformations finalisées dans l'environnement matériel, social et cognitif » (Filliettaz, 2006, p. 91). Dans cette perspective, les agents se guident dans l'action à partir de deux éléments :

La pratique sociale, qui préforme les significations par leur indexation historique (Filliettaz, 2002, p. 91) ;

Un façonnage par le discours lui-même, dont la mise en circulation permet aux interactants de co-construire localement des représentations intersubjectives de la situation d'action (op.cit.). L'agir professoral se définit donc comme la rencontre entre

un passé historiquement et socialement incorporé par l'acteur, et l'actualisation de ses ressources psycho-sociales au cours d'une action langagière (Nicolas, 2019, p. 22).

Les travaux de Francine Cicurel sont un miroir de l'appropriation successive des théories de l'action par le monde de la recherche en didactique. Les termes que cette auteure utilise (« faire produire », « faire comprendre », « un dire comment faire », « faire parler ») mettent en avant le caractère praxéologique du discours des enseignants (Rivière, 2006).

Les termes d'« action », « actionnel », « acteur », « tâche », maintenant très largement utilisés tant par les professionnels de l'enseignement et les rédacteurs de manuels et de politiques éducatives que par les chercheurs, « fonctionnent comme autant d'indices d'un changement de perspective : on bascule d'une dynamique d'enseignement et de recherche axée sur les dimensions exclusivement linguistiques de la communication à des paradigmes et méthodes prenant comme point de référence le « faire » des participants à travers leurs discours (Nicolas, 2019).

A cet effet, l'approche la plus commune dans le domaine de l'agir professoral relève d'une option méthodologique dite « clinique » qui « consiste à se référer à des cas singuliers en sélectionnant des extraits de corpus soumis à une analyse qualitative, souvent séquentielle, afin de décrire des processus dans le dialogue » (Orly-Louis, 2011, p.32). De type empirico-inductive, les études portant sur l'agir professoral ont pour but la description et l'analyse du discours en situation didactique. Elles ont pour spécificité d'articuler les discours des participants pendant les interactions didactiques avec celle de l'étude des discours d'enseignants recueillis en entretiens après que ces interactions ont eu lieu. Le sens de l'action enseignante est au cœur de ces investigations : d'un côté, on observe le déroulement langagier de l'action, tandis que de l'autre, on recherche ce qui, dans la pensée enseignante, a pu provoquer cette action. L'appropriation progressive, par les travaux de Cicurel, des fondements théoriques et méthodologiques qui permettent cette articulation, reflète le cheminement scientifique de la didactique du français langue étrangère (Laurens et Muller, 2017) : son ancrage dans le champ francophone de l'analyse du discours, d'une part, et, d'autre part, dans le domaine anglo-saxon du *Second Language Classroom Research*. Les analyses se focalisent sur les caractéristiques linguistiques du discours de classe, puis, progressivement s'intéressent aux traits interactionnels de ces mêmes discours.

Un troisième moment émerge ensuite, avec les démarches orientées vers l'analyse de l'action des enseignants : on s'intéresse alors à la fabrique de cette action (Aguilar et Cicurel, 2014) non plus seulement à partir de l'analyse des seules interactions didactiques mais en y adjoignant l'étude de corpus de verbalisations enseignantes. La méthodologie proposée par le courant de l'agir professoral est donc celui d'un lien entre interactions de classe et verbalisations enseignantes post-classe (Nicolas, 2019). De cet état de fait, étant donné que nous avons orienté cette recherche sur le plan didactique, en utilisant les interactions de classe et les verbalisations enseignantes post-classe, la pertinence de ce cadre théorique nous semble opportune pour l'allier avec le précédent.

3.5 Revue des travaux antérieurs en rapport avec notre étude

Après la principale recherche de Moscovici (1961), d'autres études sont aussi menées en s'appuyant sur le cadre théorique des représentations sociales, témoignant ainsi de sa pertinence, de sa richesse et contribuant chaque fois mieux à sa validation. Dans le champ de l'Education, moult recherches sont également menées dans plusieurs disciplines d'enseignement, notamment en sciences et sciences humaines sur la base de cette théorie. Dans les disciplines littéraires, il existe aussi des recherches dans le domaine des représentations. Pour ce faire, une recension de ces recherches dans le domaine de didactique de la littérature est nécessaire pour nous permettre de faire le point, mais aussi, afin de pouvoir nous situer par rapport à notre sujet de recherche. À cet effet, la recension des travaux ci-dessous est analysée en lien avec notre recherche.

3.5.1 Représentations des enseignants et des élèves - Fourtanier

La chercheuse a étudié les représentations des enseignants et des élèves sur le rôle de la littérature dans l'enseignement du français. Fourtanier fait tout d'abord le constat que de plus en plus d'élèves des lycées désertent les filières littéraires. Elle cherche à en connaître les raisons en questionnant l'enseignement littéraire « tel qu'il est conçu, certes, mais surtout tel qu'il est reçu et vécu du côté des élèves et du côté des enseignants » (Fourtanier, 2004). L'étude par questionnaire, enquête et test de représentation, menée à la fois auprès d'élèves, d'enseignants titulaires et de stagiaires, montre des résultats variés en fonction des variables retenues en termes de populations participantes.

Chez les enseignants titulaires, le « repli sur l'intime » constitue le socle de leurs conceptions de la littérature. Le même constat est fait chez les candidats à l'agrégation interne de Lettres, mais la chercheuse note l'affirmation d'une conception ambivalente du littéraire oscillant entre le refus d'exprimer la définition de la littérature et « l'affirmation d'une implication forte » (Op.cit.).

Chez les étudiants à la maîtrise en didactique du français langue étrangère interrogés, la chercheuse conclut que « presque tous les étudiants désignent comme (conflictuelle) leur relation à la littérature tout en insistant sur la dimension du rêve, de l'évasion, de l'accès à d'autres univers qu'ils lui confèrent » (Fourtanier, 2004).

Chez les enseignants stagiaires de lycée professionnel, elle mentionne le plaisir comme finalité guidant l'enseignement. Quant aux élèves, le diagnostic est un peu plus complexe. Leur conception à la littérature évolue de l'ennui à l'enthousiasme.

L'étude semble se focaliser uniquement sur les conceptions de la littérature, desquelles peut émerger des façons d'envisager l'enseignement de la littérature. L'étude que nous menons veut aller plus loin en questionnant à la fois les représentations des enseignants et les pratiques liées à cet enseignement. Mais d'après l'étude de Marie-Josée Fourtanier, en excluant ses observations de classe la communication non verbale, et, en analysant qu'une partie des représentations exprimant en situation de classe, il nous semble que ceci constitue une limite à sa recherche. Étant donné que dans le domaine d'enseignement/apprentissage, la communication verbale n'est pas la seule méthode de communication.

Surtout pour les élèves centrafricains où le français est une langue étrangère, il est nécessaire de mettre en évidence la communication non verbale qui fait partie intégrante des méthodes d'enseignement/apprentissage à travers l'ensemble du langage corporel. Pour nos élèves centrafricains, les gestes mimiques ou les expressions du corps peuvent aider à la compréhension des sens ou expressions françaises.

Car l'agir professoral est « l'ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que met en place un professeur pour transmettre et communiquer des savoirs ou un pouvoir-savoir à un public donné dans un contexte donné. Le professeur exécute une suite d'actions en général coordonnées, et parfois simultanées, subordonnées à un

but global, avec une certaine intentionnalité. Cette mise en action rencontre les dires des apprenants et doit s'adapter à eux (Cicurel et Rivière, 2008). Ainsi, la recherche de De Beaudrap, Duquesne et Houssais (2004), sur *l'Image de la littérature et de son enseignement* semble être dans cette direction.

3.5.2 Représentations de futurs enseignants

Debeaudrap et ses collaborateurs mènent une étude quantitative par questionnaire et par entretiens réalisée auprès de six cents étudiants stagiaires en enseignement d'un Institut universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) du pays de la Loire en France. Les auteurs proposent une vue générale des représentations de futurs enseignants à l'égard de l'objet littérature et de la pratique enseignante « pour mieux appréhender leurs besoins ou attentes. » C'est une vue panoramique des représentations des futurs enseignants à l'égard de l'objet littérature et de la pratique de son enseignement en ciblant, entre autres, les représentations du savoir de la littérature, la littérature à enseigner, les pratiques de l'enseignement littéraire. Cette étude apporte un éclairage sur les notions et les corpus de textes à enseigner, sur les pratiques en général, ainsi que sur le rôle de l'enseignant et de son identité.

Les auteurs constatent une homogénéité des représentations sur les savoirs à enseigner. Le roman, la poésie et le théâtre sont les domaines dans lesquels les futurs enseignants interrogés entendent exercer leurs compétences en classe et font de la connaissance des genres et des auteurs, les savoirs les plus importants à enseigner. Ces savoirs ont un lien avec la formation reçue sur les bancs de l'université : « En ce sens, lorsqu'ils accordent la priorité à l'étude des siècles et des genres, les personnes interrogées ne font que répercuter les choix de l'instance de formation » (Beaudrap, 2004, p. 83).

Quant aux représentations de la littérature à enseigner, les auteurs notent que les répondants dépassent le « prêt-à-penser », souvent puisé dans les écrits savants, pour faire place à des définitions assez personnelles.

Concernant la littérature, elle est conçue par les futurs enseignants interrogés d'une part comme un en soi, c'est-à-dire définissable comme un objet extérieur, indépendant du sujet, d'autre part, comme une expérience subjective. De ce fait, la littérature est définie tour à tour comme une histoire, un patrimoine, une action. Comme expérience

subjective, la littérature est connaissance, compréhension du monde et de soi-même, mais aussi une activité du sujet-lecteur. Les savoirs à enseigner sont considérés avant tout comme un patrimoine à transmettre, un ensemble d'œuvres à étudier et un ensemble de textes à lire.

S'agissant des représentations de la pratique de l'enseignement, les auteurs relèvent un large consensus autour du développement du plaisir de lire comme objectif premier.

Viennent ensuite l'apprentissage des outils nécessaires à la compréhension et à l'interprétation des textes et le développement du goût et de la sensibilité. En revanche, enseigner aux élèves les différentes représentations de l'homme, leur faire acquérir des valeurs morales, civiques et sociales et les faire accéder à la maîtrise de la langue sont moins prégnants dans les résultats de cette enquête.

Les résultats de cette étude indiquent en définitive que les futurs enseignants ont une représentation plutôt traditionaliste de l'enseignement littéraire et, qu'ils ont tendance à reproduire les représentations et les pratiques et que, celles-ci ont à voir avec la formation reçue sur les bancs de l'université. Ces résultats nous intéressent du fait que les enseignants de la République Centrafricaine ont aussi une représentation traditionaliste de l'enseignement littéraire et que l'Ecole Normale Supérieure de Bangui s'intéresse aux pratiques professionnelles des enseignants dans une « visée formative, avec le champ de la didactique professionnelle » comme souligne aussi (Pastré et al. 2006).

3.5.3 Culture littéraire - représentations et pratiques des enseignants en France

Veck et ses collaborateurs (1994), étudient la nature de la culture littéraire à travers les représentations et les pratiques d'une population représentant le corps des enseignants certifiés et agrégés en France. Des cinq chapitres qui structurent le livre, deux ont particulièrement retenu notre attention, à savoir les chapitres 1 et 5 traitants respectivement des représentations et des pratiques.

Cette recherche est faite à partir de l'analyse quantitative d'objets divers (entretiens, documents écrits, libellés des sujets, observations de cours). Pour analyser les cours, les auteurs procèdent en deux phases. Dans un premier temps, ils observent les premiers

cours de l'année et, dans un deuxième, les explications de textes, en tentant de dessiner une conception des finalités que comporte l'enseignement disciplinaire aux yeux des praticiens.

Les cours inauguraux observés apparaissent comme des sondages destinés à déterminer les attentes des élèves sur la base desquelles, l'enseignant structure les savoirs à enseigner. Ces observations aboutissent à une classification des cours en deux ordres : pragmatique et humaniste. Les cours d'ordre pragmatique sont ceux qui préparent au baccalauréat : résumé de texte, type de texte, prosodie, commentaire composé, dissertation littéraire et même formation à une méthodologie susceptible de servir dans des disciplines autres que le français. Les cours d'ordre humaniste se scindent en trois axes. Les chercheurs constatent que les enseignants ne se réfèrent pas aux valeurs patrimoniales de la littérature et n'insistent pas non plus sur les grands auteurs.

Les résultats de cette recherche montrent une dominante des représentations et des pratiques assujetties à la théorie littéraire qui veut que le texte se lise et s'étudie par lui-même.

Les chercheurs dégagent des tensions, une coexistence entre deux postures apparemment contradictoires : une posture humaniste et une autre plus fonctionnelle ou technicisante qui gomme les valeurs et soutient peu l'interprétation axiologique des textes.

Le point d'interrogation qui ponctue le titre de l'ouvrage, *La culture au lycée : des humanités aux méthodes ?* Est révélateur du scepticisme qui transparait au terme de l'étude.

Dans cet article, la recherche est descriptive et vise aussi à mettre à jour, les traits caractéristiques de la transmission culturelle dans l'enseignement du français au lycée, les tensions que cette description met à jour. Au-delà, les chercheurs espèrent que les choix politiques des décideurs, les choix pédagogiques des professeurs peuvent se faire avec une plus grande lucidité.

Les chercheurs ont d'abord analysé les représentations de la culture littéraires exprimées dans les réponses d'un échantillon représentatif de 208 professeurs agrégés et certifiés de lettres classiques et modernes, enseignant en lycée classique et moderne,

en lycée polyvalent et en lycée technique. Les réponses révèlent un net recul des fonctions morales et civiques de la lecture par rapport à l'avancée d'une lecture conçue comme éveil au plaisir et à un message humaniste transhistorique. Ces vastes notions favorisent le plus large consensus. On comprend alors que l'étude critique de ces discours n'apparaisse pas comme centrale dans la discipline.

En conséquence, pour que les élèves connaissent les œuvres, les professeurs donnent la préférence à une saisie naturelle et directe, à la psychologie du personnage plutôt qu'au style de l'auteur, sans guère la médiation d'outils modernes de lecture textuelle.

Les notions qui fondent l'analyse littéraire pour les professeurs conjuguent celles qui structurent l'histoire littéraire (humanisme, classicisme, etc.) et quelques notions de linguistique, de rhétorique et de poétique à spectre large, utilisables dans la plupart des analyses (ton lyrique, tragique, intrigue, connotation, champ lexical, discours ou récit).

Les professeurs sont réticents face au non littéraire dont l'étude ne peut être qu'occasionnelle. Par contre, ils adhèrent fortement à l'organisation de la discipline autour de deux grands pôles : étude des textes littéraires clairement définie par un nombre restreint d'exercices évalués au baccalauréat ; étude et maniement de la langue comme instrument de communication par des exercices, en particulier ceux du type 1 du bac (résumé, vocabulaire, discussion).

En décortiquant cet article, il y a lieu de constater qu'il existe un lien avec notre sujet. Etant donné que l'un des objectifs de notre recherche, est de faire en sorte que la littérature enseignée aujourd'hui et surtout en République Centrafricaine, puisse être une littérature sociétale, en passant à travers les œuvres littéraires à caractère moral et civique, pour la sensibilisation et la bonne formation citoyenne de nos élèves. Comme souligne le bulletin officiel en France, « la morale enseignée à l'école est une morale civique en lien étroit avec les principes et les valeurs de la citoyenneté républicaine et démocratique. L'enseignement civique et moral renvoie au projet d'une appropriation par l'élève de principes garantissant le respect d'autrui. Cette morale repose sur la conscience de la dignité et de l'intégrité de la personne humaine, qu'il s'agisse de soi ou des autres, et nécessite l'existence d'un cadre définissant les droits et devoirs de chacun » (Bulletin officiel n° 30 du 26-07-2018).

Enfin, l'ouvrage *Didactique du français, les voies actuelles de la recherche*, sous la direction de Falardeau, Fisher, Simard et Sorin (2007), compte un certain nombre de textes sur les représentations des enseignants. Nous avons à cet effet retenu la recherche de Dufays à propos des représentations de la discipline « français ». Dufays s'appuie sur les observations de classe menées auprès de deux enseignantes de français chevronnées et de leurs élèves dans un collège de Belgique. Le chercheur utilise plusieurs outils de recueil de données, à savoir, les discours des enseignants et des élèves, des documents écrits (exercices produits par des enseignants, notes écrites par les élèves et productions écrites évaluées), les attitudes et les interactions des uns des autres en situation.

Les conclusions auxquelles le chercheur parvient montrent « qu'au fur et à mesure qu'on évolue dans le cursus scolaire, les représentations changent significativement. Si les finalités poursuivies pendant les trois premières années assignent à l'enseignement la maîtrise de la langue, les trois dernières sont orientées vers la formation culturelle et l'identité citoyenne » (Dufays, 2005). De plus, l'étude montre que l'enseignant est totalement libre dans sa pratique de la discipline en classe en mettant en avant plus ses valeurs et sa personnalité qu'un assujettissement aux directives officielles et aux modèles d'enseignement proposés par les experts. Cette recherche, quoique très limitée, est intéressante du point de vue de l'autonomie des praticiennes. On note une liberté d'initiative des enseignantes, ce qui permet d'avoir des éléments de comparaison avec les enseignants centrafricains.

Hormis ces recherches et quelques formations dans des séminaires, conférences et colloques, nous déplorons, comme Poslaniec (1990) à propos de la didactique du français, le fait que la recherche ait si peu étudié les représentations de la littérature et de son enseignement. Les rares fois que cette thématique est abordée par certains chercheurs, nous remarquons qu'elle est envisagée presque toujours du point de vue des élèves, rarement du point de vue des enseignants. Le choix de centrer notre étude sur les représentations des enseignants en littérature et en enseignement littéraire nous paraît à cet égard très intéressant, en ce sens qu'elle a le mérite de combler un vide, encore plus évident dans le domaine de l'enseignement des œuvres intégrales en République Centrafricaine.

Représentations des élèves à travers les recherches de Rouxel

L'étude de Rouxel à travers : *Enseigner la lecture littéraire* nous éclaire sur les représentations des élèves en matière de lecture littéraire et notamment sur les activités de lecture des œuvres littéraires. Annie Rouxel a interrogé des collections et des lycéens français à propos de leurs représentations en matière de lecture. Elle conclut que « la lecture scolaire est vue comme une contrainte et non comme une source de plaisir personnel » (Rouxel, 2005). Les difficultés des élèves à ce niveau ont plusieurs origines dont la soumission à l'illusion référentielle, source de contre sens, mauvaises interprétations qui vont de la lecture lacunaire à la lecture superficielle, à la paraphrase. Une autre cause tient à une forte conduite langagière de la communication ordinaire : les élèves retiennent surtout la fonction dénotative et représentationnelle du langage et oublient que les effets d'un texte relèvent d'un savoir-faire esthétique. En lien avec notre sujet de thèse, la recherche de Rouxel vient à point nommé dans la mesure où, l'un des axes de nos recherches est de savoir pourquoi, les élèves centrafricains éprouvent peu d'engouement pour l'enseignement des œuvres littéraires et, n'arrivent pas à donner sens à leur lecture en classe ? Des investigations déjà entamées vont nous donner la suite ultérieurement.

Enseignement des œuvres littéraires au lycée

Selon Tauveron et Mandroux, enseigner la lecture des œuvres littéraires est complexe au regard des idées différentes que s'en font les élèves et les enseignants et, au vu des œuvres proposées par les programmes des classes de seconde et de première en France.

Donner aux élèves l'envie de lire des textes littéraires, leur en faire découvrir et aimer les spécificités est la volonté des auteurs de cet ouvrage qui s'intitule : *Enseigner la lecture de l'œuvre littéraire au lycée*, celui-ci est organisé en cinq parties de la manière suivante :

- Faire évoluer la représentation qu'ont les élèves des œuvres littéraires en évitant de créer des distinctions entre celles-ci ;
- Appréhender le contexte historique et social du texte littéraire ;
- Comprendre les différents codes qui les régissent ;
- Aborder l'œuvre littéraire du côté du lecteur, par la découverte de la multiplicité des sens ouverts à son interprétation ;

Intégrer ces différentes analyses dans la progression d'une classe de seconde.

Chaque partie propose, à titre d'exemples, des projets de séquences ou d'activités analysés et expérimentés par les auteures. Chacun, loin d'être un modèle, constitue un travail d'analyse et de construction didactique et pédagogique, l'objectif étant d'offrir aux professeurs des outils qui répondent à l'ambition des programmes et qui les aident à faire de leurs élèves de lecteurs compétents et critiques.

En exploitant cette œuvre, nous retrouvons un lien avec notre sujet parce qu'il est aussi question pour nous, de faire intégrer la conclusion de notre travail de recherche dans la progression de la classe de terminale en République Centrafricaine. L'œuvre d'Annie-Marie Tauveron et Isabelle Chelard Mandroux est donc d'une très grande importance pour notre travail de thèse. Car la progression est une manière d'organiser l'enseignement d'une discipline en avançant progressivement dans la difficulté de ses contenus, selon les grands principes didactiques propres à chaque discipline.

Les programmations bien ficelées servent à déterminer le moment où telle ou telle compétence est abordée au cours du cycle de l'année. De tout ce qui précède, les résultats de ce travail de recherche sont bénéfiques pour le système scolaire centrafricain du fait qu'ils vont servir à faire de bonnes programmations des enseignements littéraires en classe de terminale en République Centrafricaine. La question de progression s'adresse vraiment aux prescripteurs qui ont à définir des programmes, en sélectionnant et organisant les savoirs visés dans une linéarité cohérente à l'échelle d'une scolarité, comme aux enseignants qui ont à faire des choix, en équipe, pour répartir des contenus selon les niveaux d'un cycle, et chacun dans sa classe pour tracer un cheminement, des niveaux de traitement des tâches au cours de l'année académique.

Définir les biens littéraires

Les quelques lignes sous la plume d'historiens des pratiques culturelles Yves Reuter, à travers « *Définir les biens littéraires* », attestent que la question soulevée par Jean-Paul Sartre « Qu'est-ce que la littérature ? » Souvent considérée comme naïve ces dernières décennies, ne peut être évacuée ainsi simplement. L'insistance de la question se justifie très logiquement : Comment se prétendre chercheur ou enseignant, voire amateur de la

littérature sans définir celle-ci ne serait-ce qu'implicitement ? Constatant que la littérature ne se définit pas aussi aisément, et que sa conception a évolué au cours des siècles, l'article de Reuter nous permet de circonscrire et de définir le concept de littérature.

Mais il sied de signaler que les biens littéraires sont habituellement classés dans la catégorie des biens esthétiques. Ils en constituent un sous-ensemble d'ordre verbal-scriptural. À ce propos, il convient d'avancer deux critères qui justifient les biens littéraires. Tout d'abord la place nodale de la littérature dans l'appareil scolaire : son rôle important dans l'apprentissage des textes, de la lecture, de l'écriture. Sa place grandissante au fil du cursus, le nombre d'heures qui est alloué, sa valeur dans les examens. Aucun autre domaine n'a une telle place et un tel rôle, surtout en République Centrafricaine qui fait partie de la zone francophone et qui s'appuie sur le système éducatif français. Le second critère concerne les modalités du fonctionnement social particulièrement importantes et diversifiées : à l'école, la position dans les médias, les multiples rapports entre écrits et littérature via la notion de style.

Représentations des discours des enseignants et élèves

Manesse et Grellet diffusent un questionnaire à de plus de 300 professeurs enseignant dans 150 collèges représentatifs, en octobre 1990. De plus, ils conduisent des entretiens avec certains d'entre eux. Ils questionnent également par écrit des élèves et mènent des entretiens avec certains. Les auteurs insistent dans leur ouvrage intitulé : *La littérature du collège* qu'il s'agit donc d'une analyse de représentations à partir de discours oraux et écrits. Une autre recherche consiste à mettre en rapport les déclarations et la réalité qu'on observe.

Les réponses montrent sans conteste que les professeurs de français n'ont pas bradé la part culturelle de leur mission. Tout au contraire, il est frappant de constater qu'ils choisissent des textes et des auteurs forts semblables à ceux des années 60, soit la même culture classique et nationale qu'avant la suppression des filières à l'entrée du collège. La littérature de jeunesse, les bandes dessinées, les documents sont minorés. Les professeurs ne considèrent pas comme de leur rôle de les faire lire et étudier en classe. Les auteurs insistent sur le fait que les positions et les choix des enseignants de français,

relèvent à la fois d'une adhésion culturelle au patrimoine d'un investissement affectif sur celui-ci et d'une défense-illustration de la discipline française.

Les réponses montrent aussi que les professeurs sont confrontés à des multiples difficultés. Selon eux, beaucoup d'élèves ne comprennent pas bien les textes. Ils attribuent cela à leur manque de maîtrise de la langue. Par ailleurs, même les bons élèves, ceux à qui ils disent avoir donné plaisir et goût de lire, lisent peu de littérature en dehors des heures de français. Les élèves eux-mêmes, s'ils affirment l'utilité des textes littéraires, lui donnent la signification d'un travail sur la langue et non d'une approche spécifique de textes non fonctionnels. Les auteurs présentent et analysent les différents résultats de manière approfondie.

Cette recherche de Manesse et Grellet nous intéresse vivement dans la mesure où, la position des acteurs que sont les enseignants et les élèves, est d'une grande importance face à l'enseignement des œuvres littéraires en France et en République Centrafricaine. S'agissant de la République Centrafricaine, les réponses de cette enquête confirment également les multiples difficultés auxquelles les professeurs centrafricains sont confrontés. Beaucoup d'élèves ne saisissent pas le sens des textes littéraires.

Mais à cette difficulté majeure, s'ajoutent celles des manques de matériels didactiques et pédagogiques qui doivent stimuler les élèves pour les études littéraires.

Valeurs de la littérature selon Marion Mas

Dans son article n°197 intitulé « *Littérature et Valeurs* » publié dans *Le français aujourd'hui* en juin 2017, Marion Mas postule que dans les nouveaux programmes de l'école, la littérature est présentée de manière insistante, comme un espace où se mettent en scène des valeurs à identifier et à discuter (programme de 2016). En ce sens, elle est intimement liée au programme d'Éducation morale et civique (EMC). Est-ce dire que la valeur à accorder à la littérature tient essentiellement aux valeurs qu'elle véhicule ou met en jeu ? Sans doute non. Mais les rapports établis entre valeurs et littérature méritent d'être clarifiés. L'objet de l'étude est justement d'observer comment s'articulent valeurs portées par la littérature et valeur de littérature, afin de préciser à quelles conditions, la littérature peut constituer un espace spécifique de formation éthique.

Cet article importe également à notre travail de recherche. En effet, étant donné qu'il est aussi question pour nous de voir, quelles sont les valeurs que les œuvres littéraires peuvent apporter dans la formation des élèves dans la société. Surtout en République Centrafricaine où les jeunes sont régulièrement enrôlés dans des rebellions pour faire la guerre.

Faire réfléchir les élèves aux valeurs des sociétés, est donc plus que jamais aujourd'hui comme une des dimensions de l'école centrafricaine. Car, l'enseignement de la littérature apparaît ainsi comme un moment essentiel de réflexion collective sur les valeurs véhiculées ou mises en question par les textes. Ouvrant un espace de confrontation des discours, le dialogisme des textes littéraires est propice à susciter un dialogue où peut se forger la conscience éthique de ces élèves.

3.5.4 Didactique des littératures postcoloniales au secondaire

Selon Morgane LeMeur, l'absence des littératures postcoloniales dans les programmes scolaires est au départ un constat personnel. De ce constat vient l'idée selon laquelle l'absence de représentation de la diversité ethnique et culturelle dans le patrimoine littéraire transmis à l'école conduit à un déséquilibre au sein même de la société. Ainsi, en quoi l'étude des littératures postcoloniales à l'école permet-elle l'amélioration du vivre ensemble ?

En approche liminaire, elle tente d'en mesurer concrètement la place des littératures postcoloniales dans la sphère scolaire. Cette étude n'ayant pas abouti pour diverses raisons : d'abord elle affirme que tous, acteur et spectateurs du système scolaire, se mettent d'accord pour dire que, telle qu'elle fonctionne aujourd'hui, l'école n'est pas performante. Mais à partir du moment où une réforme en profondeur est proposée, les critiques pleuvent. Elle a rappelé la métaphore du ministre de l'éducation nationale qui affirme qu'il « fallait dégraisser le mammoth ». L'éducation nationale est finalement impossible à réformer, c'est ce que laisse entendre cet homme politique. L'auteure développe les dimensions didactique, sociétale et littéraire. Poursuit toujours l'auteure, la société française connaît une crise identitaire. « Qu'est-ce qu'être français ? » est une question récurrente dans les débats.

Les évènements tragiques qui se multiplient depuis 2015, renforcent cette problématique. Les questions religieuses, identitaires se mêlent à celles sur la sécurité. Tout ceci est accompagné d'une difficulté à traiter sereinement l'information en raison de l'hypermédiatisation et de la surexposition des évènements dans un temps toujours plus limité.

L'école peut se saisir de cette problématique et développer un travail singulier autour de ce qu'elle a défini comme didactique des littératures postcoloniales. L'étude de champ littéraire, inscrit dans l'histoire coloniale et ses pendants contemporains révèlent des problématiques douloureuses parfois très intimes pour les élèves. Cependant, cette étude peut avoir une incidence positive sur la société en proposant une approche socioconstructiviste et une lecture mettant en avant le sujet lecteur.

En exploitant cette thèse, nous relevons l'intérêt de cette recherche de Morgane LeMeur, du fait que l'auteure met en exergue l'aspect didactique, la dimension de la littérature sociétale et propose une approche socioconstructiviste dont les élèves ont besoin, pour leur apprentissage. Selon l'auteure, pour mieux mener sa réflexion, il lui faut s'inscrire dans les recherches de Philippe Jonnert portant sur le socioconstructivisme. Car, pour lui, le socioconstructivisme repose sur trois dimensions essentielles dans toute situation d'apprentissage : cognitive, affective et sociale.

Mais au point de départ de ce cadre épistémologique de son travail, se trouvent les travaux de Piaget et dont l'élément central est l'idée qu'une connaissance se construit. Pour le psychologue, l'intelligence d'un enfant se construit dans le mouvement de relation entre le passé et l'objet. L'enfant va devoir assimiler ce nouvel objet, lui donner du sens pour qu'il entre dans ses structures mentales tout en modifiant ses structures mentales pour qu'elles s'adaptent à ce nouvel objet. Ce double processus est essentiel pour Piaget dans la construction d'un nouveau mode de connaissance. Le psychologue estime que les apprentissages des enfants dépendent entièrement de leur développement.

Vigotsky, quant à lui, va plus loin et propose la notion de zone proximale de développement. Selon lui, la situation proposée à l'enfant peut lui permettre de construire de nouvelles connaissances à condition que l'on puisse identifier ses acquis et ce vers quoi il doit aller. Pour ce faire, il est nécessaire de le placer dans une situation

dans laquelle il est en avance sur son niveau de développement sans pour autant le noyer sous la charge de la nouveauté. Ainsi, dans le cadre scolaire, il faut situer le bon intervalle d'apprentissage entre la zone dans laquelle, l'élève maîtrise l'ensemble des ressources à mobiliser et celle qui va lui permettre de construire de nouvelles connaissances.

Cependant, les apprentissages ne peuvent se réaliser en huis clos. Car, les élèves se rencontrent et échangent. Ainsi, dans une situation didactique singulière, le savoir mobilisé dépend du contexte social et provient à la fois de ce que l'apprenant pense et de ce que les autres lui apportent.

La dimension sociale et collaborative, propre à Vigotsky devient le deuxième élément important. Car, les sujets, entre eux, doivent mobiliser l'ensemble des ressources nécessaires à l'appréhension de l'objet. Le professeur intervient nécessairement pour relancer les interactions sociales ou pour apporter une aide ponctuelle. De ce travail, naissent deux éléments importants : la maîtrise de l'objet convoité mais également la dimension métacognitive. De cette manière, les enseignants conduisent les élèves à développer leur regard critique sur les apprentissages.

Pour les constructivistes, les connaissances sont construites par le sujet lui-même à travers les expériences qu'il vit dans son environnement, au départ de ce qu'il a déjà vécu et à travers les interactions avec les autres. Le savoir, même codifié dans les programmes scolaires, n'est pas transmissible pour les constructivistes. L'apprenant se construit lui-même des connaissances à propos de ces savoirs. Il ne s'agit donc plus d'enseigner des contenus disciplinaires décontextualisés mais bien de définir des situations à l'intérieur desquelles les élèves peuvent se construire.

De manière synthétique, l'auteure rappelle que le socioconstructivisme est un cadre dans lequel le professeur organise des situations didactiques, permettant aux élèves seuls ou avec leurs pairs de construire des compétences et des connaissances et d'avoir une réflexion sur leur propre activité. C'est donc l'élève qui est placé au cœur de ses apprentissages. Il en est l'auteur le plus important et on l'invite, pour pouvoir progresser, à prendre conscience du cheminement intellectuel ou physique qui se produit en lui pour le placer dans une position de réussite.

Selon le chercheur, le Gabon est l'un des rares pays en Afrique Centrale pour lequel, la langue française est à la fois langue officielle et langue nationale. Quoique comptant une cinquantaine de langues ethniques, la langue de Molière constitue le seul trait d'union entre les différents groupes sociolinguistiques. Néanmoins, le français parlé au Gabon comporte des différences avec celui parlé en France ; en ce sens que, quoique parlant la même langue, certains mots français prennent une toute autre signification au Gabon.

D'après l'auteur, cette dichotomie est mise en lumière via la théorie de la Sémantique Cognitive et Conceptuelle des Schémas Conceptuels Intégrés élaborée par le Professeur Marie Luce Selosse-Honeste, qui met la culture comme curseur explicatif dans le monde de retrait de sens.

Pour l'auteur, parler en effet de transfert linguistique en terrain multiculturel revient à parler de contact de représentations culturelles, avec les modifications représentationnelles qu'elles impliquent. D'où la nécessité d'inscrire son étude dans la théorie de la Sémantique Cognitive et Conceptuelle des Schémas Conceptuels Intégrés, approche théorique originale selon le point de vue de l'auteur, développée par Marie Luce Selosse-Honeste, professeur de linguistique à l'Université Rennes2.

Dans le cadre méthodologique de son travail, l'auteur affirme clairement son objectif d'analyser des discours spontanés issus des différentes variétés du français au Gabon. Pour constituer son corpus d'analyse, il privilégie une approche sur le terrain, considérant que c'est la meilleure solution pour se rapprocher au maximum de la réalité. Afin de recueillir les données nécessaires, l'auteur définit un protocole d'enquête orale reposant sur les éléments suivants : entretiens semi-directifs, établissement de thématiques communes, principes des questions ouvertes et en temps non-contraint. Nous identifions un point commun avec notre propre travail de recherche du fait de nos démarches méthodologiques, notamment en ce qui concerne l'utilisation d'entretiens semi-directifs comme outils de production de données. Cette approche repose sur le principe fondamental d'obtenir des réponses libres et spontanées, ce qui renforce la pertinence de notre de notre analyse.

Ainsi, dans les paragraphes qui suivent, nous examinons le cadre méthodologique qui va influencer la sélection des méthodes et techniques, ainsi que les instruments nécessaires pour mener à bien notre travail de thèse.

CHAPITRE 4 : CADRE METHODOLOGIQUE

En matière de méthodologie, il convient d'inclure à la fois les principes fondamentaux de la recherche et les méthodes employées. Son objectif est exclusivement de définir les étapes à suivre, les approches pertinentes, ainsi que les outils de travail requis afin de mener à bon port notre investigation.

Ainsi, dans le cadre de notre travail, l'entretien et l'observation sont sélectionnés pour cette étude. Leur choix est motivé par leur capacité à explorer et à croiser les données produites à la fois verbalement et par les biais des actions observées. Dans le but spécifique de cette recherche, un guide d'entretien et une grille d'observation sont élaborés dans l'optique de répondre à cet objectif.

Afin d'obtenir une vue d'ensemble des représentations de l'enseignement de la littérature des répondants, nous abordons le sujet en partant de considérations d'ordre épistémologique. La dimension épistémologique concerne la vision ou la conception du littéraire et de son enseignement. En d'autres termes, nous souhaitons porter notre attention sur les enseignants eux-mêmes et sur le sens qu'ils accordent à la littérature et à son enseignement.

La dimension praxéologique, quant à elle, vise les pratiques enseignantes. En effet, une pratique se définit comme une activité située institutionnellement, spatialement et temporellement. « Elle est structurée par des multiples dimensions en interaction, formatée par des dispositifs, des outils et supports, et inscrite dans des histoires sociales, familiales et individuelles » (Reuter, 2005, p. 37, cité par Daunay, 2007, p. 12). L'étude des pratiques permet de comprendre comment l'activité d'un sujet didactique, en l'occurrence l'enseignement, est influencée par des déterminations sociales et individuelles (Daunay, 2007).

La dimension sociale ou contextuelle fait donc référence aux facteurs sociaux, culturels ou contextuels qui justifient le modèle d'enseignement mis en place dans la classe de littérature. Cette dimension joue également un rôle de premier plan dans la construction des représentations professionnelles, qui peuvent être liées à des aspects individuels.

4.1 Élaboration des outils de notre travail de recherche

Dans le but d'obtenir une vue d'ensemble des représentations de l'enseignement littéraire de nos enquêtés, nous abordons le sujet en prenant en compte des considérations d'ordre épistémologique, praxéologique et social. L'angle épistémologique concerne la vision ou la conception du littéraire et de son enseignement. Il s'agit ainsi de comprendre le sens que les répondants attribuent à la littérature et à son enseignement. Comme nous avons pu le constater, le concept de littérature suscite de nombreuses définitions ou conceptions.

Par conséquent, la littérature est sujette à des conceptions variées, chaque individu l'appréhende selon ses propres pensées. Puisque sa définition ne fait pas l'unanimité au sein de la communauté des théoriciens littéraires, il est pertinent de poser des questions visant à obtenir la définition que l'enseignant lui-même a de sa discipline. Cela permet d'explorer les représentations qu'il a de la littérature.

La dimension praxéologique, telle qu'elle est décrite dans le contexte de notre sujet sur les pratiques enseignantes dans l'enseignement littéraire, se réfère à l'étude et à l'analyse des pratiques concrètes mises en œuvre par les acteurs de l'enseignement. Cela inclut à la fois les explications fournies par ces acteurs sur leurs pratiques, ainsi que l'observation directe des pratiques effectives sur le terrain.

Pour mieux comprendre cette dimension praxéologique, il est nécessaire de définir la notion de pratique dans ce contexte spécifique. Selon la définition citée par Daunay en se référant à Reuter (2005), une pratique est une activité située institutionnellement, spatialement et temporairement. Cela signifie que la pratique est ancrée dans un cadre institutionnel spécifique, dans un espace donné comme la salle de classe et dans un temps déterminé.

De plus, une pratique est structurée par de multiples dimensions en interaction. Cela implique que les pratiques enseignantes ne sont pas simplement des actions isolées, mais qu'elles sont influencées par différents aspects, tels que les objectifs pédagogiques, les contenus d'enseignement, les méthodes d'enseignement, les interactions avec les élèves. Ces différentes dimensions interagissent et se combinent pour donner forme à la pratique.

Les pratiques sont également formatées par des dispositifs, des outils et des supports. Cela peut inclure des ressources pédagogiques, des manuels scolaires, des technologies éducatives. Ces éléments viennent structurer et orienter la mise en œuvre des pratiques.

En fin, les pratiques sont inscrites dans des histoires sociales, familiales et individuelles. Cela signifie que les pratiques enseignantes sont influencées par des facteurs contextuels plus larges, tels que les normes sociales, les valeurs familiales, les expériences et les connaissances individuelles des enseignants. Ces éléments contribuent à façonner les pratiques et à les rendre spécifiques à chaque enseignant et à chaque contexte.

Pour tout dire, la dimension praxéologique dans le contexte de l'enseignement littéraire se concentre sur l'étude des pratiques enseignantes concrètes, en tenant compte de leur contexte institutionnel, spatial et temporel, ainsi que des multiples dimensions qui les structurent. Cette approche permet de mieux comprendre comment les pratiques se manifestent dans la réalité de la salle de classe et comment elles sont influencées par différents facteurs et dispositifs.

La pratique permet de comprendre comment l'enseignant dépend des déterminations sociales et individuelles. Une recherche sur les représentations dans les pratiques des enseignants permet de saisir le sens qu'ils donnent à leurs activités professionnelles. Chez les enseignants, ces ensembles de cognitions s'évaluent selon trois dimensions : la dimension pédagogique, la dimension d'ordre contextuel et l'idéal professionnel (Blin, 1997, p. 105).

La dimension pédagogique quant à elle, se fonde sur un triple processus élaboré à partir du triangle didactique de Guy Brousseau, avec trois pôles dans la théorie des situations didactiques (Savoir, enseignant, élève).

Le premier pôle est celui de la situation-problème ou de la situation didactique. Cette situation est conçue par l'enseignant pour susciter l'intérêt des élèves et de leur permettre de mobiliser leurs connaissances et compétences. Elle constitue le point de départ de l'enseignement et de l'apprentissage, offrant un contexte concret dans lequel les élèves peuvent s'engager activement

Le deuxième pôle est celui de l'élève ou du groupe d'élèves. Ce sont les acteurs principaux de la situation didactique, qui doivent s'approprier les connaissances et compétences visées. Ils interagissent avec la situation, posent des questions, émettent des hypothèses et cherchent des solutions. L'enseignant joue un rôle d'accompagnateur et de facilitateur, guidant les élèves dans leur démarche d'apprentissage.

Le troisième pôle est celui de l'enseignant. Il est responsable de la conception de la situation didactique, de la sélection des contenus à enseigner et des objectifs visés. Il observe les élèves, évalue leurs progrès et ajuste ses interventions en fonction de leurs besoins.

Ces trois pôles interagissent constamment dans la situation didactique, formant un système dynamique d'enseignement et d'apprentissage. L'objectif est de favoriser le développement des connaissances et des compétences des élèves, en leur permettant de construire activement leur savoir à travers des activités significatives et motivantes. Ces pôles sont décrits et représentés de manière schématique, comme illustré ci-dessous.

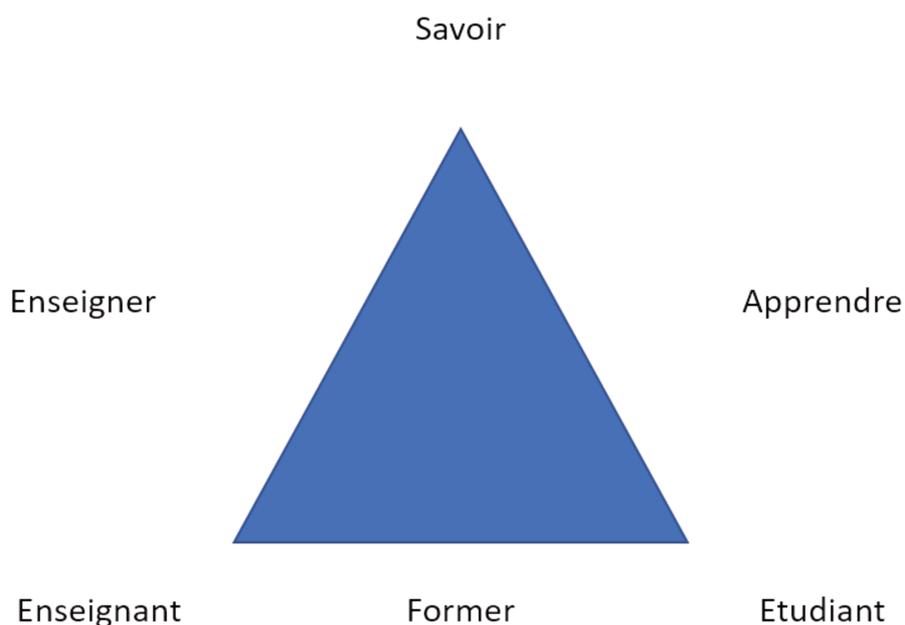


Figure 1 : Triangle didactique de Guy Brousseau

Effectivement, la didactique est une discipline qui s'intéresse à l'enseignement et apprentissage des savoirs. Le triangle didactique est un modèle conceptuel utilisé par les didacticiens pour représenter les interactions entre l'enseignant, les élèves et les savoirs. Dans ce modèle, chaque sommet du triangle représente l'un des trois éléments fondamentaux de la situation didactique.

Nous avons à cet effet l'enseignant, il occupe l'un des sommets du triangle et joue un rôle central dans le processus d'enseignement. C'est lui qui conçoit et organise les situations d'apprentissage, choisit les contenus à enseigner, sélectionne les méthodes et les ressources pédagogiques, et guide les interactions avec les élèves.

Nous avons également les élèves, les apprenants occupent un autre sommet du triangle. Ils sont les destinataires de l'enseignement et sont au centre du processus d'apprentissage. Leurs caractéristiques individuelles, leurs connaissances antérieures, leurs motivations et leurs modes d'apprentissage influencent la façon dont ils interagissent avec les savoirs et avec l'enseignant.

En fin les savoirs, les connaissances, les compétences, les concepts et les contenus à enseigner constituent le troisième sommet du triangle. Les savoirs peuvent être de différentes natures (savoirs disciplinaires, savoirs professionnels, savoirs pratiques) et sont transmis et construits lors des interactions entre l'enseignant, les élèves et les ressources pédagogiques. Le triangle didactique permet de mettre en évidence les relations et les interactions complexes qui se produisent entre ces trois éléments. Les didacticiens utilisent ce modèle pour étudier comment les enseignants transmettent les savoirs aux élèves, comment ces derniers les apprennent et les assimilent, et comment les caractéristiques individuelles des élèves et les choix pédagogiques de l'enseignant influencent ces processus.

Ainsi, le processus enseigné repose sur la relation entre l'enseignant et savoir. Cette approche se fonde sur la transmission des connaissances de l'enseignant vers l'élève, où le principal de l'enseignant est de partager son expertise et d'offrir des informations structurées. L'enseignant est considéré comme détenteur du savoir.

En revanche, le processus formé est basé sur la relation entre l'enseignant et l'élève. Dans cette approche, l'enseignant joue un rôle plus interactif et engageant, en

encourageant l'élève à participer activement à son propre apprentissage. L'enseignant adopte une approche plus personnalisée, en prenant en compte les besoins et les intérêts spécifiques de chaque élève. Il cherche à établir une relation de confiance et d'échange mutuel, favorisant ainsi un environnement propice à l'apprentissage.

En fin, le processus d'apprendre est le résultat de la relation entre l'élève et le savoir. Dans cette perspective, l'élève est considéré comme un acteur central de son propre apprentissage. L'élève s'engage activement dans la recherche de connaissances, la résolution de problèmes et la construction de sa compréhension du monde qui l'entoure.

L'enseignant joue un rôle de facilitateur, en encourageant l'élève à explorer, à poser des questions et à développer son esprit critique. Ces différents processus d'enseignement et d'apprentissage illustrent les évolutions dans le domaine didactique, mettant l'accent sur des approches plus interactives et participatives, où l'élève est considéré comme un partenaire actif dans la construction de son savoir. L'objectif de la didactique est d'analyser et de comprendre les phénomènes d'enseignement et d'apprentissage, afin d'améliorer les pratiques pédagogiques et de favoriser la réussite des élèves.

La mise en évidence de la dimension pédagogique est nécessaire, car la recherche de Charlier (1989), mentionnée par Blin (1997), démontre que bon nombre des décisions prises par les enseignants sont basées sur leurs propres représentations ou théorie. Ainsi, en lien avec les processus didactiques qui sont expliqués précédemment, examinons maintenant les approches des représentations sociales qui peuvent nous aider dans la maîtrise de nos outils de recherche.

4.1.2 Différentes perspectives sur les représentations sociales

Les courants de recherche et modes de recueil des représentations sociales sont nombreux et varient en fonction de la problématique étudiée et de l'option du chercheur. Plusieurs recherches procèdent de l'étude écologique ou ethnographique inspirée de la démarche pionnière de l'École de Chicago. Le travail de l'ethnologue repose sur la pratique des enquêtes de terrain, comme l'ont fait en premier, entre autres, Herzlich (1969) et Jodelet, (1983/1989).

Le chercheur va alors à la rencontre des populations cibles pour recueillir leurs opinions, faire des observations sur un objet de recherche sous forme d'entretiens individuels ou collectifs ou par questionnaire. D'autres procèdent par des productions iconographiques ou encore par l'observation des images (Galli et Nigro, 1990). Dans l'analyse du discours, émergent au moins deux courants : l'un aborde le discours d'un point de vue expérimental ou structural, l'autre d'un point de vue socio-pragmatique.

Avant de nous situer dans cette variété d'approches, il convient de discuter, même succinctement, des caractéristiques et de la pertinence de ces méthodes.

4.1.3 L'approche expérimentale ou structurale

Dans l'approche expérimentale des représentations sociales, coexistent divers courants, dont deux principaux, sont exprimés d'une part par l'école d'Aix-en-Provence conduite par Abric, Flament, Moliner, Guimelli et Rouquette et, d'autre part, l'école dite de Genève dont Doise, Clémence et Lorenzi-Cioldi sont les figures emblématiques.

Le courant expérimental d'Aix-en-Provence se fonde sur l'étude de la structure des représentations sociales (Abric, 1976; Flament, 1984; Deutscher, 1984; Moliner, 1989).

Ce courant « mène des études scientifiques » à l'aide des approches quantitatives. L'expérimentation s'effectue en laboratoire et l'identification des représentations se fait par l'entremise d'un raisonnement hypothético-déductif. L'analyse elle-même se fait à travers des techniques variées, telles que les méthodes de hiérarchisation des items. D'induction par scénario ambigu ou celle dite de recherche du noyau central (Abric, 1994) ou encore l'analyse des similitudes (Guimelli, 1989).

Ces méthodes reposent sur la théorie du noyau central qui se structure autour de deux entités distinctes mais complémentaires qui sont : le système central et le système périphérique.

Le système central de la représentation fonctionne autour d'un noyau qui en constitue la pierre angulaire et détermine sa cohérence interne. Deux fonctions caractérisent le noyau central : d'abord une fonction génératrice où, s'élabore le sens des éléments de la représentation et, une autre fonction dite organisatrice, qui unit les éléments entre eux à l'intérieur du noyau.

Abric (1994), insiste sur le caractère stable des éléments constitutifs du noyau central, stabilité qui assure la pérennité ou la permanence des représentations, d'où leur résistance au changement. Le noyau central de la représentation est lié aux conditions historiques, sociologiques et idéologiques (Abric, dans Guimelli, 1994, p. 75). Il incarne la mémoire collective en rapport avec les normes sociales en vigueur. Il assure ainsi l'harmonie au sein d'un groupe social sans influence du contexte social immédiat. De ce fait, le noyau central a un rôle normatif et statique. C'est le lieu où résident les représentations consensuelles au sein d'un groupe social, ce qui n'est pas le cas du système périphérique.

Le système périphérique concerne des éléments qui gravitent et exercent des fonctions spécifiques propres tout en étant liés au noyau central ; car, en définitive, c'est ce dernier qui est le donneur d'ordre dans l'ensemble du système. Contrairement au noyau central, le système périphérique est malléable. Il joue un rôle dynamique à trois temps. Premièrement, il admet des variations comportementales individuelles autour de l'objet représenté, sans toutefois altérer les représentations partagées dans le groupe qui, elles, sont stockées en permanence dans le noyau central. Deuxièmement, il ordonne des agissements, des attitudes ou des comportements à l'égard de l'objet représenté. C'est la partie opératoire de la représentation. Troisièmement, il joue le rôle de gendarme de sécurité contre toute transformation éventuelle des éléments du noyau central.

Le système périphérique fait donc office de centre de traitement des informations qu'il filtre en vue de protéger le noyau central contre d'éventuelles altérations. Le système périphérique agit comme un auxiliaire indispensable au noyau central, assure un ancrage dans la réalité du moment et exerce une fonction de régulation et d'adaptation (Abric, dans Guimelli, 1994, p. 79). En utilisant la métaphore de la protection, Flament (1987) parle d'un système qui fonctionne comme le pare-chocs d'une voiture.

Menant par exemple, une recherche sur les représentations sociales de l'argent, Verges (1992) détermine à partir d'un traitement statistique des expressions verbales, les termes « travail » et « qualité de la vie » comme constitutifs du noyau central des représentations sociales de cet objet. En revanche, il considère les expressions « luxe » et « facilité », rattachées aussi à l'argent, comme périphériques au noyau central, parce que découlant des conceptions variées des individus à l'égard de l'argent.

On retrouve la même démarche chez Flament (1984) et Moliner (1989) à propos de la représentation sociale du « groupe idéal ». Pour ces chercheurs, le « groupe idéal » se construit autour des termes « amitié » et « égalité », termes considérés comme éléments centraux, tandis que les « opinions » divergentes au sein du groupe et le « milieu social » en sont les éléments périphériques.

Pour comprendre les représentations en circulation dans un groupe social donné, il est donc nécessaire de distinguer les éléments partagés de ces représentations (ceux qui sont constitutifs du noyau central, donc stables) de ceux qui sont variables (périphériques). La stabilité des éléments du noyau central rend difficile toute transformation d'une représentation. Pour qu'une transformation s'opère, une modification de la signification générale de la représentation en question doit prendre place. Ceci peut s'accomplir de façon immédiate ou brutale, lorsque le changement annoncé est perçu comme irréversible, ou peut se faire progressivement au sein du noyau central à partir de la modification des éléments périphériques (Abric, dans Guimelli, 1994, p. 77).

À l'antipode des travaux menés par l'école aixoise, l'école de Genève dirigée par Doise, tout en ayant l'idée d'un noyau central comme fondement théorique, propose sa propre approche sensiblement. Pour cet auteur, dans l'étude des représentations sociales, plus que les aspects consensuels, ce sont les prises de positions différentes des acteurs qui sont importantes à examiner.

Pour mettre en valeur les liens entre la dynamique relationnelle et la dynamique des représentations, il introduit la notion de principes organisateurs comme facteurs de prise de position. Les principes organisateurs sont pour lui un savoir commun d'un groupe social donné, ayant comme fonction, de réguler des systèmes cognitifs individuels en lien avec des rapports sociaux symboliques. Se situant pleinement dans la lignée de Moscovici, Doise insiste sur le fait qu'aucun consensus n'est attendu sur les représentations sociales ; car la nature des principes organisateurs activés diffère selon le contexte social. La détermination de ces principes organisateurs requiert, selon Clémence, Doise et Cioldi (dans Guimelli, 1994), une démarche d'analyse qui considère trois dimensions.

Premièrement, les différents membres d'un groupe donné partagent des croyances relatives à un objet de représentation. Dans ce cas, les représentations sociales émergent à travers « des rapports de communication qui supposent un langage commun et des repères communs aux sujets pris dans ces échanges. Dès lors, la tâche du chercheur s'oriente vers la définition de la base commune de ces croyances [pour ensuite en] déterminer l'organisation par une quantification de leurs fréquences d'apparition » (p. 122).

Deuxièmement, les principes organisateurs concernent la nature des différences entre individus. En effet, en considérant que « les représentations sociales sont des principes organisateurs qui régulent les rapports symboliques, on peut accepter que cette organisation génère des différences de variations systématiques entre individus » (p.122). Ainsi, les opinions, les attitudes des membres du groupe vont varier en fonction de leur degré d'adhésion aux croyances sollicitées. Grâce à l'analyse factorielle, il est possible de dégager les principes organisateurs de prises de positions et de les interpréter par rapport aux enjeux qui sont considérés comme importants pour des membres d'une population donnée (Clémence, Doise et Cioldi, dans Guimelli, 1994, p.122).

Troisièmement, en complément de deux premières dimensions, on considère que les représentations sociales sont ancrées dans des réalités collectives. On les étudie en considérant qu'elles sont ancrées dans des relations interindividuelles au sein d'un groupe social donné.

Pour concrétiser cette théorie, Clémence, Doise et Cioldi ont mené plusieurs études sur les représentations sociales de la Charte des Droits de l'Homme. À titre d'exemple, une d'entre elles est menée auprès d'une population juvénile dans quatre pays différents : la France, la Suisse, l'Italie et le Costa Rica. Cette recherche révèle qu'à partir d'un socle commun de compréhension des Droits de l'Homme, on observe également des variations interindividuelles et intergroupes dues à des prises de positions différentes selon les catégories d'appartenance sociale et culturelle des populations consultées.

D'autres chercheurs utilisent une approche basée sur l'analyse de contenu mettant en avant le découpage du discours (Grize, Verges et Silem, 1987 ; Péquegnat ; 1985 ; Vignaux, 1988/ 1992). Ces auteurs ont étudié les représentations sociales comme des « connaissances qui prennent la forme des structures spécialisées » (Vignaux, 1992, p.

223). Inspirés des méthodes d'analyse de Labov (1976) qui étudie les interrelations entre d'une part, les structures grammaticales et leur environnement linguistique et, d'autre part, les interactions sociales qui favorisent leur usage, les adeptes de cette méthode opèrent, entre autres, par segmentation du discours. Cette segmentation fait appel à un traitement morpho syntaxique, comme le présentent Grize, Verges et Silem (1987).

En effet, en étudiant les représentations sociales des nouvelles technologies auprès des salariés français et suisses, ces chercheurs utilisent une procédure raffinée basée sur les règles variables d'ouverture ou de clôture de la communication. Par exemple, à la question de savoir si les nouvelles technologies introduites dans l'entreprise ont changé le travail, l'un des répondants déclare : « C'est clair qu'elles ont changé le travail, ça a supprimé pas mal d'autres machines ». L'analyse de cette phrase se fait comme suit (p. 84).

Ce qui est privilégié dans cet aspect, c'est la forme du langage fondée sur une approche techniciste ou formelle du discours. Le repérage des représentations sociales semble, dans ce cas, lié uniquement à une étude formelle du système discursif, c'est-à-dire par la dissection de toutes les composantes langagières : morphosyntaxique, lexicale et sonore, suggérant que le système discursif porte en soi le sens. L'analyse tend à se réduire à des données textuelles où est identifiée la nature grammaticale des expressions en éliminant des éléments lexicaux jugés non significatifs tels que les phénomènes propres à l'oral : des petits mots comme « bon », « hein », « quoi », hésitations, ratés, faux départs, reformulations, les signaux phatiques, etc. (Traverso, 2005, p. 14).

L'étude des représentations sociales permet d'éclairer de nombreux aspects de la vie en société (Moscovici, 1994). C'est ainsi que l'école peut être étudiée comme un lieu privilégié où la connaissance des représentations sociales des acteurs permet de mieux comprendre le fonctionnement de l'institution. La question qui nous intéresse est bien celle des conditions d'utilisation de méthodes et de résultats issus de la théorie des représentations sociales dans des contextes didactiques, donc des relations entre l'enseignant et des élèves à propos d'objets d'apprentissage scolaire, ici issus du domaine de la didactique.

Dans ce contexte, l'objectif didactique représente ce que l'enseignant souhaite que les élèves apprennent et dont il peut par la suite évaluer l'acquis. Pour les étudiants, l'objectif représente ce qu'ils doivent être capables de faire.

A cet effet, selon Legendre (2006), l'objectif d'apprentissage d'un point de vue didactique, se réfère à un résultat déterminé avec précision que le sujet doit atteindre pendant ou à la fin d'une situation pédagogique ou d'un programme d'études.

Le résultat est une réécriture du texte sans ces éléments, ce qui, en fin de compte, fait fi des conditions de production du discours. Globalement, l'accent est mis sur une approche quantitative qui considère qu'une recherche basée sur une quantification des résultats est « objective », « exacte » et de ce fait donc valable scientifiquement, par opposition à une approche non quantitative qui relève, elle, des spéculations subjectives et donc invérifiables.

Une telle conception de la recherche nie des considérations d'ordre contextuel. De ce fait, les représentations que cette méthode permet de faire émerger sont désincarnées, se définissent en elles-mêmes, comme si elles surgissaient de nulle part.

En regard de ce modèle, le courant expérimental ne peut faire, de toute évidence, l'unanimité parmi les chercheurs étudiant les représentations sociales, à commencer par Moscovici (1994) qui semble assez réservé quant à l'utilisation exclusive de l'approche expérimentale comme outil d'analyse. Si Moscovici n'exclut pas cette approche, il appelle néanmoins à une souplesse en s'ouvrant à d'autres possibilités qui mettent en avant le langage ordinaire, considéré comme le produit des transactions entre les individus dans un groupe social.

En somme, l'approche expérimentale place le contexte et les interactions entre les individus au second plan. La prise en compte exclusive des aspects formels du discours est aussi rejetée par de nombreux auteurs anglo-saxons (Grillo, 1997), qui s'y opposent en soulignant que ces applications formelles privilégiant le découpage séquentiel ou segmentaire du discours limitent, selon Grillo (1997), cité par Rooney (2001), l'analyse non seulement à des aspects descriptifs, mais aussi « fonctionne comme une nomenclature, et que la signification est comme une étiquette que le mot appose sur la chose » (p. 38).

Ignorer le contexte de production des actions humaines revient à confiner la recherche aux laboratoires et, par conséquent, à renforcer un préjugé selon lequel, la recherche scientifique est un lieu débarrassé de toute contamination idéologique et contextuelle. Or, peut-on envisager l'étude des représentations sociales sans pour autant prendre en compte les facteurs sociaux et la situation de communication qui président à leur production ?

C'est dans l'élan d'un tel questionnement que s'inscrit l'approche socio-pragmatique des représentations.

4.1.4 L'approche socio-pragmatique

Avec l'approche socio-pragmatique, l'étude des représentations sociales repose sur le recueil des opinions, des attitudes ou des préjugés collectifs et individuels. Le traitement de ces opinions et attitudes amène le chercheur à analyser le discours et les pratiques pour repérer les représentations sociales. Contrairement à l'école expérimentale, le courant socio-pragmatique cherche l'implicite à travers les mots et expressions de la vie quotidienne appliqués à l'objet de représentation. Tout en prenant en compte le signifiant du discours, les adeptes de ce courant (Wetherell et Potter, 1988 et Jodelet, 1989), mettent en avant l'importance de l'environnement socio-historique comme base de toute production discursive.

Si le langage est, selon le *Grand Robert de la langue française*, « la fonction d'expression de la pensée et de la communication entre les hommes, mise en œuvre au moyen d'un système des signes (la parole) et éventuellement des signes graphiques (écriture) qui constitue une langue », ces auteurs relèvent et soulignent l'importance de la dimension interactionnelle, et donc sociale, de l'acte de communication.

Dans le discours, on trouve à la fois l'énoncé, suite de phrases, syntaxiquement cohérentes, et l'énonciation qui renvoie, elle, à son fonctionnement. Mais étant donné que parler c'est poser un acte de langage, cela suppose la réunion d'un certain nombre des facteurs, notamment la présence d'un sujet parlant, d'un récepteur, d'un canal, et également d'un discours forcément situé dans un contexte.

Le langage est donc un phénomène à la fois discursif et social qui met en jeu l'acte de la parole écrite ou orale entretenue par le sujet parlant dans un contexte au sein duquel elle prend forme et tout son sens. Rien ne peut être dit en dehors du contexte de production de la parole. Cette dernière se fonde sur un espace subjectif et interactif où se nouent des rapports sociaux, « car le langage est action en ce sens qu'il permet d'instaurer un sens, mais aussi d'agir sur le monde et autrui » (Bracops, 2006, p.14). Le discours n'est donc pas une réalité désincarnée. Le caractère situé de la communication des acteurs sociaux met en avant, selon Francis Jacques (1979), les concepts d'acte, de contexte et de performance.

Dans le concept d'acte, la fonction du langage dépasse la simple représentation du réel, le langage agit sur autrui à travers les effets qu'exerce le discours sur les interlocuteurs. Nous retrouvons à ce niveau en filigrane, ce que les philosophes du langage appellent actes illocutoires et perlocutoires. L'acte illocutoire renvoie à ce que fait le locuteur en parlant ; l'acte perlocutoire se définit, en revanche, en termes d'effet recherché par la mise en action du discours. Puisque parler c'est agir, la parole libérée par l'allocutaire produit forcément un effet sur l'interlocuteur.

Concernant le concept de contexte, le discours est toujours produit dans des situations concrètes : dans des lieux, dans un espace temporel où les propos sont tenus et où s'affirme l'identité des interlocuteurs.

S'agissant du concept de performance, enfin, renvoie à l'accomplissement de l'acte en contexte, « tout en ayant l'idée que soit la compétence des locuteurs (savoirs partagés, règles grammaticales) s'y actualise, soit qu'on puisse envisager l'idée d'une intégration dans l'acte de parler de la notion la plus compréhensive de compétence communicative » (Barry et al, 2016).

Instance de fonctionnement du langage, le discours est considéré comme le produit oral ou écrit d'une énonciation dans une situation sociale donnée (Benveniste, 1966 et Sabourin 2004).

Son interprétation prend appui sur les situations concrètes dans lesquelles il est produit. Une telle approche est en mesure de rendre intelligibles la pensée, les attitudes et les actes posés par les humains.

Comme l'écrit Mucchielli (1988), tout discours oral ou écrit « contient potentiellement une quantité d'informations sur une personne qui en est l'auteur, sur le groupe auquel elle appartient, sur les faits et les événements qui y sont relatés, sur les effets recherchés par la présentation de l'information, sur le monde ou sur le secteur réel dont il est question » (p. 17).

Dans le même ordre d'idée, dès 1997, Vigotsky établit une corrélation entre le langage et la pensée. Pour ce psycholinguiste russe, un mot émis par un individu est révélateur d'une parcelle de sa conscience. Comprendre cette parcelle de conscience est d'une importance capitale parce qu'il permet de mettre en évidence la façon dont l'individu conçoit le monde. Cette théorie du langage ou de la parole repose sur « une conception de la communication comme accomplissement de certains types d'acte qui font l'objet d'une description systématique » (Baudouin et Friedrich, 2001, p. 10).

Cette représentation, identifiée à partir du langage ou de la parole, est porteuse de la marque du sujet dans son vécu quotidien ; car le sujet est « déterminé à la fois par lui-même, par le système social où il est inséré et par la nature des liens que ce sujet entretient avec le système social » (Abric, 1989, p. 188).

Analyser la parole ou le discours consiste donc à étudier les conduites communicatives.

C'est dévoiler son contenu, c'est-à-dire le sens de ce qui est formulé. Il s'agit, pour reprendre Dubois, cité par Bracops (2006), « de trouver dans le discours des manifestations et la mise en rapport d'une régulation interne et externe. Le discours véhicule un sens qui dépend de la formation discursive à laquelle appartient un texte ou un énoncé oral. Étudier ce discours, c'est s'engager dans une quête de sens en fonction du contexte » (p. 14).

La prise en compte du langage comme porteur de sens s'appuie sur l'argumentaire selon lequel tout discours n'est pas innocent. Le langage en tant que phénomène à la fois discursif, communicatif et social est action en ce sens qu'il permet non seulement l'émergence du sens, mais d'agir sur le monde et autrui. Son interprétation prend appui sur les situations concrètes dans lesquelles il est produit. Une telle approche est en mesure de rendre intelligibles la pensée et les attitudes humaines. On a cependant compris que la parole, utilisée à des fins d'investigation, est en mesure de révéler la

pensée profonde des acteurs au sein d'une communauté professionnelle pour comprendre leur façon d'appréhender le monde.

De ce fait, il en va de même pour les acteurs que nous nous proposons d'investiguer. Les éléments langagiers mis en scène par ces acteurs sont le reflet de leurs intentions, de leurs stratégies au regard du contexte social dans lequel ils produisent leur discours.

Cette position laisse les tenants de l'école expérimentale dubitatifs sur la scientificité des recherches menées sur la seule base des interprétations individuelles. En effet, selon eux, les recherches de type sémiologique et pragmatique, c'est-à-dire centrées sur l'interprétation des signes, des conduites humaines, du discours en rapport avec une façon de penser en contexte, ne rendent pas suffisamment compte du contenu et de l'organisation des représentations sociales. Selon Abric (2003), ces recherches aboutissent à des contresens complets, car un discours identique recueilli auprès de deux groupes d'individus distincts peut correspondre à deux représentations sociales différentes : « une approche non structurale peut considérer les deux groupes comme partageant la même représentation, alors qu'ils fonctionnent sur deux univers différents » (p. 60). L'auteur met en doute l'adéquation entre le dit et le non-dit, entre la pensée et le langage. Les corpus recueillis ne correspondent pas à la réalité de la pensée et aux pratiques de ceux qui les fournissent.

Pour Abric, il existe certaines idées que les sondés ne veulent ou n'osent pas dire au sondeur pour des raisons d'image personnelle, de « qu'en dira-t-on ». Pour insister davantage sur sa thèse, il s'appuie sur les élections présidentielles françaises de 2002. Il justifie la présence du candidat d'extrême droite au second tour, que les sondages n'ont pu pronostiquer à ce stade de l'élection, par le fait que les sondés n'ont pas osé dévoiler leurs réelles intentions de vote, craignant d'être mis au ban de la société s'ils avouent publiquement voter pour un candidat défendant des thèses xénophobes. L'auteur appelle « la zone muette » ce silence sur les intentions réelles des sondés. Cette « zone muette » est « constituée d'éléments de la représentation qui ne sont pas verbalisés par les sujets avec les méthodes classiques de recueil de discours » (p. 60).

Comme on le voit, les méthodes d'analyse des représentations sociales donnent lieu à des interprétations diverses, de même qu'à des controverses scientifiques. Un tel

éclairage incite à la prudence sur le choix méthodologique le plus approprié à la nature de notre recherche.

La dimension sociale ou contextuelle concerne les facteurs sociaux, culturels ou contextuels qui expliquent ou justifient le style d'enseignement en vigueur dans la classe de la littérature. Cette dimension joue le rôle de premier plan dans la construction des représentations professionnelles qui peuvent avoir un lien avec les trajectoires individuelles, familiales et sociales.

Puisque pour étudier l'enseignement/apprentissage des savoirs, les didacticiens ne se limitent pas seulement à la question « Pourquoi » enseigner ni au « Comment » enseigner. En effet, ils ne peuvent examiner les contenus et les démarches d'enseignement que s'ils tentent de répondre également aux autres questions à la source de tout projet éducatif à savoir : à « Qui » s'adresse-t-on (quelles sont les caractéristiques des publics cibles) ? « Où » et « Quand » a lieu l'enseignement (dans quelles circonstances physiques, historiques, socioculturelles ou institutionnelles) ? « Pourquoi » enseigne-t-on les œuvres intégrales ou la littérature (il s'agit de voir ici l'intérêt de cet enseignement) ?

Dans le cadre de notre recherche, ce sont les aspects individuels de nos enquêtés, le contexte d'exercice de leur métier, les contraintes institutionnelles qui ont orienté notre réflexion concernant la confection de nos outils et de notre démarche. Toutes ces dimensions sont mises en valeur grâce à des enregistrements audio des productions verbales.

Mais pourquoi retranscrire ? Tout simplement parce que l'action de stocker des fichiers audios sur une clé USB ou disque compact présente toujours un risque. Effectivement, les dossiers peuvent être endommagés à cause des virus informatiques, de l'humidité, de la montée de température ou avec le temps.

Mais si les informations obtenues par l'enregistrement sont transcrites, les contenus sont conservés des anomalies environnementales. Ainsi, la réalisation de la transcription audio en texte est nécessaire pour reproduire les bandes sonores en texte et pour la conserver plus longtemps. Ce mécanisme facilite aussi l'analyse des matériaux collectés. Le document peut être exploité à l'avenir sans que les informations ne soient

perdus. Il va être utilisé à titre de référence et être stocké dans un lieu de conservation spécialisé comme les bibliothèques et les centres de lectures. Ce processus consiste à retranscrire sous forme de texte (Word, PDF) un événement ou une conversation enregistrée sous forme audio qu'il s'agisse d'entretiens, d'interviews, de débats ou de réunions.

Pour notre travail, il s'agit d'entretiens. Tous ces aspects ont pris forme à travers le canevas que nous nous proposons d'explicitier maintenant.

4.2 Des outils variés pour la production des données

À l'issue de l'examen des différents aspects méthodologiques liés à la mise en lumière des représentations sociales, nous avons constaté que les études sur les représentations sociales se développent dans une variété de perspectives conceptuelles et méthodologiques dont nous avons tenu compte dans la mise en œuvre de la présente recherche.

Les recherches sur les représentations sociales offrent un large éventail d'outils de production de données. On peut faire émerger les représentations sociales à partir des productions verbales (entretiens individuels ou de groupe : entrevues et focus groupes), à partir de documents écrits (questionnaires), de graphiques et d'observations des activités humaines.

Puisque nous ouvrons une double perspective pour notre étude, à savoir le discours et les pratiques des enseignants, trois techniques sont retenues à cet effet : ces techniques sont donc les associations libres, les entretiens semi-dirigés et les observations de classe. Elles ont le double avantage d'explorer et de croiser les données produites verbalement et en actes. Il s'agit donc d'opérer par triangulation. Selon Abric (2003) et Apostolidis (2003), s'appuyant sur Flick (1992), Denzin et Lincoln (1998), « la stratégie de triangulation vise à conférer aux démarches qualitatives non seulement de la validité mais aussi, et surtout, de la rigueur, de l'ampleur et de la profondeur à la recherche » (p. 15).

Savoie-Zajc (2004) abonde dans le même sens lorsqu'elle écrit que la triangulation poursuit en fait deux objectifs : le premier est de permettre au chercheur d'explorer le

plus de facettes possibles du problème étudié en recueillant des données qui vont faire sortir des perspectives diverses. Ceci permet de dégager une compréhension riche du phénomène analysé. Le second vise à mettre la triangulation au centre du processus de co-construction de connaissances et à soutenir l'objectivation du sens produit pendant la recherche (p. 146).

C'est sur la base de ces considérations que les outils de production des données sont choisis. Le mixage de ces modalités de collecte de données vise la mise en évidence des rapports qu'entretiennent les répondants avec l'objet de connaissance. Le croisement des données issues de cette triangulation nous permet d'analyser les rapports qu'entretiennent les enseignants de littérature avec les connaissances qu'ils transmettent.

Pour les besoins de la présente étude, un guide d'entretien et une grille d'observation sont élaborés.

4.2.1 Élaboration des outils de recherche

Pour obtenir un panorama des représentations de l'enseignement littéraire des répondants, nous avons abordé le sujet à partir de considérations d'ordre épistémologique, praxéologique et sociale.

La dimension épistémologique concerne la vision ou la conception du littéraire et de son enseignement. Il s'agit du sens que les enseignants concernés donnent à la littérature et à son enseignement. Comme nous l'avons vu, le concept de littérature fait couler beaucoup d'encre. La littérature, en effet, se prête à des conceptions variées et chacun l'appréhende selon ses propres référents. Sa définition ne faisant pas l'unanimité au sein de la communauté des théoriciens du littéraire, des praticiens, une ou plusieurs questions visant à obtenir la définition de l'enseignant lui-même peuvent informer des représentations qu'il a de sa discipline.

La dimension praxéologique vise les pratiques enseignantes (les pratiques déclarées et l'observation de pratiques effectives de l'enseignement littéraire). Une pratique se définit comme « une activité en tant qu'elle est située institutionnellement, spatialement et temporellement, qu'elle est structurée par de multiples dimensions en interactions,

qu'elle est formatée par des dispositifs, des outils et des supports, qu'elle est inscrite dans des histoires, sociales, familiales, individuelles » (Reuter, 2005, p. 37, cité par Dauneay, 2007, p. 12).

La pratique permet de comprendre comment l'activité d'un sujet didactique, ici, l'enseignant est tributaire des déterminations sociales et individuelles (Daunay, 2007).

Investiguer les représentations dans les pratiques des enseignants, c'est saisir le sens qu'ils donnent à leurs activités professionnelles. Chez les enseignants, ces ensembles de cognitions s'évaluent selon une triple dimension : une dimension pédagogique, une autre d'ordre contextuel et, enfin, l'idéal professionnel (Blin, 1997; p. 105).

La dimension pédagogique repose sur un triple processus élaboré à partir du triangle pédagogique de Houssaye (1993), cité par Perrenoud (1996), se compose de trois pôles : le savoir, l'enseignant et l'élève. Ce processus s'articule de la manière suivante : le processus d'enseignement est fondé sur la relation entre l'enseignant et le savoir ; le processus de formation repose sur la relation entre l'enseignant et l'élève ; enfin, le processus d'apprentissage découle de l'interaction entre l'élève et le savoir (p.103).

Dans ce contexte, la dimension pédagogique revêt une importance primordiale pour l'exploitation. En effet, selon la recherche menée par Charlier (1989), citée par Blin (1997), plus de la moitié des décisions prises par les enseignants sont influencées par leurs représentations du contenu, de l'apprentissage, ainsi que de la compétence et de l'intérêt des élèves dans le domaine.

La dimension sociale ou contextuelle, fait appel aux facteurs sociaux, culturels ou contextuels qui expliquent ou justifient le ou les modèles d'enseignement en vigueur dans la classe de littérature. Cette dimension joue également un rôle important dans la construction des représentations professionnelles qui peuvent avoir un lien avec les axes individuels, familiaux et sociaux. Nous pensons dans cette trajectoire à la notion de pratique sociale de référence introduite en didactique par Martinand (1981), qui consiste en une mise en relation des activités didactiques avec les situations, les tâches et les qualifications d'une pratique donnée.

Les pratiques sociales de référence peuvent être ces écoles de pensée que les enseignants ont apprivoisées tout au long du parcours scolaire et universitaire, au fil des lectures et

des rencontres personnelles ou professionnelles de répondants. Blin (1997) écrit, au sujet des représentations professionnelles, que celles-ci sont, comme les représentations sociales, « signifiées par le contexte dans lequel elles s'élaborent, se communiquent et se partagent » (p. 81) ; car elles sont aussi « un système social comme les autres, avec ses représentations, ses pratiques et ses identités liées au contexte » (p. 78).

Le contexte réfère à des aspects organisationnels et institutionnels de la situation éducative. Selon Blin (1997), le contexte prend en compte : le cadre « structures spatiales et temporelles dans lesquelles s'inscrit la situation éducative ». L'organisation se réfère aux « formes de communication et de prise de décisions, ses statuts et rôles ». L'institution marquée par « les valeurs, les finalités et les idéologies qui orientent les politiques éducatives » (p. 104).

Dans le cadre de notre recherche, ce sont surtout les aspects individuels des répondants, le contexte d'exercice de la profession, les contraintes institutionnelles et les influences subies par les répondants auprès des tiers qui ont guidé notre réflexion dans la confection de dispositif d'enquête, pour permettre de comprendre le phénomène en étude.

L'ensemble de toutes ces dimensions sont exploitées grâce à des productions verbales, sous forme d'associations libres ou des réponses plus élaborées, dont le canevas est le suivant.

4.2.3 Les outils de production des données à travers les discours

Les associations libres

L'étude des représentations sociales et professionnelles constitue un domaine de recherche fondamental, reposant sur la collecte et l'analyse des opinions, attitudes et préjugés individuels. L'exploration de ces aspects psychologiques requiert des méthodes de recueil de données spécifiques, parmi lesquelles les associations libres et entretiens semi-dirigés qui se distinguent en tant qu'outils essentiels.

S'agissant des associations libres, elles représentent une méthode qui permet aux participants d'exprimer spontanément leurs pensées, sans contrainte imposée par un questionnaire structuré. Cette approche favorise l'émergence d'éléments non filtrés,

offrant ainsi un accès direct aux représentations mentales des individus. Le chercheur peut observer les connexions et les associations spontanées que les participants établissent entre différents concepts, révélant ainsi des structures cognitives sous-jacentes. Selon De Rosa, cité par Abric (1994), l'accès à la représentation et à ses constituants ainsi qu'au noyau figuratif est plus rapide par cette technique que dans un entretien. Les techniques d'associations libres, cartes mentales, couplage de mots et constitution d'ensemble de mots sont souvent utilisées pour repérer les schèmes cognitifs de base. Rouquette (1990), considère comme les connaissances déclaratives du sujet. Il s'agit d'un travail de description, de triage ou de jugement des individus sur des connaissances qu'ils possèdent déjà. Le chercheur peut aussi demander aux répondants de catégoriser les réponses émises. De l'analyse de cette catégorisation, émerge la représentation du participant de l'objet en cause.

La méthode de hiérarchisation des items peut aussi être intégrée à cette technique d'associations de mots. Elle consiste, pour le sujet, à déterminer l'importance des différentes réponses en fonction d'un ordre hiérarchique et par tris successifs. À cette occasion, soit on lui propose une liste d'éléments se rapportant aux définitions couramment données à un objet de représentation, soit on l'invite à travailler sur ses propres réponses en vue de les classer suivant un ordre hiérarchique, du plus important au moins important. Le but de toutes ces variantes est d'atteindre la représentation de l'objet étudié. Pour avoir accès aux représentations des enseignants rencontrés, un questionnaire tenant compte de toutes ces modalités est élaboré.

Si on vous demande de définir la littérature à votre tour en peu de mots ou peu d'expressions, que direz-vous ?

Cette question permet de chercher à comprendre en quelque sorte les répondants sur le sens qu'ils donnent spontanément à la littérature. Par représentations spontanées, nous entendons les préconceptions construites par les répondants au cours de leurs expériences affectives, cognitives et sociales. Ces connaissances, que l'on peut appeler déclaratives, jouent un rôle de premier plan dans la compréhension des phénomènes.

Dans le cas des enseignants, nous considérons que ces connaissances déclaratives sont porteuses d'implicites qui peuvent déterminer en partie le modèle d'enseignement qu'ils

pratiquent. Une question de cette nature permet d'accéder au noyau figuratif de la représentation.

Toutefois, cette technique, bien que permettant une saisie rapide d'éléments de la représentation, comporte aussi quelques insuffisances, comme celle d'être difficilement interprétable. Même si le terme produit est bien un élément de la représentation, sa signification n'apparaît pas a priori, par manque de contexte sémantique. Ce qui amène Abric (1994) à émettre des réserves quant à l'importance de l'ordre d'émission des mots associés.

Alors que certains supposent une importance plus grande pour les premiers mots cités, d'autres chercheurs mentionnent que les premières évocations servent souvent de porte d'entrée à des mots jugés plus significatifs. Compte tenu de ces conditions, plusieurs chercheurs traitent l'ensemble des mots émis, sans distinction de l'ordre d'émission.

Cependant, pour assurer une plus grande validité aux données, Abric recommande de confirmer l'importance de chaque association par une deuxième question de type hiérarchique. C'est ce qui nous amène à poser notre deuxième question :

Parmi les quelques mots qui déterminent, selon vous la littérature, lequel est celui qui définit le mieux la littérature ?

Cette deuxième question vient appuyer la première pour faire parler la « zone muette » de la représentation (Abric, 2003).

La zone muette est « constituée d'éléments de la représentation qui ne sont pas verbalisés par les sujets avec les méthodes classiques de recueil » (p. 60). Pour cet auteur, les corpus verbalisés sur lesquels les chercheurs travaillent ne correspondent pas toujours ou n'incluent pas totalement « la réalité des pensées et des pratiques de ceux qui les fournissent » (p. 61).

Pour y remédier, Abric propose d'ajouter une deuxième phase au test d'association qu'il appelle la hiérarchisation où « chaque sujet est incité à classer sa propre production en fonction de l'importance qu'il accorde à chaque terme pour définir l'objet en question » (p. 63). Cette hiérarchisation de mots vient préciser le sens que les enseignants

rencontrés attribuent à la littérature. La troisième question de notre outil va dans le même sens, mais pour définir l'enseignement littéraire :

Comment concevez-vous l'enseignement des œuvres littéraires ?

Cette question constitue le volet qui est consacré à la définition des concepts par les répondants dans la rubrique « dimension épistémologique ». Il s'agit ici d'aborder la dimension épistémologique de l'enseignement. La question vise essentiellement à repérer les finalités que les enseignants assignent à l'enseignement littéraire. Les finalités de l'enseignement littéraire sont multiples et dépendent des systèmes scolaires et des dimensions que l'on veut toucher : dimensions psychoaffective, cognitivo-langagière, esthétique-culturelle, sociale et philosophique. Interroger les enseignants sur les objectifs poursuivis dans l'enseignement des textes littéraires, c'est aussi faire émerger leur manière de concevoir cet enseignement.

Un enseignant qui se représente, par exemple, l'enseignement littéraire comme une étude des contenus des textes fait de la littérature un lieu de diffusion des valeurs morales et des questions existentielles. Par contre, celui qui conçoit cet enseignement comme un moyen de faire acquérir aux élèves des outils d'analyse permettant d'accéder aux différents types de discours, a une vision plutôt esthétisante de cet enseignement ; ou encore celui qui vise l'apprentissage des auteurs, des courants littéraires à travers les époques se voit être classé dans la catégorie d'un enseignement encyclopédique, par exemple. Il sied de préciser que les réponses à la première question ont sans doute permis de dégager certaines finalités. Nous croyons, en effet, qu'il existe un lien étroit entre le sens qu'on donne à la littérature et les finalités de son enseignement. Les réponses à ces trois questions vont toutes dans le sens de définir la littérature et son enseignement en passant de la figuration à la matérialisation.

Cependant, la production instantanée des mots et expressions ne peut à elle seule suffire pour comprendre le phénomène que nous étudions. C'est pourquoi elles sont complétées par des entretiens individuels.

Les entretiens semi-dirigés

Les entretiens semi-dirigés consistent en un échange oral ou une discussion par l'entremise d'un questionnement. Le sujet répond librement aux questions. Cette technique permet d'accéder aux représentations par le canal de l'analyse de contenu du discours. Ces entretiens peuvent être soit directifs, soit semi-directifs. Concernant notre cas d'étude, nous avons opté pour les entretiens semi-directifs qui permettent une interaction verbale bien plus souple que l'entretien dirigé et le questionnaire.

L'interaction qui s'instaure sert, d'une certaine manière, de substitut au questionnaire souvent standardisé. Elle repose sur un principe de base : des personnes engagées dans un échange dégagent conjointement une compréhension d'un phénomène suivant les intérêts réciproques des interlocuteurs en présence. L'échange se fait sous forme d'une narration, de manière à considérer que la perspective de l'autre a un sens.

C'est dans cette optique que Savoie-Zajc (2004), le définit comme « une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laisse guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche » (p.296). Grâce à cette interaction, une compréhension riche du phénomène à l'étude est construite conjointement avec l'interviewé.

L'interaction verbale permet d'obtenir une information variée et nuancée. Celle-ci s'insère dans la méthodologie de la théorie ancrée mise au point par Glaser et Strauss (1967).

Selon Charmaz (1995), cité par Vachon (2003), cette méthodologie se caractérise par l'engagement simultané du chercheur et du participant, la mise en œuvre des codes et des catégories fondés sur les données de la recherche et non sur des hypothèses déterminées d'avance, la prise de notes analytiques permettant la catégorisation et le regroupement des données dans ces catégories.

Pour tout dire, les associations libres et les entretiens semi-dirigés se complètent mutuellement en tant qu'outils de recueil de données dans l'étude des représentations sociales et professionnelles. Leur utilisation judicieuse permet d'explorer en profondeur

les pensées, les attitudes et les perceptions individuelles, contribuant ainsi à une compréhension approfondie des dynamiques psychologiques sous-jacentes à ces représentations.

Canevas des entretiens individuels

Les entretiens semi-dirigés ont suivi un canevas relevant de la dimension praxéologique et explorant les pratiques déclarées et la dimension sociale, selon la programmation suivante :

D'abord des questions relatives au processus « enseigner » ; ensuite, des questions relatives au processus « apprendre » et enfin, des questions relatives à la « dimension sociale et contextuelle ». Ces questions visent à comprendre la dimension praxéologique des représentations d'enseignement dans le discours des enseignants.

Des questions relatives au processus « enseigner » :

Pouvez-vous me dire, s'il vous plait, en quoi consiste votre cours de littérature ?
Autrement dit, pouvez-vous décrire les activités que vous menez en classe de littérature ?

Pouvez-vous, s'il vous plait, raconter un cours qui vous semble représentatif de votre façon d'enseigner la littérature ?

Le programme de l'enseignement littéraire prévoit-il une étude des textes de la littérature française et africaine, avec quels textes vous vous sentez à l'aise ?

Ces questions visent à explorer la relation de l'enseignant et de son savoir. Les premières questions explorent la configuration générale du cours de littérature tel que les enseignants le conçoivent. Cette configuration permet au chercheur d'identifier les savoirs qui comptent pour l'enseignant, ceux que doivent maîtriser les élèves, ceux qu'il faut enseigner. Les choix que l'enseignant opère ne se font pas sans une certaine représentation des finalités poursuivies.

La question orientée sur la description du cours veut identifier les contenus notionnels étudiés en classe de littérature. Quels sont les contenus à faire acquérir aux apprenants ? Autrement dit, qu'est-il essentiel d'étudier et pourquoi ? Ces contenus sont porteurs

de valeurs et la sélection des notions significantes dépend des croyances, des conceptions qui fondent l'approche privilégiée par l'enseignant.

La question sur les activités va dans le même sens. Elle concerne la démarche pédagogique.

Nous voulons à cet effet saisir à travers le discours des répondants, si les approches des textes littéraires en classe véhiculent des représentations d'un enseignement participatif, c'est-à-dire centré sur l'apprenant, ou mettant en scène un enseignement transmettant les connaissances et contrôlant les acquisitions.

S'agissant de la troisième question, elle vise essentiellement à saisir l'idéologie qui sous-tend le choix des corpus textuels des répondants. Même si les textes ne sont pas seulement l'objet d'un choix personnel par l'enseignant, mais font partie d'une culture commune dont la constitution se fait lentement, par sédimentation, ce choix, néanmoins, n'échappe pas à des critères idéologiques (Simard, 1996).

La constitution d'un corpus de textes, qu'elle se réalise au niveau individuel par l'enseignant dans la conduite de sa classe ou au niveau institutionnel par les concepteurs des programmes, varie en fonction des finalités poursuivies. Dans le cas de la République Centrafricaine, l'instance qui préside au choix des textes à étudier en classe de terminale veut, selon le programme de l'enseignement du français, une œuvre d'auteurs français, deux textes étrangers d'auteurs africains mais, aucune œuvre centrafricaine.

Une telle disposition entraîne non seulement un déséquilibre dans le programme, mais ouvre la voie à des représentations susceptibles d'accommoder les répondants, soit aux directives officielles, soit pour l'une ou l'autre littérature. À titre d'exemple, un enseignant qui privilégie des textes africains a probablement une vision panafricaniste de l'enseignement. Celui qui privilégie l'équilibre entre les textes français, africain ou étranger, se place dans l'orientation de l'enseignement dictée par les Instructions Officielles qui prévoient, un enseignement d'un auteur français et deux textes d'auteurs africains ou étrangers. Selon les Instructions Officielles de la République Centrafricaine du lycée, aucun texte centrafricain n'est choisi pour l'étude de la littérature pour la classe de terminale.

À la suite de cette question sur les œuvres à enseigner, nous en avons ajouté une autre en renfort, relative à l'ouverture des textes étudiés en classe. Elle permet d'explorer les valeurs qui président au choix des textes.

Des questions relatives au processus « former ou apprendre ».

Cet aspect, faut-il le rappeler, concerne la relation enseignant/élève. Les questions relatives à ce processus abordent les contenus et l'organisation des cours : les activités proposées, les savoirs qui comptent et la manière dont les élèves sont mis en situation d'apprentissage.

En analysant les pratiques enseignantes, précisément les savoirs littéraires qui comptent et les méthodes d'enseignement, nous pouvons dévoiler les implicites.

Quels sont, par rapport à ce que vous venez de dire, les savoirs que vos élèves doivent maîtriser ? Autrement dit, qu'est-ce qui vous semble prioritaire dans l'enseignement littéraire ?

Quels aspects vous plaisent spécialement dans votre enseignement de la littérature ?

Comment concevez-vous votre rôle et celui de vos élèves dans la classe ?

La question relative aux savoirs que doivent maîtriser les élèves fait appel à la notion de la valeur et de l'intérêt des connaissances que l'enseignant désire partager avec ses élèves.

Dans le même ordre d'idées, nous voulons également connaître les aspects qui leur plaisent dans leur enseignement. Comme le soulignent Blin (1997), De Beudrap, Duquesne et Houssais (2004), la représentation des savoirs exerce une influence considérable sur la constitution des identités professionnelles.

Les savoirs que les enseignants proposent à leurs élèves d'apprendre, ainsi que les savoirs abordés en priorité en classe, peuvent déterminer leurs représentations.

Par exemple, un enseignant qui privilégie les savoirs d'ordre esthétique peut concevoir la littérature comme un art, un travail particulier de l'écrivain sur la langue. Son

enseignement va être centré sur l'apprentissage de subtilités langagières contenues dans les textes.

La question sur le rôle respectif de l'élève et de l'enseignant dans la classe nous introduit au centre du processus de l'enseignement et de l'apprentissage.

Après avoir identifié ce qui s'enseigne, il est question pour nous maintenant de chercher à voir comment s'enseignent et s'apprennent les savoirs qu'ils désignent comme prioritaires. En d'autres termes, c'est le statut de l'élève dans la classe que nous voulons étudier à travers le discours et l'observation des enseignants. Quel est le degré d'implication des élèves dans la formation qui leur est proposée ? Dans quelles activités s'investissent-ils et comment accèdent-ils aux nouveaux savoirs ? Ces questions peuvent nous aider à déterminer le statut de l'élève dans la classe, en même temps, elles pourront nous éclairer sur le rôle de l'enseignant.

Des questions d'ordre social, contextuel et professionnel :

Toutes les questions relatives à la dimension sociale et contextuelle sont élaborées en vue de comprendre pourquoi l'enseignement se déroule tel qu'il est décrit et pratiqué par les acteurs rencontrés. Ces facteurs ou contraintes peuvent trouver leurs justifications dans les trajectoires individuelles des répondants, leurs conditions et leurs modalités de travail.

Ces dimensions sont explorées à travers les questions suivantes :

Étant élève au lycée et étudiant à l'université, vous avez reçu des enseignements en littérature. Pouvez-vous décrire l'enseignement de la littérature tel que vous l'avez reçu ?

Cette question qui cherche à identifier les trajectoires individuelles des répondants, vise le repérage des représentations identitaires qui sont liées au parcours scolaire et universitaire des répondants. Ce parcours n'est pas indépendant des interactions qui ont pu s'établir au contact de nos interviewés. Il peut s'agir de lectures sur les théories littéraires, les théories de l'enseignement littéraire apprises tout au long de leur cheminement, de certains enseignants rencontrés tout au long du cursus, tout comme d'échanges mutuels avec des pairs pendant la formation.

Ces différentes expériences peuvent déterminer si les cursus scolaires et universitaires des répondants ont laissé des traces pouvant influencer leur vision de l'enseignement. Prendre en compte ces facteurs liés à leur passé scolaire, à leur formation universitaire, professionnelle et à leur environnement, c'est investiguer l'ancrage social des représentations. En effet, les représentations peuvent être nourries par des facteurs ou des contraintes sociales qui ont forcément un impact sur la manière de voir le monde et de l'interpréter.

De même, nous venons d'admettre que les trajectoires scolaires et universitaires des répondants peuvent jouer un rôle déterminant dans la conception de la littérature et de son enseignement, il est tout aussi possible que les relations professionnelles puissent jouer un rôle dans la construction des représentations.

C'est dans cette logique que nous sommes en train de chercher à identifier ces représentations à l'intérieur des relations professionnelles, de leur environnement social et professionnel.

Nous pensons de ce point de vue qu'au sein d'un groupe social comme celui des enseignants qui œuvrent pour la formation de futurs citoyens, les modalités de travail, les interactions professionnelles entre les pairs, peuvent jouer un rôle dans la manière de penser et d'exercer l'enseignement d'une discipline comme la littérature.

Nous pensons à cet effet déterminer ces manières de penser l'agir professionnel dans les questions explorant leurs conditions de travail, la collaboration entre pairs dans le cadre du travail et, leur rapport avec la profession. Ces différentes dimensions sont explorées à travers les questions suivantes :

Comment ce lycée où vous travaillez vous aide-t-il à exercer votre enseignement ?

Dans ces conditions, quelles sont vos modalités de travail pour préparer vos cours ?

Travaillez-vous seul ou en équipe avec vos collègues ?

Par rapport à ce que vous venez de dire, comment voyez-vous le métier d'enseignant de littérature au lycée ?

Pour compléter les déclarations des répondants sollicités, le recours à un troisième outil de production de données nous paraît nécessaire. Ce troisième outil est l'observation de classe. Il intervient pour parer à l'éventuel décalage entre les représentations déclarées.

L'observation

L'approche par l'observation intègre des techniques variées de production de représentations, l'observation peut être passive ou participative. Dans l'ordre de l'observation passive, le chercheur ne s'investit pas directement avec les participants. Il se tient en distance, à la périphérie en prenant des notes suivant un schéma établi selon ses objectifs de recherche.

Le deuxième model d'observation est dit participant. Le chercheur dans ce cas est entièrement impliqué dans la dynamique ambiante de la recherche. Il participe à la recherche avec le groupe pour abolir les barrières entre les participants, comme le souligne Bianquis-Gasser (1996), cité par Savoie-Zajc (2000), pour « dépasser le rapport déséquilibré entre l'enquêteur et son objet d'étude ».

L'observation peut permettre au chercheur de déterminer les représentations sociales et professionnelles à travers les attitudes et les conduites des sujets étudiés à l'égard d'un objet, d'un individu ou groupe d'individus dans un contexte précis et les contenus des enseignements. À cet effet, les recherches les plus significatives, à notre connaissance, ayant utilisé l'observation comme mode de recueil des données, sont celles de Jodelet (1989) à propos de la représentation de la folie et celles de Laura Nicolas (2019) concernant les interactions de classe.

Jodelet s'intéresse aux interactions chez les habitants d'un village français où cohabitent des sujets dits normaux et des personnes affectées de maladie mentale. La chercheuse se focalise sur la vie quotidienne de ladite population et observe que les sujets sains adoptent des positions d'évitement envers les personnes malades dans leurs gestes de la vie quotidienne. Elle constate l'absence de contacts physiques, la prise séparée de repas, tout comme les précautions prises pendant la lessive, de ne pas mélanger les vêtements des malades aux leurs. Elle conclut selon les représentations du passé non fondées qui considèrent la folie comme une maladie contagieuse.

Concernant la recherche de Nicolas (2019) à travers le courant de l'agir professoral, elle est menée dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage. Elle souligne que ce soit dans le cadre universitaire ou autre, l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères s'effectuent principalement au sein de situations de travail

collectives. Dans ces situations, l'enseignant agit pour articuler ses propres attentes, les besoins collectifs et les besoins individuels des élèves. Cette question est abordée en analysant les interactions verbales entre les apprenants et les enseignants, ainsi que les logiques professorales qui sous-tendent la gestion de groupe en contexte didactique. Cette étude révèle les stratégies langagières utilisées par les enseignants pour encourager la participation des élèves et renforcer l'impact collectif de leurs interventions. À travers ces stratégies, on observe les compétences des enseignants à penser et à agir avec et pour le groupe : ils évaluent les interventions de chaque élève en fonction, entre autres critères, de leur pertinence collective.

Dans le cadre de notre recherche, les observations de classe, que nous avons choisies comme autre mode de production des données, viennent en ajout aux associations libres et aux entretiens. Nous avons opté pour ces observations dans le sens d'approfondissement, pour croiser aux représentations verbalisées dans les entretiens, en prenant conscience que les déclarations des interviewés peuvent en partie diverger des compétences effectivement développées dans l'action. Le décalage, voire les contradictions entre les finalités officielles et la réalité fonctionnelle de l'enseignement de la littérature peuvent subsister sur place.

Notre démarche d'observation s'appuie sur une grille que nous exposons dans les lignes qui suivent.

Grille d'observation

Pour élaborer notre grille d'observation, nous sommes tout à fait conscient que toute activité d'observation, et plus particulièrement l'observation des pratiques professionnelles, ne va pas sans provoquer quelques difficultés. Sonntag (2002), relève que l'une des difficultés majeures est la dimension subjective contenue dans la pratique et chez le sujet observateur lui-même. Dans cette logique, comment rendre compte de la part de subjectivité inscrite dans la pratique ?

Est-il possible de partir d'une observation faite de l'extérieur pour formaliser la logique de l'action ? Faut-il plutôt demander à l'enseignant d'explicitier sa théorie d'action ? Faut-il explorer les présupposés qui guident le chercheur dans son étude de la théorie de l'agir et du comportement des acteurs ? Quand nous étudions une pratique, devons-

nous partir de l'observation directe ou de ce qu'en disent les observés ? Nous devons discuter à partir de ce que nous percevons ou à partir des termes par lesquels nous exprimons nos perceptions ou à partir d'un autre mode de représentations des pratiques comme un film, un schéma ou un enregistrement audio ?

Tous ces questionnements nous ont poussés à faire des choix en nous appuyant logiquement sur des chercheurs comme Hanson (1958/2001), Désautel et Larochelle (1994), Fourez (2002). Pour ces chercheurs, l'observation n'est jamais passive et contient une charge idéologique : « On n'observe donc pas gratuitement, mais on structure ce que l'on vient d'observer en utilisant les notions qui paraissent utiles en vue d'avoir une observation adéquate, c'est-à-dire qui répond au projet qu'on a » (Fourez, 2002, p. 35). Pour observer, il est indispensable d'avoir une idée de ce que l'on veut « voir ». Une observation est une interprétation. C'est la construction d'une vision dans la représentation théorique que l'on se fait de la réalité. L'observation exige un projet précis ; sinon, l'observateur va être embarrassé s'il doit envisager cette activité comme un relevé exhaustif de tous les détails. C'est pourquoi il est indispensable de préciser ce sur quoi ont porté les observations réalisées.

À l'instar de Crindal (2005), nous considérons les pratiques en classe selon une triple dimension permettant de rendre compte des éléments qui structurent les compétences en Jeu :

L'objet portant sur le contenu que l'enseignant transmet aux élèves, soit les savoirs transmis ;

Les pratiques pédagogiques fondés sur la relation enseignant/savoir et enseignant/élève, soit les méthodes ou approches pédagogiques en jeu ;

Les activités-types, fondées sur les rapports élèves et savoir, soit le mode d'apprentissage.

Dans le cadre de notre recherche, l'agir professionnel est décrit et interprété en s'appuyant également sur le langage de l'enseignant produit dans l'action. Comme le soulignent Plazaola Giger et Strournza (2007), « c'est bien souvent à partir de ces paroles qu'ils (le chercheur et le formateur) tentent ainsi de (se) construire une compréhension de la situation de travail » (p. 10).

Les observations de classe, effectuées de façon périphérique, se focalisent sur la dimension pédagogique et ses processus d'enseigner et de former.

Avec ces processus, nous avons surtout observé le déroulement de la classe afin d'identifier les contenus de connaissances enseignées et les stratégies didactiques mises en œuvre par l'enseignant dans la classe. Suivant les modèles de transmission de connaissances en vigueur dans la classe, nous avons cherché à déterminer les représentations qui les sous-tendent. Comme souligne Nicolas (2019), si nous envisageons la gestion du groupe-classe et la modération des interactions didactiques comme une seule et même activité langagière, il est nécessaire de statuer sur la nature même des compétences interactionnelles des enseignants qui sont à l'œuvre pendant le cours. Ainsi, les caractéristiques de ces instruments de collecte de données administrés à nos populations cibles sont décrites dans les sections qui suivent.

Population cible

Notre investigation concerne les enseignants de français qui œuvrent en lycée Bréquigny dans la ville de Rennes en France et, ceux de la République Centrafricaine, plus précisément dans l'Inspection Académique de Bangui avec neuf établissements secondaires.

Il convient de signaler qu'en République Centrafricaine, existent trois catégories d'enseignants qui interviennent au second cycle de lycées. On trouve des diplômés des facultés des Lettres Modernes qui n'ont suivi aucune formation professionnelle dans une école spécialisée ; une autre catégorie d'enseignants ayant passée quatre années en faculté de Lettres Modernes et qui, au terme de cette période à l'université, ont suivi après concours une formation professionnelle de deux ans à l'École Normale Supérieure de Bangui et enfin, des diplômés dont la formation supérieure intégrale s'est déroulée à l'École Normale Supérieure de Bangui, la seule et unique pour la République Centrafricaine.

En France, les professeurs d'écoles suivent obligatoirement une formation de deux ans après leur licence. Comparativement aux vacataires généralistes de la République Centrafricaine, ceux de la France peuvent être des professeurs remplaçants. Ainsi, au bout d'un certain nombre d'années, ils ont l'occasion de bénéficier d'un contrat à délai indéterminé (CDI), ce qui n'est pas le cas en République Centrafricaine.

Lycée	Nombre des participants
Ama de Boy-rabe	2
D'Application de l'Ecole Normale Supérieure	1
Barthélemy Boganda	2
Check-Ben-Rachid	2
Fatima	4
Marie-Jeanne-Caron	2
Martyrs	6
Miskine	4
Rapides	2

Figure n° 2 : Répartition du nombre des participants par lycée en République Centrafricaine

Au final, vingt-cinq (25) participants sont retenus dans l'Inspection Académique de Bangui afin de nous permettre de mener nos investigations. Cette disposition par lycée n'est pas soumise aux règles statistiques. Le nombre des participants retenu dans chaque lycée dépend tout simplement des filières du lycée et de la disponibilité des enseignants du français.

Lycée	Nombre des participants
Lycée Professionnel	1
Lycée d'Enseignement Général et Technologique	1

Figure n°3 : Répartition du nombre des participants par filière en lycée Bréquigny en France

En France, le nombre moins élevé des participants s'explique par de nombreuses formalités administratives à remplir, entraînant ainsi des difficultés pour trouver des établissements et des enseignants disponibles dans l'optique d'accueillir les chercheurs. Cette difficulté se justifie aussi par le fait que les enseignants de la classe de première sont préoccupés par la préparation de leurs élèves à l'examen du français au baccalauréat.

Au total, vingt-sept participants sont retenus sur l'ensemble des zones visitées. Cette répartition par lycée n'obéit à aucune logique statistique. Le recrutement des participants est arrêté dans chaque lycée à l'issue de la fluidité des discours, c'est-à-dire lorsque nous jugeons que les propos recueillis n'ajoutent rien de nouveau à la compréhension de notre sujet de recherche.

Le nombre de répondants retenus ne semble pas poser de problème de validité des résultats. Puisque nous pensons, comme (Blanchet et Gotman, 1992) que l'échantillon nécessaire à la réalisation d'une enquête par entrevue est de manière générale, de taille plus réduite, dans la mesure où les informations issues des entretiens sont validées par le contexte et n'ont pas besoin de l'être par leur probabilité d'occurrence.

Une seule information donnée par l'entretien peut avoir un poids équivalent à une information répétée de nombreuses fois dans des questionnaires. La réduction relative de l'échantillon nécessaire à une enquête par entretien tient donc au statut de l'information obtenue (p. 54).

Pays	France	France	Rép.Centrafricaine	Rép.Centrafricaine
Répondants	Enseignante	Enseignante	Enseignant	Enseignant
Classe	Ière EGT	Ière professionnelle	Tle Série D	Tle série A4'
Etablissements	Bréquigny	Bréquigny	L'AENS de Bangui	Lycée des Martyrs
Niveau en langue	B2	B2	B2	B2

Figure n°4 : Récapitulatif de notre recherche

Ce tableau récapitulatif nous présente les enseignants dans leurs établissements respectifs selon les filières. Il indique s'ils sont dans un établissement littéraire ou scientifique.

4.3 Déroulé de la recherche

4.3.1 Choix du terrain

Aller sur terrain représente plusieurs avantages pour le chercheur : se rendre compte de la réalité d'un sujet pour mieux le comprendre. Mais aussi, récolter des informations supplémentaires qu'une enquête derrière son ordinateur ou au téléphone ne peut pas permettre d'obtenir. Ainsi, le choix de nos terrains d'études est guidé par notre proximité par rapport à notre lieu de recherche et par notre lieu de travail professionnel. Le choix du lycée Bréquigny dans la ville de Rennes en France n'est pas le fruit du hasard. Il s'explique par le fait que nous menons nos recherches doctorales à l'Université Rennes2 au Laboratoire LIDILE, situé dans la ville de Rennes. S'agissant de l'Inspection Académique de Bangui, cela se justifie par le fait que nous exerçons nos activités professionnelles dans cette Inspection située dans la capitale de République Centrafricaine. Ceci pour nous permettre d'avoir plus de possibilités afin de pouvoir récolter nos données de recherche.

4.3.2 Récolte des données

La collecte des données s'est déroulée dans l'inspection académique de Bangui en République Centrafricaine, regroupant neuf lycées à savoir : le lycée Ama de Boy-rabe, le lycée d'Application de l'École Normale Supérieure, le lycée Barthélemy Boganda, le lycée Check-Ben-Rachid, le lycée de Fatima, le lycée Marie-Jeanne-Caron, le lycée des Martyrs, le lycée de Miskine, le lycée des Rapides, mais aussi dans la ville de Rennes en lycée Bréquigny en France.

Tous ces établissements secondaires en République Centrafricaine sont totalement ou partiellement subventionnés par l'État. Les conditions de travail sont généralement difficiles voire pénibles : déficit d'enseignants, bibliothèques quasi inexistantes, effectifs pléthoriques, des élèves dépassant plus de cent dans la classe. En France, en revanche, ces difficultés sont moindres. L'effectif maxima d'élèves dans la classe est de trente-cinq.

Production des données

La production des données est un élément clé dans la recherche. Car, elle permet aux chercheurs de faire leurs analyses et de ce fait, de dégager des résultats scientifiques. À cet effet, la section des Archivistes des Universités, des Rectorats, des Organismes de Recherche et Mouvements Étudiants (AURORE), définit cette étape comme « l'ensemble des informations, spécimens et matériaux produits, et qui sont collectés et exploitées à des fins de recherche et de preuve par les chercheurs et leurs équipes. »

Sous cet angle, la collecte de nos données de recherche s'est déroulée en trois phases : d'abord en France, dans la ville de Rennes en lycée Bréquigny du 04 décembre 2018 au 18 janvier 2019. Ensuite, en République Centrafricaine dans l'inspection académique de Bangui avec neuf établissements du 04 février au 07 juillet 2019 et enfin, du 02 mars au 15 juillet 2020.

En France, la démarche pour l'obtention d'une autorisation d'aller dans les lycées était assurée par la direction de la cellule de recherche et des relations internationales de l'école supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE) de Bretagne, devenue aujourd'hui, Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (INSPE) de Bretagne. L'autorisation nous a permis de nous rendre dans l'établissement sollicité sans aucun obstacle.

À Bangui en République Centrafricaine, la première initiative de notre collecte des données est d'abord d'aller retirer une autorisation auprès des autorités du ministère de l'Éducation Nationale et de l'École Normale Supérieure (ENS) de Bangui, autorisation qui nous a donné l'occasion d'aller et venir sans aucune difficulté dans les établissements sollicités pour notre collecte des données.

Cette formalité administrative une fois terminée, nous avons entamé nos démarches sur le terrain en prenant contact avec les enseignants. Il sied de préciser pour notre part, qu'il est important d'aviser les différentes directions des établissements visités pour éviter toute suspicion pouvant compromettre le bon déroulement de notre recherche.

Toutefois, nous avons précisé aux répondants qu'aucune diffusion d'information sur leurs identités ne sera possible. Ces démarches et ces précautions ont prévalu dans tous les lycées que nous avons visités en France tout comme en République Centrafricaine.

Après avoir pris contact avec les enseignants, des séances de travail sont tenues au sein de ces établissements. Ces séances consistent précisément à exposer aux participants les conditions du déroulement de notre recherche. À l'issue de ce travail d'explication, des rendez-vous sont fixés pour nous permettre de rencontrer soit les enseignants, soit de nous rendre dans les salles de classe pour nos observations.

Les observations de classe

Pour savoir ce que les enseignants pensent de la littérature et de son enseignement, nous avons jugé judicieux, en plus de les interroger, d'observer leurs pratiques effectives, en assistant à leurs enseignements dans les classes des cours. Ces observations ont porté sur l'étude des œuvres intégrales, qui constituent les principales activités de l'enseignant en République Centrafricaine. Les cours sont magistraux d'une manière générale et, dans de nombreux cas. En France, les observations ont porté sur les œuvres intégrales et certains thèmes comme les thèmes de la négritude et de l'étranger.

Il sied de préciser à cet effet que, l'observation consiste en une action de suivi attentif des phénomènes, sans volonté de les modifier ou de les influencer, à l'aide d'enquêtes d'études ou de données quantitatives. C'est une démarche qui permet de recueillir, de créer et de traiter des données quantitative et qualitative, pour arriver à une meilleure connaissance du domaine, du sujet traité et, aider à la prise de décision pour les pouvoirs publics et les acteurs du système éducatif. Ainsi, observer consiste à chercher à comprendre, analyser et organiser des faits mesurables, suivre leur évolution dans le temps et dans l'espace. L'observation est une méthode, une démarche permettant de rendre compte de la complexité d'un problème.

À cet effet, notre position pendant les séances d'observation est périphérique. Nous nous sommes placé au fond de la classe pour suivre et prendre des notes en veillant à ne pas influencer les enseignants. En plus de nos instruments principaux de recherche, nous n'avons pas manqué d'avoir recours à nos documents de travail pour compléter nos informations. Sous cet angle, affirme Macé (1998), le chercheur peut recourir à

« des documents desquels il extrait une information factuelle (statistiques ou faits bruts de comportement verbal, telle une déclaration ministérielle) ou non verbal [...] ou des opinions ou conclusions scientifiques qui lui serviront à appuyer son argumentation » (p.80). C'est ainsi que les cahiers de texte de la classe et le programme de littérature, sont d'une aide capitale en nous permettant de compléter certaines informations que les réponses des acteurs, n'ont pas rendu explicites et de rattraper certains cours qui ont précédé notre passage dans la classe.

4.3.3 Méthodes de transcription d'entretiens et des séances observées

Le mécanisme de production des données par enregistrement sonore que nous utilisons donne lieu à des transcriptions. En ce qui concerne les discours, il est utile de transformer le discours oral en discours écrit. Ainsi, cette transformation suit un cheminement en deux étapes.

La première consiste à transcrire chaque discours mot à mot pour rassembler tout le matériel verbal le plus fidèlement possible. La deuxième phase a suivi la lecture de chaque transcription et nous donne l'occasion de supprimer les mots et expressions superflus : redondances inutiles, hésitations, silences, tics.

Dès lors, nous gardons à l'esprit que la transcription doit prendre en compte les messages non verbaux et les conditions de production du discours qui sont généralement porteurs de message aussi, mais à condition que ces détails apportent des éclairages sur la compréhension des phénomènes examinés dans la recherche. Concernant notre cas de figure, les redondances, les hésitations, les silences et les tics n'ont pas de rôle déterminant dans l'interprétation du discours. Ces éléments permettent tout simplement aux répondants de relancer et/ou de progresser dans leur argumentation, en ce qui concerne les redondances et les tics ; de prendre un temps important de réflexion avant de répondre, s'agissant des silences et des hésitations.

La même démarche est mise en place pour la transcription des observations de classe. Nous avons transcrit le discours des enseignants pendant le déroulement de la classe, leurs interactions avec les élèves, les notes écrites au tableau, grosso modo, et nous avons à cœur de rendre le plus fidèlement possible le déroulement des cours. Cependant,

en raison du modèle d'enseignement pratiqué dans la classe, nous prenons directement des notes manuscrites en même temps que les élèves.

Dans les cas de transcription, nous procédons à une épuration des données dans la restitution des données orales. Comme l'affirme Savoie Zajc (2004), « il n'est pas possible d'effectuer une transcription exacte ; car le passage du langage oral au langage écrit constitue une barrière importante. Il implique un changement de registre lequel ne peut qu'être imparfaitement reproduit, grâce à l'ajout du plus grand nombre de notes de contexte possible » (p. 312).

De l'analyse des séances observées et des entretiens

Dès le balisage du discours terminé ainsi que les comptes rendus de la pratique, nous entamons maintenant l'étape de l'identification des unités de base. À cet effet, des surligneurs de différentes couleurs, nous permettent d'identifier des unités discursives significatives en lien avec nos questions de recherche ; d'abord dans chaque discours, ensuite dans chaque compte rendu de pratiques, ce qu'on appelle la construction des unités de base par induction analytique.

Selon Lessard-Herbert, Goyette et Boutin (1996), pour un chercheur qui opte pour le paradigme interprétatif, « les unités de base construites par induction analytique correspondent soit à des catégories d'action, soit à des catégories d'opinions » (p. 75). Ils précisent que « les catégories d'action sont induites à partir d'une revue des notes prises sur le terrain ou des enregistrements sonores ou visuel et se présentent sous forme de vignettes narratives ou de citations, alors que les catégories d'opinions dérivent de l'analyse des entrevues formelles ou informelles avec des informateurs-clés et apparaissent sous forme des commentaires interprétatifs » (p. 75).

Dans le cadre notre recherche, nous avons recours à une troisième manière, en procédant par « découpage des passages formant des unités de base » et par regroupement des extraits. Ensuite, une classification des extraits du discours recueilli s'opère en fonction des dimensions retenues. C'est ainsi que pour chaque dimension, nous examinons les points de vue individuels, entretien après entretien. Par exemple, pour la dimension épistémologique, en rapport avec la conception de la littérature et de son enseignement, nous examinons les transcriptions et les comptes rendus des observations en ayant à

l'esprit les questions suivantes : que disent les enseignants au sujet de leurs conceptions de l'enseignement littéraire ? Quel est le contenu de leur cours de littérature et quel en est le modèle de cognition sous-jacent ?

Tout en ayant à l'idée que chaque singularité est porteuse de sens, nous identifions donc les points de vue intra et inter entretiens tout en ne perdant pas de vue les variables qui sont retenues, à savoir : la variable « formation », le variable « contexte ».

Lisant attentivement les discours et les comptes rendus des observations, nous abordons à ce niveau un premier travail qui consiste à relever à la marge les idées qui émergent. Ainsi, nous sommes guidé à cet effet dans cette tâche par les indicateurs « ça », « c'est » : par exemple, « ça, pour moi enseigner la littérature, c'est... », indicateurs qu'on retrouve un peu d'une manière répétitive dès l'entame de chaque discours et qui permettent avec bien d'autres marqueurs de discours, d'entrer au centre de la pensée des répondants. Avec ce procédé, nous pouvons non seulement caractériser le discours de chaque enseignant, mais aussi, dégager une idée d'ensemble des unités signifiantes et esquissons ainsi des interprétations.

La même démarche est adoptée pour les observations de classe. Après plusieurs lectures des transcriptions, nous pouvons dégager d'importantes thématiques que nous croisons avec celles qui émergent des discours. Ce croisement conduit à l'établissement des thématiques convergentes entre le discours et les pratiques observées. Ce sont ces interprétations préliminaires qui nous permettent de codifier et de catégoriser les énoncés.

Codification et mise en place des catégories

Dans cette étape, il est question pour nous de mettre exergue les opérations de codification et de catégorisation afin de réduire les données à leurs composantes essentielles, au-delà des propos singuliers des répondants. Pour ce faire, nous avons construit un système de codage en vue de déterminer les catégories qui émergent des discours.

Dans le discours, nous construisons la codification en fonction des trois dimensions sur lesquelles se base notre recherche. Il s'agit à cet effet de la dimension épistémologique

qui prend le code DE (Dimension Épistémologique), la dimension praxéologique qui a pour code DP et, la dimension sociale dont le code est DS.

Dans chaque regroupement, émergent des sous-catégories que nous codifions en indiquant d'abord le code général qui représente la dimension, le suivi de transcription ligne numéro (TRLN), pour distinguer les sous-catégories.

Dès que le travail de codage est terminé, nous procédons à la catégorisation. Selon Deslauriers et Maye (2000), « toute analyse de contenu suppose la décomposition du matériel traité en éléments d'analyse » (p. 165). Cette décomposition est réalisée pour nous permettre de mieux saisir la pensée des répondants encore dispersée dans la masse informe du discours.

En lisant et relisant les données transcrites, nous avons procédé à une opération de codification. Une diversité d'idées émerge. Comme nous l'avons déjà souligné dans les paragraphes précédents, l'opération de catégorisation se déroule « de façon inductive à partir de similitude de sens du matériel analysé » (Mayer et Deslauriers, 2000, p. 165).

C'est ainsi que nous procédons au regroupement de fragments de discours et de pratiques observées, selon notre avis, significatifs, en fonction de leurs affinités sémantiques. Ces regroupements de fragments sont ultimement identifiés par un terme générique les incluant tous et excluant tous ceux qui s'en distinguent, selon terme de Potter et Wetherell (1992).

Il s'agit dans ce sens, comme soulignent Ghiglione et Matalon (1978), cités par Blanchet et Gotman (2001), « d'une analyse thématique 'verticale' par opposition à une analyse thématique 'horizontale'. Elle relève les différentes formes sous lesquelles le même thème apparaît d'un sujet à l'autre » (p. 98). Ce procédé rejoint la définition que donne L'Écuyer (1990), de la catégorie. Pour cet auteur, la catégorie est « une sorte de dénominateur commun auquel peut être ramené tout naturellement un ensemble d'énoncés sans en forcer le sens. » (p. 64)

C'est donc une lecture transversale des discours dont la manipulation consiste, selon le mot de Bardin (2001), cité encore par Blanchet et Gotman (2001), à « jeter l'ensemble des éléments signifiants dans une sorte de sac à thèmes qui détruit définitivement l'architecture cognitive et affective des personnes singulières » (p. 98). À ce niveau,

c'est « la cohérence thématique inter-entretiens » qui sert de fil conducteur pour faire émerger les catégories.

Cette thématisation du discours nous permet de construire un premier niveau de catégorisation. C'est ainsi que, sur le plan épistémologique, quatre sous-catégories émergent. Au plan praxéologique, cinq sous-thèmes sont dégagés. De la dimension sociale, nous avons donc identifié trois sous-catégories. Dans chaque dimension, un deuxième niveau de catégorisation synthétise les sous-catégories pour les rendre encore plus englobantes.

Le codage

Codage des noms des lycées	Codage des participants et noms	Codage des dimensions
LABR : Lycée d'Ama de Boyrabe	Ch : Chercheur	DE : Dimension épistémologique
L'AENS : Lycée d'Application de l'École Normale Supérieure	Prof : Professeur	DP : Dimension praxéologique
LBB : Lycée Barthélemy Boganda	TR : Transcription	DS : Dimension sociale
LCBR : Lycée Check-Ben-Rachid	TRLN : Transcription ligne numéro	
LF : Lycée de Fatima	TBR : Tableau numéro	
LEGTB : Lycée d'Enseignement Général et Technologique de Bréquigny		
LMJC : Lycée Marie-Jeanne-Caron		
LM : Lycée des Martyrs		
LMK : Lycée de Miskine		
LPFB : Lycée Professionnel de Bréquigny		
LR : Lycée des Rapides		

Figure n° 5 : Codage des noms des lycées, des participants et des dimensions

Une fois le processus de codage achevé, nous procédons désormais à la phase de catégorisation de notre travail. Cette étape vise à organiser et classer méthodiquement

les données recueillies, facilitant ainsi une analyse structurée. À travers cette démarche, nous cherchons à identifier des tendances, des relations significatives émergentes au sein de notre corpus de données. Cette approche méthodique de catégorisation représente une étape essentielle dans la méthodologie de recherche, permettant une compréhension approfondie des résultats obtenus et ouvrant la voie à des interprétations plus nuancées et contextualisées.

La catégorisation

Comme précise L'Ecuyer (1990), la catégorie est « une sorte de dénominateur commun auquel peut être ramené tout naturellement un ensemble d'énoncés sans en forcer le sens. » (p.64). C'est dans cette logique que quatre sous-catégories émergent sur le plan épistémologique. Sur le plan praxéologique, cinq sous-thèmes sont mis en valeur. En ce qui concerne la dimension sociale, trois sous-catégories sont identifiées et mises en exergue.

La dimension épistémologique

L'analyse des transcriptions nous révèle qu'une forte centration des discours autour du concept de littérature entraîne un discours sur les objectifs que les répondants assignent à l'enseignement de la littérature. Ainsi, les lignes qui suivent nous présentent les catégories qui découlent de cette analyse.

S'agissant des objectifs de l'enseignement littéraires :

La littérature et son enseignement sont d'abord envisagés dans le but de transmettre une habitude de lecture [TRLN : 107-109 ; 191-199 ; 337-310] annexe 1, p. 11, 13,16. À travers ces lignes, la littérature et son enseignement sont considérés comme des outils essentiels pour transmettre et promouvoir une habitude de lecture dans le cadre de l'éducation contemporaine. En effet, l'objectif principal de l'enseignement de la littérature est d'encourager les élèves à développer une relation enrichissante et durable avec la lecture.

Tout d'abord, la littérature offre une variété infinie d'œuvres qui couvrent divers genres, styles et époques. Cette diversité permet aux élèves d'explorer un large éventail de thèmes, de perspectives et des réalités humaines. Par le canal de la lecture de romans,

de poèmes, des pièces de théâtre et d'autres formes littéraires, les élèves sont exposés à des situations et des expériences qui peuvent élargir leur vision du monde, stimuler leur imagination et de nourrir leur curiosité intellectuelle.

De plus, la littérature offre une opportunité unique de développer des compétences critiques et analytiques. L'étude des œuvres littéraires nécessite une lecture attentive, une interprétation réfléchie et une capacité à formuler des arguments cohérents et convaincants. En analysant les structures narratives, les choix stylistiques et les messages implicites des textes littéraires, les élèves acquièrent des capacités et de pensée critique qui peuvent être appliquées à d'autres domaines académiques et professionnels.

En enseignant la littérature, les professeurs cherchent également à encourager les élèves à lire de manière autonome en dehors du cadre de l'école. L'habitude de lecture est considérée comme une compétence fondamentale qui enrichit la vie des individus, en les exposant à de nouvelles idées, en stimulant leur empathie et en favorisant leur développement personnel. En transmettant cette habitude de lecture, l'enseignement de la littérature contribue à former des individus instruits, capables de s'engager de manière critique avec les textes et les idées, et de participer de manière éclairée aux débats et aux échanges intellectuels.

La littérature et son enseignement sont ensuite vus comme une découverte des textes de leurs auteurs, du contexte historique des productions des textes, des courants littéraires et genres littéraires [TRLN 153-157 ; 302-307] annexe 1, p. 12, 16. La littérature et son enseignement sont perçus comme une exploration des textes et de leurs auteurs, de même que du contexte historique dans lequel ces textes sont produits, des courants littéraires qui les ont influencés et des genres littéraires auxquels ils appartiennent. Cette perspective s'inscrit dans le cadre de l'enseignement qui vise à fournir aux élèves une compréhension approfondie de la littérature et de sa signification dans le monde moderne.

Lorsque l'on étudie la littérature, il est essentiel de se plonger dans l'œuvre de l'auteur afin de saisir sa vision unique du monde. Les textes littéraires sont des témoignages des expériences, des pensées et des émotions de leurs auteurs, et leur exploration nous permet d'entrer en contact avec des idées et des perspectives qui peuvent être différentes

des nôtres. En examinant ces textes, les élèves se familiarisent avec la manière dont les auteurs utilisent le langage, la structure narrative et les techniques stylistiques pour exprimer leurs idées.

Le contexte historique dans lequel les textes sont produits est également d'une grande importance. Les événements historiques, les mouvements sociaux et les changements culturels peuvent influencer les écrivains et les inciter à aborder certaines thématiques ou à adopter certaines formes d'écriture. Comprendre ces influences permet d'apprécier pleinement l'œuvre littéraire et d'analyser comment elle reflète, critique ou transcende la réalité historique de son époque.

De plus, l'étude des courants littéraires et des genres littéraires permet aux élèves de situer les œuvres dans un contexte plus large. Les courants littéraires, tels que le romantisme, le réalisme, le surréalisme ou le postmodernisme, représentent des mouvements artistiques et intellectuels caractérisés par des idées, des valeurs et des esthétiques particulières.

La littérature et son enseignement sont aussi considérés comme des lieux d'apprentissage des outils de la création littéraire et d'interprétation des textes [TRLN 87-96 ; 113-116 ; 334-340] p. 11,16-17. Dans ce cas de figure, la littérature et son enseignement jouent un rôle essentiel en tant que lieux d'apprentissage des outils de création littéraire et d'interprétation des textes. Dans le contexte actuel, ils continuent d'occuper une place centrale dans la formation des élèves en lettres et en langues, ainsi que dans le développement de compétences essentielles à leur épanouissement académique et professionnel.

Tout d'abord, l'enseignement de la littérature permet aux élèves d'acquérir des compétences de création littéraire. En étudiant les œuvres des écrivains renommés, les élèves sont exposés à différentes formes d'expression artistique et apprennent à maîtriser les techniques littéraires telles que la narration, la description, le dialogue et la construction de personnages. Ils sont encouragés à développer leur propre voix littéraire en s'inspirant des modèles de la littérature classique et contemporaine. Les ateliers d'écriture et les discussions en classe offrent un espace propice à la créativité, où les élèves peuvent expérimenter et affirmer leurs compétences d'écriture.

Ainsi, l'enseignement de la littérature permet aux élèves d'apprendre à interpréter les textes de manière critique. En analysant les œuvres littéraires, les élèves acquièrent des compétences de lecture approfondie et de compréhension des différents niveaux de signification présents dans les textes. Ils sont amenés à interpréter les symboles, les motifs et les thèmes, ainsi qu'à étudier les contextes historiques, culturels et sociaux dans lesquels les œuvres sont créées. Cette capacité d'analyse critique favorise le développement d'une pensée nuancée, d'une argumentation solide et d'une aptitude à la réflexion indépendante.

En outre, la littérature et son enseignement offrent un espace de réflexion sur les questions sociales et les enjeux contemporains. Les œuvres littéraires abordent souvent des thèmes universels tels que l'amour, la justice, la liberté, l'identité, et permettent aux élèves de réfléchir sur ces questions de manière profonde et engagée. En analysant les perspectives multiples présentées dans les textes, les élèves développent une compréhension plus large du monde qui les entoure, ainsi qu'une sensibilité accrue aux diverses expériences humaines.

La littérature et son enseignement sont également entrepris comme des lieux de formation de la personnalité des élèves par la sensibilisation aux questions essentielles et aux valeurs éthiques [TRLN 345-350 ; 294-302 ; 331-332], annexe 1, p.17, 15-16. À ce niveau, la littérature et son enseignement continuent d'être entrepris comme des lieux de formation de la personnalité des élèves par la sensibilisation aux questions essentielles et aux valeurs éthiques. La littérature, en tant qu'expression artistique et moyen de communication, offre une riche source d'exploration des expériences humaines et des dilemmes moraux auxquels les enseignés sont confrontés dans la société.

En exposant les apprenants à différents genres littéraires tels que les romans, les poèmes, les contes et les pièces de théâtre, l'enseignement de la littérature leur permet d'entrer en contact avec des personnages fictifs, mais souvent très réalistes, qui traversent des situations complexes et font des choix difficiles. Par le biais de ces récits, les élèves peuvent explorer différentes perspectives, comprendre les motivations des personnages et réfléchir à leurs propres valeurs et croyances. La littérature offre un espace privilégié pour l'exploration des émotions et des sentiments. Les personnages et les situations présentés dans les œuvres littéraires peuvent susciter une réflexion sur des

sujets tels que l’amitié, la compassion, la peur, la tristesse et la joie. En ressentant et en comprenant les émotions des personnages, les élèves développent leur empathie et leur capacité à se mettre à la place des autres, ce qui est essentiel pour la construction de relations saines et la compréhension du monde.

Par ailleurs, la littérature expose souvent les élèves à des problématiques sociales, culturelles et historiques. En lisant des œuvres qui abordent des thèmes tels que la discrimination, l’injustice sociale, les conflits ethniques ou les droits de l’homme, les élèves sont amenés à réfléchir aux enjeux de société et à développer leur conscience citoyenne. Ils peuvent ainsi se forger une opinion critique et devenir des acteurs engagés dans la construction d’un monde meilleur.

Tableau récapitulatif des catégories et sous catégories

Ci-dessous nous présentons des sous-catégories découlant de la grande catégorie que nous nommons « objectifs de l’enseignement littéraire ». À travers ces tableaux, nous mettons en lumière ce que chacune des sous-catégories veut signifier en les étayant par quelques déclarations des répondants que nous considérons de notre point de vue comme les mieux représentatives.

Sous-catégorie :	DE objectif 1
Définition :	La littérature et son enseignement sont envisagés dans le but de transmettre une habitude de lecture
Extrait de déclaration :	
<p>Ça m’embête d’ailleurs ; c’est de les amener à être autonomes dans cette lecture, dans cette construction individuelle par rapport au texte, ça, c’est très compliqué [Prof LEGTB].</p> <p>Le plaisir avant tout. Ça, c’est mon point de vue. C’est absolument essentiel. J’ai la naïveté de croire qu’enseigner, c’est avant tout une histoire de passion de la transmission certes, mais avant toute chose, de passion littéraire. Sincèrement, je ne me vois pas enseigner des œuvres qui ne me parleraient pas ou qui voilà sur lesquelles</p>	

je n'aurai pas d'émotion littéraire. Mais en même temps, le programme nous amène aussi à redécouvrir des auteurs. Enfin moi, je prendrai l'exemple de Balzac. Balzac, c'est un auteur lorsque je l'étudiais en Faculté, je dois l'admettre que je n'ai pas trouvé un très grand, grand intérêt. Et en cherchant des œuvres à étudier avec les élèves, je me suis replongée et, j'ai eu un plaisir phénoménal. Donc peut-être qu'il y a quinze ans, je n'aurais pas privilégié Balzac. Aujourd'hui, ça oui [Prof LEGTB]

Et puis finalement, il y a une troisième chose aussi, c'est la finesse de lecture. Parce que dans la vie sociale, on lit beaucoup mais on ne sait pas toujours décrypter. Donc la littérature peut avoir cet avantage- là que permettre de lire finement un texte. Voilà ! [Prof LPFB].

Sous-catégorie :	DE objectif 2
Définition :	La littérature et son enseignement sont vus comme une découverte des textes de leurs auteurs, du contexte historique des productions des textes, des courants littéraires et genres littéraires.

Extrait de déclaration :

Donc le cours magistral souvent, c'est en début des séquences où je fais une présentation, ben voilà du contexte, des éléments clés, des grandes thématiques traversant les siècles, traversant les grands mouvements littéraires, pour m'assurer qu'ils aient tous les mêmes données et, souvent le bilan, je le fais également de manière magistrale. Et entre les deux, ben comme la séance d'aujourd'hui, c'est un cours dialogué. Parce qu'on ne peut pas faire que du cours magistral [Prof LEGTB].

Dans l'enseignement de la littérature, il y a deux choses majeures : je pense, il y a l'aspect culturel justement. Avoir une culture, ben donc connaître des courants, des auteurs qui font référence. Et puis il y a l'aspect développement personnel aussi : c'est-à-dire éprouver ce que la littérature a de riche, c'est-à-dire de pouvoir expérimenter des choses qu'on n'expérimenterait pas ailleurs, de pouvoir se construire entant que citoyen, individu pensant, être pensant, tout ça [Prof LPFB].

Sous-catégorie :	DE objectif 3
Définition :	La littérature et son enseignement sont considérés comme des lieux d'apprentissage des outils de la création littéraire et d'interprétation des textes.
<p>Extrait de déclaration :</p> <p>Alors, même chose constructivisme pour moi, enfin, c'est une démarche qui vise à amener les élèves à construire leur interprétation, leur analyse etc., construire leur savoir par eux-mêmes oui, oui tout à fait.</p> <p>C'est l'objectif. L'objectif vise à l'autonomie, de toute façon [Prof LEGTB].</p> <p>Et ben en offrant, alors, pour les élèves que j'ai là, un panel d'œuvres peut-être ? Un panel d'œuvres qui leur permet enfin, j'espère à un moment donné de trouver la nourriture qui leur faut. Et puis aussi en essayant de les laisser se débrouiller tout seul dans l'interprétation qu'ils en font, pour qu'ils s'approprient vraiment les textes. Les œuvres, quitte à ce que, quelque fois, ça soit plus au moins compliqué, plus au moins faux même parfois mais moins. Ils arrivent avec leur lecture qu'on va pouvoir rectifier petit à petit, où eux, ils vont réussir à débattre et en débattant, à s'approprier des choses peut-être. J'espère [Prof LPFB].</p>	
Sous-catégorie :	DE objectif 4
Définition :	La littérature et son enseignement sont vus comme des lieux de formation de la personnalité de l'enfant par la sensibilisation aux questions existentielles et aux valeurs éthiques.
<p>Extrait de déclaration :</p> <p>En général, moi, je suis en lycée professionnel, donc ce que j'estime être le plus important, c'est de combler un peu le déficit culturel de certains enfants jeunes qui sont là pour le cours le plus souvent orientés par défaut. Donc ils sont orientés là parce qu'ils ont des difficultés scolaires mais aussi parce que simplement, forcément, ça n'a pas de sens ; l'école, et en particulier le français. Donc ils lisent peu, ils ne</p>	

comprennent pas que ça peut avoir de l'intérêt pour eux. Donc c'est vraiment que ça prenne sens en fait. Que la littérature, que le mouvement comme celui que nous sommes en train de voir là, leur permettent enfin de trouver du sens dans l'activité culturelle [Prof LPFB].

Dans l'enseignement de la littérature, il y a deux choses majeures : je pense, il y a l'aspect culturel justement. Avoir une culture, ben donc connaître des courants, des auteurs qui font référence. Et puis il y a l'aspect développement personnel aussi : c'est-à-dire éprouver ce que la littérature a de riche, c'est-à-dire de pouvoir expérimenter des choses qu'on n'expérimenterait pas ailleurs, de pouvoir se construire autant que citoyen, individu pensant, être pensant, tout ça [Prof LPFB].

Ça va un peu regrouper ce que j'ai dit tout à l'heure. C'est une question à la fois culturelle et humaine fondamentale [Prof LPFB].

Vous savez comme j'ai toujours l'habitude de dire, la classe de terminale est une classe qui prépare les enfants à accéder à l'enseignement supérieur. Donc, c'est là où les enfants doivent avoir vraiment une ouverture d'esprit. Et les trois œuvres au programme de classe de terminale en quelque sorte sont des œuvres philosophiques qui parlent de la philosophie de la vie : c'est-à-dire étudier les problèmes de la société. Donc, je crois qu'un élève qui maîtrise les trois œuvres inscrites au programme de la classe de terminale, devrait savoir comment se positionner dans la société face à une situation, face à un problème [Prof L'AENS].

Figure n°6 : Objectifs de l'enseignement littéraire

Dimension épistémologique

En analysant ce tableau, nous constatons l'existence d'une vaste catégorie, à partir de laquelle émergent quatre sous-catégories distinctes. La première sous-catégorie fait appel à la culture de lecture, en mettant l'accent sur l'importance de la lecture. La deuxième sous-catégorie aborde les ressources liées à la littérature, mettant ainsi en avant l'étude des œuvres littéraires. La troisième sous-catégorie concerne l'initiation aux caractéristiques de la création et à l'interprétation des textes, permettant ainsi aux apprenants de développer leurs compétences en matière de création et de compréhension textuelle. Enfin, la dernière sous-catégorie vise à former la personnalité

des individus et à les initier aux valeurs culturelles, leur permettant ainsi d'intégrer pleinement le patrimoine culturel. Ces sous-catégories sont essentielles dans le cadre de l'enseignement littéraire et de l'éducation scolaire, car elles contribuent à l'épanouissement intellectuel et à la formation intégrale des apprenants.

La dimension praxéologique

Avec la dimension praxéologique, nous parlons des pratiques déclarées par les personnes interviewées, pratiques observées par le chercheur pour former des catégories en fonction des thématiques mises à la lumière. Les observations de classe sont analysées en vue de les confronter aux pratiques déclarées pour repérer ce qu'elles ont de commun et de ce qui les distingue. Dans cette grande catégorie, nous nous sommes donné pour tâche de classer tous les énoncés qui se réfèrent aux pratiques enseignantes dans la classe aussi bien dans les discours que dans les pratiques observées. Le paragraphe ci-dessous permet de mettre en évidence les sous-catégories qui sont identifiées.

Sous-catégories « enseignement littéraire ».

Nous classons à ce niveau tous les énoncés de discours qui se réfèrent à l'organisation des activités dans le cours : lecture méthodique (explication de texte), œuvre intégrales, études thématiques, histoire littéraire [TRLN 46-68 ; 202-213 ; 345-354 ; 382-387] annexe 1, p. 9, 13,17-18.

Il convient de signaler à ce niveau que l'organisation des activités dans le cours de littérature offre aux élèves une opportunité précieuse de découvrir et d'explorer des œuvres littéraires variées. En les exposants à différents genres, époques et styles littéraires, ces activités élargissent leur horizon culturel et les aident à développer une appréciation de la diversité des formes d'expression artistique.

L'organisation d'étude de la littérature permet aux élèves de se familiariser avec des thèmes universels, ce qui contribue à leur développement personnel et à leur compréhension du monde.

Ici, nous procédons à la taxonomie de tous les énoncés du discours qui se réfèrent au corpus des textes à étudier : textes d'auteurs français, textes d'auteurs africains [TRLN 47-50 ; 191-196 ; 321-329 ; 640-646] annexe 1, p. 9, 13, 16, 24.

L'étude du corpus des textes d'auteurs français et du corpus d'auteurs africains présente de nombreux avantages, tant sur le plan de la compréhension culturelle que sur celui de l'enrichissement linguistique et de l'élargissement des horizons. L'étude du corpus des textes d'auteurs français permet aux élèves de se plonger dans la tradition littéraire française. L'étude du corpus d'auteurs africains permet de découvrir une littérature diversifiée qui reflète les réalités et les expériences de l'Afrique.

Nous rangeons ici tous les énoncés du discours qui se réfèrent aux contenus d'enseignement : courant, genres littéraires, biographie, bibliographie des auteurs, structure de récits [TRLN 46-71 ; 564-570] annexe 1, p. 10, 22.

Dans cette classification, nous organisons les énoncés du discours qui font référence aux conditions d'enseignement littéraire. Cette approche permet une analyse systématique et rigoureuse de ces éléments, favorisant ainsi une compréhension approfondie des textes étudiés. En examinant ces différents aspects, nous sommes en mesure d'appréhender la richesse et la complexité des œuvres littéraires, et d'en tirer des interprétations pertinentes. Cette démarche contribue à une meilleure appréciation et à une étude plus approfondie de la littérature, en mettant l'accent sur des aspects clés qui façonnent les œuvres.

Nous regroupons ici tous les énoncés du discours se référant au rôle de l'enseignant dans la classe [TRLN 104-106 ; 148-152 ; 158-165 ; 334-340 ; 366-369 ; 588-591], annexe 1, p. 11, 12, 16-17, 23.

En examinant ces énoncés, nous mettons en lumière l'importance et l'influence de l'enseignant en tant que guide et facilitateur de l'apprentissage. Le rôle de l'enseignant ne se limite pas à transmettre des connaissances, mais il englobe également la création d'un environnement propice à l'épanouissement intellectuel des élèves. À travers cette classification, nous étudions les différentes stratégies pédagogiques utilisées par les enseignants, les méthodes d'enseignement efficaces et les approches didactiques innovantes.

En analysant ces énoncés, nous mettons en évidence le rôle central de l'enseignant dans l'organisation des activités d'apprentissage, la gestion de classe, la stimulation de la réflexion critique et le développement des compétences des élèves.

Cette approche permet de mieux comprendre l'interaction entre l'enseignant et les élèves, ainsi que l'impact que cela peut avoir sur la motivation, l'engagement et les résultats d'apprentissage. En étudiant attentivement ces énoncés, nous sommes en mesure d'explorer les différentes facettes du rôle de l'enseignant et d'identifier les pratiques pédagogiques qui favorisent une expérience d'apprentissage significative et enrichissante pour les élèves.

Nous classons ici tous énoncés du discours qui font allusion au rôle de l'élève dans la classe [TRLN 87-92 ; 113-115 ; 273-277] annexe 1, p. 11, 15.

Analyser des énoncés du discours qui se focalisent sur le rôle de l'élève dans la classe revêt une importance primordiale dans le contexte de l'enseignement de la littérature. En étudiant ces énoncés, nous mettons évidence le rôle actif et essentiel de l'élève tant qu'apprenant au sein de la dynamique de la classe. Cette classification permet d'étudier les différentes responsabilités de l'élève, telles que la participation active, l'enseignement dans les activités d'apprentissage et de recherche indépendante.

À travers cette démarche, nous analysons les stratégies d'apprentissage utilisées par les élèves, leur capacité à travailler en groupe, leur aptitude à poser des questions pertinentes et à exprimer leurs opinions de manière argumentée.

Tableau récapitulatif des catégories et sous-catégories

Ici nous avons inclus les pratiques déclarées par les enseignants et les pratiques observées pour former des catégories en fonction des thématiques mises en exergue. Cette dimension développe des discours qui décrivent l'enseignement littéraire tel qu'il est considéré et tel qu'il est effectivement pratiqué dans la classe. Le tableau ci-dessous définit les sous-catégories qui font surface, tout en les étayant par des extraits des déclarations.

Sous-catégorie :	DP 1
Définition :	Nous classons à ce niveau tous les énoncés de discours se référant à l'organisation des activités dans le discours : lecture méthodique, œuvres intégrales, études thématiques, études de l'histoire littéraire.
Extrait de déclaration :	
<p>Alors le cours de littérature avant toute chose répond aux attentes des programmes. Donc tous les cours rentrent d'une manière ou d'une autre dans une démarche, dans une problématique, dans des mouvements littéraires qui sont imposés par le programme. Maintenant, le cours de littérature, comment il est composé ? Il est composé par une approche contextuelle, je dirais qui parle de l'histoire littéraire. Exemple concret, je ne vois pas comment on peut étudier le réalisme si on n'a pas conscience de ce qu'était la vie des ouvriers en France au 19e siècle par exemple. Enfin, le naturalisme donc, il y a des données historiques qui sont essentielles. L'histoire littéraire aussi j'y crois beaucoup, puisque montrer aux élèves les mécanismes des filiations entre les mouvements ou au contraire l'opposition des mouvements les uns avec les autres, c'est faire sens aussi.</p> <p>C'est essayer enfin, c'est contribuer à l'élaboration peut-être d'un puzzle et puis l'objectif, c'est qu'ils se rendent compte que tout est lié. Et donc moi, je crois beaucoup à la mise contexte, ensuite le texte. Il n'y a pas des miracles ; il faut se confronter au texte. Et bien souvent, les élèves sont réactifs sur des textes assez anciens et, notre travail à nous, c'est de leur montrer et de leur faire écouter le texte, de leur donner une dimension humaine, de leur montrer que ces auteurs morts depuis longtemps en fait, avaient des préoccupations qui sont extrêmement proches des leurs. Et donc, en fait, je crois vraiment que le rôle du cours de la littérature, c'est donner une culture commune à nos élèves certes, mais essayer de faire entrer en résonance des textes patrimoniaux avec leurs préoccupations, avec leurs questions. C'est bien souvent les grands textes littéraires qui nous renvoient à notre humanité tout simplement. Donc ça, c'est un aspect très, très important de leur faire sentir le texte, les réflexions, le fait qu'ils puissent s'approprier des choses qui a priori ne leur parlaient pas. Puis ils se rendront compte petit à petit que ça a un écho, forcément [Prof LEGTB].</p>	

Alors, le travail préparatoire se fait sous forme de séquence de séance avec des objectifs déterminés à chaque-fois. Il y a évidemment un objectif général qui est lié à l'objectif d'étude sur l'œuvre intégrale par exemple. Mais chaque séance travaille un point spécifique. Par exemple sur la scène d'exposition parlant de l'art de Yasmine REZA, mon objectif était de leur montrer que cette scène moderne est quand même une scène d'exposition très, très traditionnelle du théâtre. Donc, elle reprend les codes vraiment, le schéma d'une scène d'exposition traditionnelle. Donc la modélisation, elle se fait vraiment sur ce type de démarche. J'ai mon objectif général et, chaque séance, j'ai vraiment un objectif particulier que je vais traiter par une ou plusieurs questions avec les élèves. Mais la démarche, la modélisation en fin, si je devrais retrouver une structure à mes cours qu'ils soient constants, c'est celle-ci. Donc la problématique est vraiment des objectifs très, très précis sur chaque séance [Prof LEGTB].

Je pense qu'on n'ose pas assez. Je pense que, on reste assez facilement sur les mêmes œuvres pour tout le monde. Malgré tout, il n'y a pas d'œuvres imposées mais pourtant, on fait un peu tout le temps les mêmes. Et on a tendance aussi à mépriser un peu enfin, à croire en tout cas que, les œuvres patrimoniales ne parlent pas aux élèves et, on va leur donner des œuvres beaucoup plus contemporaines pensant que c'est ça qui fait levier pour les intéresser. Et ça, je m'inscrirais assez en faux là-dedans.

Quelque fois, ils ont des difficultés, parce qu'elles sont dures à lire, en termes de langue. Mais si elles sont patrimoniales, c'est bien..., c'est parce qu'elles vont parler à plusieurs générations. Et on ne sait pas toujours ce que les œuvres contemporaines, ça ne veut pas dire qu'il ne faut pas lire, mais je pense qu'on a intérêt à ouvrir un panel. Oui voilà ! [Prof LPFB].

Je pense qu'il y a des choses qui peuvent être mises en place, qui participeraient de cette manière de fonctionner : c'est-à-dire d'aider le jeune à construire lui-même par la confrontation, aussi avec ses pairs, des notions, des choses à intégrer [Prof LPFB]

Sous-catégorie :	DP 2
------------------	------

Définition :	Nous procédons ici à la taxonomie de tous les énoncés du discours se référant au corpus des textes à étudier : textes d’auteurs français, textes d’auteurs africains.
Extrait de déclaration :	
<p>Et ici en première, donc je travaille sur le texte théâtral, sa représentation, le programme va jusqu’au 20^e siècle, ce qui explique que certains collègues peuvent pour le théâtre prendre en œuvre intégrale Racine et moi, je prends en œuvre intégrale REZA Yasmine, donc la poésie d’Art de 1994 ; voilà [Prof LEGTB].</p> <p>Le plaisir avant tout. Ça, c’est de mon point de vue. C’est absolument essentiel. Heer, j’ai la naïveté de croire qu’enseigner, c’est avant tout une histoire de passion de la transmission certes, mais avant toute chose, de passion littéraire. Heer, sincèrement, je ne me vois pas enseigner des œuvres qui ne me parleraient pas ou qui voilà sur lesquelles je n’aurai pas d’émotion littéraire. Mais en même temps, le programme nous amène aussi à redécouvrir des auteurs [Prof LEGTB].</p> <p>Oui. Alors, il y a des choses qui sont imposées. Par exemple, je suis obligée d’étudier les mouvements de la négritude. Mais là-dedans, je peux soit, là, ce n’est pas moi qui ai choisi de faire ça comme ça. C’est dans le cadre d’une recherche. Donc là, c’est un corpus avec différents auteurs qui permet de faire le tour un peu du mouvement. Moi, l’année dernière, j’ai travaillé ce même thème à partir du <i>Cahier d’un retour au pays natal</i> d’Aimé Césaire. Et après, j’ai expliqué, montré des textes, mais mon œuvre intégrale, c’est moi qui l’ai choisie. Mais le thème, lui-même : la question de la négritude. Ça, je suis obligée d’étudier la littérature romanesque, la littérature réaliste. Mais, dans ce cadre, je peux utiliser l’œuvre que je veux [Prof LPFB].</p> <p>Parce que la littérature française par exemple, les différents courants n’étaient pas enseignés par le passé. Mais dans le nouveau programme, on a essayé de brosser au moins aux enfants, les différentes écoles, les différents courants littéraires qui ont traversé les siècles européens avant d’aborder maintenant les différentes œuvres au programme [Prof L’AENS].</p>	

Sous-catégorie :	DP 3
Définition :	Nous rangeons ici tous les énoncés du discours qui se réfèrent aux contenus d'enseignement : courants, genres littéraires, biographie, bibliographie des auteurs, structure des récits.
Extrait de déclaration :	
<p>Vaste question également. Alors le cours de littérature avant toute chose répond aux attentes des programmes. Donc tous les cours rentrent d'une manière ou d'une autre dans une démarche, dans une problématique, dans des mouvements littéraires qui sont imposés par le programme. Maintenant, le cours de littérature, comment il est composé ? Il est composé par une approche contextuelle, je dirai qui parle de l'histoire littéraire. Exemple concret, je ne vois pas comment on peut étudier le réalisme si on n'a pas conscience de ce qu'était la vie des ouvriers en France au 19^e siècle par exemple. Enfin, le naturalisme donc, il y a des données historiques qui sont essentielles. L'histoire littéraire aussi je crois beaucoup, puisque montré aux élèves les mécanismes des filiations entre les mouvements ou au contraire l'opposition des mouvements les uns avec les autres, c'est faire sens aussi.</p> <p>C'est essayer enfin, c'est contribuer à l'élaboration peut-être d'un puzzle et puis l'objectif, c'est qu'ils se rendent compte que tout est lié. Et donc moi, je crois beaucoup à la mise contexte, ensuite le texte. Il n'y a pas des miracles ; il faut se confronter au texte. Et bien souvent, les élèves sont réactifs sur des textes assez très anciens et, notre travail à nous, c'est de leur montrer et de leur faire écouter le texte, de leur donner une dimension humaine, de leur montrer que ces auteurs morts depuis longtemps en fait, avaient des préoccupations qui sont extrêmement proche de leur. Et donc, en fait, je crois vraiment que le rôle du cours de la littérature, c'est donné une culture commune à nos élèves certes, mais essayé de faire entrer en résonance des textes patrimoniaux avec leurs préoccupations, avec leurs questions. C'est bien souvent les grands textes littéraires qui nous renvoient à notre humanité tout simplement. Donc ça, c'est un aspect très, très important de leur faire sentir le texte, les réflexions, le fait qu'ils puissent s'approprier des choses qui a priori ne leur</p>	

parlaient pas. Puis ils se rendront compte petit à petit que ça à un écho, forcément [Prof LEGTB].

J'utilise plusieurs méthodes. Par exemple la méthode active, j'utilise de fois, j'envoie des élèves à la recherche : c'est-à-dire pour une œuvre qui devrait être enseignée la semaine prochaine, je demande d'abord aux élèves d'aller faire des recherches sur le nom de l'auteur, qui a publié telle œuvre, en quelle année, sous quelle collection ? Et les élèves m'apportent d'abord le fruit de leur recherche et c'est à partir de-là que je vais confronter maintenant pour leur montrer là où ils ont péché et, ce qu'ils devraient retenir avant de se lancer dans l'enseignement [Prof LF].

Sous-catégorie :	DP 4
------------------	------

Définition :	Nous regroupons ici tous les énoncés du discours se référant au rôle de l'enseignant dans la classe.
--------------	--

Extrait de déclaration :

C'est essayé enfin, c'est contribué à l'élaboration peut-être d'un puzzle et puis l'objectif, c'est qu'ils se rendent compte que tout est lié. Et donc moi, je crois beaucoup à la mise contexte, ensuite le texte. Il n'y a pas des miracles ; il faut se confronter au texte. Et bien souvent, les élèves sont réactifs sur des textes assez très anciens et, notre travail à nous, c'est de leur montrer et de leur faire écouter le texte, de leur donner une dimension humaine, de leur montrer que ces auteurs morts depuis longtemps en fait, avaient des préoccupations qui sont extrêmement proches des leurs. Et donc, en fait, je crois vraiment que le rôle du cours de la littérature, c'est donné une culture commune à nos élèves certes, mais essayé de faire entrer en résonance des textes patrimoniaux avec leurs préoccupations, avec leurs questions. C'est bien souvent les grands textes littéraires qui nous renvoient à notre humanité tout simplement. Donc ça, c'est un aspect très, très important de leur faire sentir le texte, les réflexions, le fait qu'ils puissent s'approprier des choses qui a priori ne leur parlaient pas. Puis ils se rendront compte petit à petit que ça à un écho, forcément [Prof LEGTB].

Quand je sers de médiateur entre eux et le texte, et que je les amène à réfléchir à leurs propres expériences, ils arrivent parfaitement à sentir des choses du texte parce que là encore, c'est une question d'écho. Mais le souci est sincèrement, je n'ai pas la solution. Ça m'embête d'ailleurs ; c'est de les amener à être autonomes dans cette lecture, dans cette construction individuelle par rapport au texte, ça, c'est très compliqué [Prof LEGTB].

Parce que je pars du principe qu'à certain moment, on ne peut pas amener les élèves, enfin, on ne peut pas demander aux élèves d'être autonomes s'ils ne partent pas tous, si on ne s'assure pas en tant qu'enseignant qu'ils ont tous les mêmes bases [Prof LEGTB].

Au départ moi, je ne croyais pas aux cours magistraux et maintenant, si. Si je me dis que c'est nécessaire. Mais ce qui est surtout nécessaire, c'est de varier les méthodes, les approches. Là par exemple sur un autre projet, ils ont du travail à faire à la maison. Des recherches, ça, je n'ai pas le temps de faire en cours, je ne les ai que trois heures par semaine donc ce n'est pas beaucoup. Heer, oui on a des activités, exercices, on n'a des ateliers d'écriture en classe, ils ont un module oral également, une heure par semaine. Donc voilà multipliés les dispositifs pédagogiques de façon à essayer de ne pas avoir des routines et de lassitudes qui se mettent en place [Prof LEGTB].

Mais ils disent qu'on a envie parce qu'à un moment donné, on rentre dans une thématique, on veut qu'ils apprennent des choses et on guide les choses [Prof LBB].

Mais je pense que de nos jours, ce qui cadre bien avec l'enseignement, c'est bien cette méthode d'approche : c'est-à-dire nous faisons découvrir les connaissances aux apprenants par eux-mêmes et non de leur dicter seulement des cours à recopier, non ! Nous poussons seulement les apprenants, c'est à eux maintenant de nous faire ressortir les réponses [Prof LMJC].

Sous-catégorie :	DP 5
Définition :	Nous classons ici tous les énoncés du discours qui font allusion au rôle de l'élève dans la classe.
Extrait de déclaration :	
<p>Puisqu'avant toute chose, ils doivent avoir des compétences, les constructions du sens. C'est la base. Et malheureusement, nous sommes de plus en plus confrontés à des jeunes qui sont extrêmement déstabilisés dans l'acquisition des savoirs. Parce qu'ils n'ont pas les compétences que nous nous considérons comme essentielles aux constructions du sens. Nous avons des élèves, je remonte peut-être un peu loin ; mais nous avons des élèves qui lisent mais qu'ils ne comprennent pas. Et ça, ça se développe de plus en plus. Donc, comment transmettre le savoir ? Les amener eux-mêmes à construire leur savoir s'ils n'ont pas cette compétence de base ? Donc ça, c'est une vraie question, c'est un vrai problème. Je pense que dans les années à venir, ça va se reposer de plus en plus [Prof LEGTB].</p> <p>C'est un challenge vraiment pour l'enseignant en général, puisque toutes les matières construisent du sens et, mais particulièrement en littérature. Mais une fois qu'on a franchi ce cap-là, je me rends compte par exemple, la classe que nous avons eu là à l'instant, c'est une classe qui, de mon point de vue n'est absolument pas scolaire. Ils ont une attendue traditionnelle : c'est-à-dire que si je les mets face à un texte seul, ils n'auront pas à réussir ou ils ne vont pas faire l'effort d'aller chercher de se confronter au texte [Prof LEGTB].</p>	

Figure n° 7 : Dimension praxéologique et ses catégories

Le tableau ci-dessus met en évidence cinq sous-catégories qui décrivent différents aspects de l'enseignement et de l'apprentissage dans le cadre d'enseignement littéraire. La première sous-catégorie concerne l'organisation des activités du cours. Dans cette catégorie, l'accent est mis sur la manière dont les cours sont structurés et planifiés, ainsi que sur les méthodes pédagogiques utilisées par l'enseignant.

La deuxième sous-catégorie porte sur le corpus des textes à étudier. Ici, il est question des lectures des documents de référence qui doivent servir aux élèves pour approfondir

leurs connaissances. Ces textes peuvent être, des articles académiques, des ouvrages littéraires, des études de cas ou des documents historiques. Ils servent de base à la discussion en classe et permettent aux apprenants d'élargir leur compréhension du sujet abordé.

La troisième sous-catégorie concerne les contenus de l'enseignement. Il s'agit du contenu théorique et conceptuel qui est enseigné aux élèves. Cela peut inclure des théories, des principes, des modèles ou des méthodes spécifiques liées au domaine d'étude. L'objectif est d'acquérir des connaissances solides dans le domaine et de développer une compréhension approfondie de la littérature.

La quatrième sous-catégorie met en lumière la tâche de l'enseignant. Ici, il est question du rôle de l'enseignant en tant que guide et facilitateur de l'apprentissage. L'enseignant est responsable de la planification des cours, de la présentation des informations de manière claire et structurée, de la fourniture de conseils et d'orientations aux élèves, ainsi que de l'évaluation de leur progression. L'objectif est de créer un environnement d'apprentissage positif et stimulant pour les élèves.

Enfin, la dernière sous-catégorie aborde le rôle de l'élève dans la classe. Les élèves sont encouragés à participer activement, à poser des questions, à exprimer leurs idées et à engager des discussions avec leurs pairs et l'enseignant. Ils sont responsables de leur propre apprentissage, en s'engageant dans des activités d'étude indépendante et en approfondissant leurs connaissances en dehors des heures de cours. L'objectif est de favoriser l'autonomie et l'esprit critique chez les élèves.

La dimension sociale

La dimension sociale de l'enseignement et de l'apprentissage est étroitement liée aux discours et aux pratiques qui se déroulent dans un contexte social et culturel donné. Elle met en évidence l'importance de la culture et de la société dans les actes d'enseignement et d'apprentissage. Cette dimension sociale est caractérisée par les sous-catégories suivantes : les influences institutionnelles, l'action des enseignants, l'environnement professionnel des interviewés.

Nous regroupons dans la première sous-catégorie tous les énoncés se référant aux influences institutionnelles [TRLN 34-40 ; 482-484 ; 489-494 ; 657-665] annexe 1, p.9-10, 20.

Dans cette sous-catégorie, nous rassemblons tous les énoncés qui font référence aux influences institutionnelles. Ces influences peuvent provenir d'institutions telles que les gouvernements et les établissements d'enseignement scolaire. Les politiques éducatives mises en place par les gouvernements peuvent avoir un impact sur le système éducatif dans son ensemble.

Par exemple, la réforme du système d'enseignement peut influencer les programmes d'études. Tout d'abord, les programmes d'études et les contenus enseignés représentent une influence institutionnelle majeure. C'est les institutions scolaires qui déterminent les connaissances essentielles et les compétences à acquérir, en conformité avec les objectifs éducatifs établis par les autorités compétentes.

La deuxième sous-catégorie englobe tous les énoncés qui se rapportent à l'action des enseignants [TRLN 27-30 ; 136-139] (annexe 1, p.9, 12). Il est essentiel de souligner l'importance de cette sous-catégorie qui se concentre sur les actions entreprises par les enseignants dans leur pratique pédagogique. Les enseignants jouent un rôle fondamental dans la transmission des connaissances, le développement des compétences des élèves et leur engagement dans le processus d'apprentissage.

La troisième sous-catégorie regroupe tous les énoncés qui se réfèrent à l'environnement professionnel des interviewés [TRLN 227-244 ; 398-409 ; 594-601 ; 603-605] (annexe 1, p.14, 18, 23).

Cette troisième sous-catégorie des énoncés portant sur l'environnement professionnel des enquêtés revêt une importance cruciale pour comprendre les facteurs qui influencent leur travail et leur épanouissement dans le contexte d'enseignement. L'environnement professionnel joue un rôle important dans la carrière des individus, notamment dans le système éducatif scolaire.

Sous-catégorie :	DS 1
Définition :	Nous regroupons dans cette sous-catégorie tous les énoncés se référant aux influences institutionnelles.
<p>Extrait de déclaration :</p> <p>Nous avons des objets d'étude : c'est-à-dire, nous avons des recommandations sur les instructions officielles, sur le programme mais, nous avons surtout, on va dire, la poésie du moyen âge jusqu'au 17^e siècle, la poésie du moyen âge jusqu'à aujourd'hui enfin. Voilà donc, nous avons généralement un champ littéraire très, très vaste qui peut être sur une période chronologique ou qui peut être sur un mouvement littéraire [Prof LEGTB].</p> <p>C'est le dernier programme de français qui date de l'année 2016. Donc le ministre avait signé le décret d'application, je pense il y a de cela une année et demie que nous utilisons ce nouveau programme [Prof LABR].</p> <p>Il y a un programme qui date de l'année 2016. Mais quand vous prenez les deux, celui de 2012 et de 2016, il y a une nette différence, il y a une amélioration. Parce que certaines œuvres ont été retirées du programme et remplacées par d'autres œuvres [Prof L'AENS].</p> <p>Les œuvres intégrales au programme habituellement, le ministre convoque d'abord les enseignants qualifiés du domaine sous la direction de l'inspecteur de la discipline peut-être qu'il peut y avoir au moins un moment de travail. Ça peut durer une semaine, ça peut durer un mois et ensemble, les collègues réfléchissent pour retenir le programme ou aménager les œuvres qui doivent être inscrites au programme de la classe [Prof L'AENS].</p> <p>Habituellement on retient quelques enseignants de l'association des professeurs de français de la République Centrafricaine et, on invite aussi les cadres du département¹. Mais c'est déjà l'implication de l'Etat. Parce que les cadres du département,</p>	

¹ En Centrafrique, la gestion du système éducatif relève de la responsabilité de l'État. Les directives gouvernementales sont formulées notamment à travers des événements tels que les états généraux de l'éducation de l'an 2000 et le plan sectoriel de l'éducation de l'année 2020.

l'inspecteur de la discipline, l'inspecteur de français, c'est déjà le représentant légal de l'Etat dans l'élaboration de ce programme [Prof LM].

Sous-catégorie : DS 2

Définition : Cette sous-catégorie regroupe tous les énoncés qui concernent l'action de l'enseignant.

Extrait de déclaration :

Si je m'en tiens au programme, je pourrais utiliser une œuvre intégrale tout au long de la durée de vie d'un programme. Mais en même temps, personnellement, moi, j'essaie de changer d'œuvres intégrales tous les ans pour ne pas avoir à refaire la même chose. Parce que je n'aime pas refaire la même chose tout simplement [Prof LEGTB].

Au début de ma carrière alors, c'est vrai que je travaillais en lycée professionnel, donc, les approches sont parfois un peu différentes. Elles sont souvent différentes. Mais au début de ma carrière, je peux dire qu'ils n'ont jamais eu des cours magistraux.

Les élèves étaient en activité soit de manière individuelle soit en groupe. En fin, ils étaient en recherche, ils étaient en écriture, ils étaient en exercices et, il y avait une mise en commun qui était généralement constituée par les élèves eux-mêmes. Ceci dit, à cette époque-là, j'avais un groupe de quinze jusqu'à vingt-quatre. Vingt-quatre, c'était une grosse classe et il était dédoublé deux heures par semaine [Prof LEGTB].

Sous-catégorie : DS 3

Définition : La troisième sous-catégorie englobe tous les énoncés qui se réfèrent à l'environnement professionnel des interviewés.

Extrait de déclaration :

Jamais ! Jamais dans ma carrière je ne crois que ça m'est arrivé. D'une part, parce qu'avant le développement de l'internet, puisque ma carrière est déjà longue ; ben lorsqu'on n'avait pas l'internet, mais pour préparer mes cours, moi, je sais que je travaillais énormément dans les bibliothèques et j'ai la chance d'enseigner dans une

ville universitaire. Donc tous les documents sont à notre portée, soit dans les bibliothèques municipales soit les bibliothèques universitaires. Donc-là, l'accès aux documents patrimoniaux puisque j'aime bien travailler sur, je n'aime pas trop m'inspirer on va dire de la littérature sur la littérature. J'aime bien vraiment me confronter aux textes. Et que ce soit le texte du moyen-âge ou du texte lorsque je travaillais sur la culture de l'antiquité etc.

J'ai toujours eu l'accès aux textes et puis aujourd'hui avec l'internet, c'est quand même beaucoup plus facile. Ceci dit, je suis une grande utilisatrice de site comme Guelma ou des sites qui sont liés à la bibliothèque nationale. Parce que-là, nous avons vraiment en plus, ils numérisent tous les documents. Donc-là par exemple j'étais sur un cours de l'histoire littéraire avec ma classe de première, j'ai pu leur montrer, numériser les serments Strasbourg. Donc un ancien français voilà à quoi ressemblait au manuscrit du moyen-âge. Donc c'est vrai même sur les œuvres intégrales, j'aime beaucoup travailler, je reprends encore mon Balzac, mais la maison Balzac a un site internet qui montre par exemple les manuscrits retouchés de Balzac. Et ça, travailler là-dessus avec les élèves, c'est extrêmement précieux [Prof LEGTB].

Alors, je ne les trouve pas forcément dans mon lycée, les ouvrages. Je vais les trouver parce que je vais dans les bibliothèques, parce que je vais chercher sur l'internet, parce que je vais au Centre des Documentations et d'Informations (CDI). Donc ce n'est pas dans la salle des profs que je vais trouver les outils au fait. C'est vraiment à l'extérieur. Dans le lycée, ce qui est mis à la disposition actuellement, c'est au CDI. On peut commander des ouvrages, des livres dans une certaine mesure. Mais souvent, les enseignants travaillent chez eux et c'est leur bibliothèque personnelle qui est mise en jeu-là.

Ch : Donc le lycée ne vous aide pas dans votre tâche ?

Prof : Le lycée en tant que tel, non ! L'Education Nationale, oui. Parce qu'il y a des ressources du ministère par exemple. Il y a des ressources d'Association, d'enseignants, des chercheurs d'ailleurs, qui vont mettre à la disposition des articles scientifiques, des dispositifs de classe qui ont été éprouvés par d'autres qui sont proposés [Prof LPFB].

Vraiment les établissements ne nous aident pas comme il se doit. Nous sommes obligés de faire avec les moyens du bord. Par exemple j'interviens dans un établissement scientifique où on a des difficultés à avoir des œuvres didactiques pour l'enseignement du français. Mais on est obligé d'avoir notre valise pédagogique ; le peu que nous possédons chez nous, nous sommes obligés de mettre ça à la disposition de nos apprenants. Vraiment, les établissements ne nous aident pas comme il se doit. Je suis dans un établissement scientifique où la bibliothèque n'est remplie que des documents scientifiques. Cela nous cause énormément de problèmes [Prof L'AENS].

Je travaille en équipe. Parce que déjà au niveau de mon lycée, je suis le président du conseil d'enseignement de français. Donc, il y a une équipe en place pour harmoniser le plan de progression ou soit le programme. C'est en équipe [Prof L'AENS].

Figure n°8 : Dimension sociale et ses catégories

La première sous-catégorie majeure qui émerge de la synthèse de ce tableau concerne les influences institutionnelles dans le domaine de l'éducation. Ces influences revêtent une importance cruciale, car elles définissent les contours et les paramètres de l'environnement éducatif dans lequel les enseignants exercent leur métier.

Parmi ces influences, on peut distinguer les instances politiques qui édictent des politiques éducatives, les réglementations gouvernementales qui encadrent le fonctionnement des écoles, et les structures organisationnelles propres à chaque institution éducative. Ces éléments institutionnels contribuent à définir le cadre dans lequel les enseignants opèrent, influençant ainsi leurs pratiques pédagogiques et leurs interactions avec les apprenants. Alors qu'en France, aucun partenaire de l'Etat n'intervient dans une classe pour donner des directives institutionnelles.

Ainsi, il convient d'analyser comment les enseignants peuvent interagir avec ces influences institutionnelles. Certains enseignants peuvent adopter une approche proactive en s'engageant activement dans la mise en œuvre des politiques éducatives, en contribuant à l'élaboration de réglementation au sein de leur établissement, ou en adaptant leurs pratiques pour répondre aux nouvelles normes. D'autres enseignants

peuvent ressentir des contraintes et des défis inhérents à ces influences, cherchant néanmoins des moyens innovant pour les surmonter et maintenir un enseignement de qualité. En fin de compte, la dynamique entre les enseignants et les influences institutionnelles constitue un aspect clé du paysage éducatif, déterminant la manière dont l'éducation est dispensée et vécue au sein de la société.

La deuxième sous-catégorie de recherche se focalise sur le rôle central de l'enseignement dans le processus d'enseignement et apprentissage. Il est nécessaire d'analyser les comportements de l'enseignant, ses pratiques pédagogiques ainsi que les stratégies didactiques mises en œuvre pour faciliter l'acquisition des connaissances et le développement des compétences chez les apprenants. Cette perspective met en lumière l'importance de l'enseignant en tant qu'acteur clé dans la réussite éducative, soulignant son influence directe sur la manière dont les élèves assimilent et intègrent les informations. Les comportements de l'enseignant revêtent une signification particulière, car ils façonnent le climat d'apprentissage dans la salle de classe. La manière dont l'enseignant interagit avec les apprenants, encourage la participation et gère les situations conflictuelles peut avoir un impact profond sur le niveau d'engagement des élèves et sur leur motivation à apprendre. En analysant ces comportements, il est possible de dégager des modèles qui favorisent un environnement éducatif positif et stimulant.

Par ailleurs, l'examen des pratiques pédagogiques et stratégies didactiques permet de mieux comprendre comment l'enseignant adapte son enseignement aux besoins diversifiés des apprenants. L'identification des méthodes efficaces pour présenter le contenu, encourager la réflexion critique, et évaluer les progrès des élèves contribue à une approche plus holistique de l'enseignement. Cette sous-catégorie met ainsi en lumière la complexité du rôle de l'enseignant.

La dernière sous-catégorie de l'étude offre une contribution significative en éclairant les conditions environnementales au sein desquelles les répondants exercent leur profession. Elle englobe divers aspects, tels que le climat scolaire, les relations interpersonnelles entre collègues, le soutien administratif et les ressources disponibles. Ces composantes sont d'une grande importance, car elles peuvent exercer une influence directe sur la motivation, le bien-être et la satisfaction professionnelle des enseignants. En effet, un climat scolaire positif, des relations harmonieuses avec les collègues, un

soutien administratif efficace, ainsi que des ressources adéquates peuvent contribuer de manière significative à la qualité de l'environnement professionnel des enseignants. Il est essentiel de reconnaître que ces éléments environnementaux peuvent, à leur tour, impacter l'efficacité pédagogique des enseignants. Par conséquent, une analyse approfondie de chaque sous-catégorie permet de saisir les multiples facettes qui façonnent les pratiques éducatives.

Comprendre ces influences complexes offre une perspective précieuse pour identifier des leviers potentiels susceptibles d'améliorer la qualité globale de l'enseignement et de l'apprentissage littéraire. Cette démarche analytique contribue à une vision holistique des facteurs qui sous-tendent les dynamiques éducatives, ouvrant ainsi la voie à des initiatives ciblées visant à optimiser les conditions personnelles des enseignants et, par extension, l'expérience éducative des apprenants.

D'après les méthodologues Miles et Huberman (2003), une recherche de type interprétatif ou qualitatif gagne en clarté lorsque le chercheur se soumet à un exercice explicatif de son cadre d'analyse. C'est à ce travail que nous allons nous soumettre dans les lignes qui suivent. Comme notre étude a pour but d'identifier des significations contenues dans les discours et les pratiques des enseignants, l'analyse consiste à saisir les régularités dans le contenu de ce discours et de ces pratiques comme souligne Sabourin, dans Gauthier (2004).

Pour arriver à nos fins, nous mettons en place une procédure qui tient compte de plusieurs paramètres pour garantir la rigueur. Comme le définissent Sabourin (2004) et Bardin (2001), l'analyse du discours s'intéresse aux productions textuelles orales en les traitants de façon interne et en tenant compte des critères d'exhaustivité, de représentativité, d'homogénéité et de pertinence. Toutes ces dispositions guident notre démarche par rapport à nos questions de recherche qui sont les suivantes :

De quelle manière les enseignants du lycée Bréquigny en France et ceux de la République Centrafricaine, conçoivent-ils la notion de littérature et de son enseignement ?

Comment ces conceptions influencent-elles leurs pratiques ?

Comment modélisent-ils leurs interventions en classe ?

De quelle manière cette modélisation de l'enseignement participe-t-elle à la formation des élèves ?

Avant de répondre à ces questions, il sied de préciser qu'une clarification de notre position par rapport à l'analyse de contenu du discours s'avère nécessaire pour mieux déterminer davantage les présupposés épistémologiques qui orientent notre méthode.

En analyse de contenus, deux courants sont généralement mis en exergue. Mais pour éviter une longue présentation théorique de ces courants, il est judicieux pour nous de préciser que l'un des courants considère que dans un discours, le sens est contenu dans le mot. En d'autres termes, le discours est porteur d'un sens en soi. On peut accéder en utilisant les instruments de la langue : analyse du lexique, de la syntaxe ou stylistique.

La perspective de Sabourin (2004) offre une approche novatrice dans le domaine de l'analyse des discours, en mettant en avant l'idée que les outils linguistiques seuls ne suffisent pas à déterminer le sens d'un texte. Selon cette vision, le sens ne réside pas uniquement dans le texte lui-même, mais émerge de la relation complexe entre le producteur du texte, le texte lui-même et le récepteur. Cette approche souligne l'importance de prendre en compte l'usage social du langage pour saisir pleinement la signification d'un discours.

Un point important de cette perspective est l'accent mis sur le rôle crucial du texte dans la construction du sens. L'analyse du discours, dans cette optique, se nourrit d'une approche sociologique, où le chercheur se positionne tant que lecteur du discours. Cela s'aligne avec la notion de théorisation ancrée, telle que définie par Glaser et Strauss (1967), qui propose une démarche itérative de théorisation progressive.

Selon Paillé (1994), cette approche va au-delà de la simple récurrence de mots ou expressions dans le discours, cherchant à explorer les justifications des interprétations dans l'ancrage social du discours. En adoptant cette perspective, l'analyse du matériel recueilli devient une démarche complexe et dynamique. Elle ne se limite pas seulement à considérer le contexte de production du discours, mais elle intègre également la conscience que le chercheur lui-même est socialement influencé. Cette influence sociale peut se manifester dans les choix opérés par le chercheur lors de la catégorisation et de l'interprétation des énoncés. Ainsi, la conclusion qui se dégage de cette approche souligne l'importance d'une analyse du discours qui transcende les frontières strictes des outils linguistiques pour englober les dimensions sociales et contextuelles qui contribuent à la construction du sens. Cette perspective ouvre des avenues

enrichissantes pour la compréhension approfondie des discours et de leurs significations au sein de la société.

Ainsi, l'élaboration méticuleuse de nos outils de travail et la catégorisation précise des différentes sous-catégories qui en découlent ont constitué les fondements de notre démarche de recherche. Dans les paragraphes suivants, nous nous attachons à analyser les résultats issus de ce travail, cherchant à dégager des enseignements significatifs et à contribuer à la compréhension de notre sujet d'étude.

Notre investigation permet de mettre en lumière plusieurs aspects cruciaux, soulignant la complexité et la diversité des éléments impliqués. À travers l'examen minutieux de chaque sous-catégorie, nous pouvons identifier des tendances, mais aussi des nuances souvent subtiles en témoignage de nos données recueillies.

CHAPITRE 5 : ANALYSE DES RESULTATS

Notre expérience en tant qu'enseignant nous amène à mener des enquêtes dans le but de vérifier si l'hypothèse selon laquelle un programme littéraire est inadapté à la cible en République Centrafricaine par rapport à la France est validée ou non. Car dans le domaine de la recherche en didactique du français, on observe un intérêt relativement récent pour l'activité des enseignants. Cependant, l'analyse des pratiques réelles des enseignants permet de mettre en évidence de nombreuses caractéristiques souvent méconnues de leur activité professionnelle.

Ainsi, il est important de se demander comment les formateurs mobilisent les savoirs didactiques et quel est le rôle de l'analyse des pratiques observées dans les pratiques de formation ? Les formateurs ont un rôle essentiel dans la transmission des savoirs aux apprenants. Ils doivent être en mesure de mobiliser les connaissances didactiques, c'est-à-dire les savoirs spécifiques liés à l'enseignement et à l'apprentissage de la langue française. Ces savoirs comprennent notamment la connaissance des contenus à enseigner, des méthodes pédagogiques efficaces ainsi que la compréhension des difficultés potentielles rencontrées par les apprenants.

Lors de la formation, l'analyse des pratiques observées revêt une importance primordiale. Elle permet de mettre en lumière les actions concrètes des enseignants en classe, d'identifier les gestes professionnels efficaces et de repérer les éventuelles lacunes ou difficultés. Cette analyse des pratiques permet ainsi de mieux comprendre les processus d'enseignement et d'apprentissage, en prenant en compte le contexte réel dans lequel ils évoluent.

Grâce à cette observation et à cette analyse des pratiques, les enseignants peuvent ajuster leur accompagnement pédagogique en fonction des besoins spécifiques des élèves en formation. Ils peuvent proposer des conseils personnalisés, des stratégies d'enseignement adaptées aux difficultés rencontrées et des pistes d'amélioration pour favoriser le développement des enseignés.

Selon Gracia-Debanc (2007), la description et l'analyse des pratiques effectives d'enseignement constituent un enjeu crucial pour les travaux en didactique. Ces travaux témoignent d'une démarche scientifique dans la construction des observations, se

démarquant ainsi des injonctions et prescriptions qui ont pu exister dans les premières études didactiques. Ils témoignent surtout d'une prise en considération sérieuse du métier d'enseignant avec ses multiples contraintes.

Ainsi, du point de vue scientifique, la communauté des didacticiens du français dispose actuellement d'un ensemble de connaissances sur l'activité, les fonctions et les démarches développées par l'enseignant de français. Du point de vue de l'ingénierie didactique, les observations réalisées permettent de mieux comprendre comment les innovations se diffusent et quelles sont les contraintes de la situation didactique qui jouent un rôle dans cette diffusion.

En ce qui concerne la formation des enseignants, Dolz et Plane (2007) soulignent que la constitution d'une base de données à partir de ces observations permet d'organiser des dispositifs d'analyse des pratiques. Ces dispositifs offrent aux chercheurs la possibilité d'étudier les pratiques enseignantes de manière approfondie.

Au-delà des cahiers de charges prescrits pour les professionnels, il convient d'étudier les rôles, les fonctions et les activités effectivement réalisées en classe, compte tenu des contraintes de la situation didactique telles que les plans d'études, les prescriptions institutionnelles, les formes d'organisation de la discipline scolaire pour un cycle d'enseignement, les objets d'enseignement fixés par les programmes, les horaires, les moyens et les outils d'enseignement à la disposition des enseignants, les situations et l'expérience vécues du côté de l'élève de français, les savoirs didactiques en disposition.

Cette approche met en lumière l'importance de considérer non seulement les exigences imposées aux enseignants, mais également la réalité concrète de la salle de classe. En analysant les rôles, les fonctions et les activités effectivement mis en œuvre, on peut mieux comprendre comment ces contraintes de la situation didactique influencent la pratique pédagogique.

Les plans d'études et les prescriptions institutionnelles par exemple, définissent les objectifs généraux de l'enseignement et orientent la sélection des contenus et des méthodes d'enseignement. Les formes d'organisation de la discipline scolaire pour un cycle d'enseignement déterminent la structure et la progression des apprentissages. Les programmes fixent quant à eux les objets d'enseignement spécifiques, c'est-à-dire les

savoirs et les compétences à transmettre aux élèves. Les horaires, les moyens et outils d'enseignement disponibles jouent également un rôle déterminant dans la mise en place des activités pédagogiques.

Il est essentiel de prendre en compte les perspectives des élèves de français, en considérant leurs expériences, leurs besoins et leurs connaissances antérieures. En comprenant leur point de vue, les enseignants peuvent adapter leurs pratiques pour favoriser une meilleure appropriation des savoirs. Enfin, les savoirs didactiques, c'est-à-dire les connaissances et les compétences spécifiques à l'enseignement de la littérature, sont également des éléments clés à considérer. Ils fournissent aux enseignants des repères méthodologiques et conceptuels pour guider leur pratique pédagogique.

En somme, l'analyse des rôles, des fonctions et des activités en classe, en prenant en compte les contraintes de la situation didactique, permet de mieux comprendre et d'optimiser la pratique pédagogique. En considérant ces différents aspects, les enseignants sont en mesure de développer des stratégies d'enseignement adaptées aux besoins et aux contextes spécifiques des élèves.

Selon cette hypothèse, les auteurs soutiennent que les enseignants déploient des schèmes professionnels préexistants pour structurer leur activité dans la salle de classe. Ces schèmes sont des modèles d'organisation consolidés à travers l'expérience passée de l'enseignant. Ainsi, lorsque l'enseignant est confronté à une situation nouvelle et inconnue, il mobilise ces schèmes professionnels afin de lui fournir des orientations et des stratégies pour faire face à la situation. Ces schèmes professionnels sont le résultat de l'accumulation des pratiques antérieures de l'enseignant. Ils sont développés et renforcés au fil du temps, en réponse à des situations similaires rencontrés dans le passé. Par conséquent, ils constituent une sorte de « réserve » de savoirs et de compétences sur laquelle l'enseignant peut s'appuyer lorsqu'il est confronté à des défis nouveaux.

Cette perspective met en évidence l'importance de la dimension temporelle dans la construction des compétences professionnelles des enseignants. Les schèmes professionnels sont le produit de l'expérience accumulée et de la réflexion sur les pratiques passées. Ils représentent une ressource précieuse pour l'enseignant, lui

permettant de répondre de manière adaptée et efficace aux situations éducatives complexes et changeantes.

Dans ce chapitre, nous analysons les données de recherche issue des discours et des observations en classe. Cette étape consiste à présenter et commenter les données qui vont nous permettre de prendre des positions éclairées dans le chapitre suivant. En raison de la diversité de notre matériau de recherche, nous commençons par analyser le discours sur la littérature et son enseignement. Ensuite, nous présentons à la fois les pratiques déclarées par les répondants et les pratiques observées en classe. Avant d'entrer dans le cœur de nos analyses, il est essentiel de fournir des précisions sur le cadre conceptuel qui guide nos analyses, afin de clarifier nos positions de manière approfondie.

5.1 Qu'est-ce que la littérature et son enseignement ?

Lors de la définition des concepts de la littérature et de l'enseignement littéraire par les participants, la méthode des associations libres est employée, engendrant ainsi l'emploi d'une diversité de termes. Autour des expressions « littéraire » et « enseigner la littérature » TLN 46-67 annexe 1, p.10, un ensemble de mots émerge spontanément, formant ainsi une constellation sémantique.

Un effort de classification nous conduit à identifier quatre thématiques principales concernant la littérature : en tant qu'art du verbe, en tant qu'œuvres littéraires, en tant que culture, et enfin en tant que moyen de compréhension du monde.

Les entretiens révèlent que les discours sur les finalités de la littérature et de son enseignement se concentrent principalement sur la thématique de culture. Cependant, l'éducation à la culture à travers la littérature ne semble pas uniforme. L'analyse des entretiens, qu'il s'agisse de l'analyse intra ou inter-entretiens, nous permet de distinguer différents types de culture. Premièrement, la culture est perçue comme une habitude de lecture à développer chez les élèves. Deuxièmement, ce terme apparaît sous la forme d'un ensemble de connaissances diverses liées à la littérature. La troisième finalité évoquée concerne la transmission des valeurs, et enfin, la quatrième finalité concerne l'initiation à l'esthétique des textes. Dans les sections suivantes, nous allons présenter les données dans cet ordre.

5.1.1 Développer l'envie

Pour les répondants, favoriser l'appétence TLN 87-95, annexe 1, p. 11, pour la lecture constitue une des finalités les plus importantes de l'enseignement littéraire. On observe que développer le plaisir de lire chez les élèves est la première dimension qui émerge du discours des enseignants. Cette visée n'est pas sans lien avec les conceptions que ces enseignants se font de la littérature. On constate ainsi que la littérature est perçue comme un moyen privilégié d'éveiller l'intérêt des élèves pour la lecture et de leur donner le goût des mots.

En effet, les enseignants considèrent que la littérature est une pratique essentielle pour le développement des compétences langagières et la construction de la pensée critique chez les élèves. Ils reconnaissent que la littérature offre une diversité de textes et de genres qui permettent aux élèves de s'immerger dans des univers imaginaires, de s'identifier à des personnages et de vivre des expériences émotionnelles et intellectuelles enrichissantes. Ainsi, la littérature est perçue comme un moyen de stimuler l'imagination, la créativité et la réflexion des élèves.

Invités individuellement à donner quelques mots qu'ils veulent voir associés à la notion de littérature, les enseignants citent invariablement, sans hésitation, le mot « lecture » et le groupe de mots « développer une culture de la lecture », comme définissant le mieux leur conception du littéraire et son enseignement. On constate que ces termes reflètent leur conviction profonde quant à l'importance de la lecture dans le cadre de l'enseignement de la littérature.

La lecture occupe une place centrale dans leur vision de l'enseignement littéraire. Ils considèrent la lecture comme un acte fondamental qui permet aux élèves d'entrer en contact avec des œuvres littéraires, d'explorer des univers textuels et de s'engager dans une interaction active avec le contenu des textes. La lecture est perçue comme une activité cognitive complexe qui mobilise les compétences de compréhension, d'interprétation et d'analyse des élèves.

De plus, les enseignants mettent en avant l'importance de développer une culture de la lecture chez les élèves. Ils souhaitent inculquer aux élèves le plaisir de lire, l'habitude de lire régulièrement et la capacité à choisir des livres adaptés à leurs goûts et à leurs

intérêts. Ils considèrent que la culture de la lecture englobe également la connaissance et la compréhension des genres littéraires, des courants littéraires et des grands auteurs, ainsi que la capacité à apprécier et à critiquer les œuvres littéraires.

A cet effet, l'enseignante du LEGTB, TLN 191-195 en annexe 1, p.13 déclare : « Le plaisir avant tout. Ça, c'est de mon point de vue. C'est absolument essentiel. J'ai la naïveté de croire qu'enseigner, c'est avant tout une histoire de passion de la transmission certes, mais avant toute chose, de passion littéraire. Sincèrement, je ne me vois pas enseigner des œuvres qui ne me parleraient pas ou qui, voilà, sur lesquelles je n'aurais pas d'émotion littéraire ». Pour cette enseignante, littérature et lecture sont deux concepts intrinsèquement liés.

Cependant, comment définit-elle la lecture et la promotion d'une culture de la littérature ? Doit-on considérer la lecture comme un simple divertissement, ou bien comme une activité engageante pour le lecteur ?

Dans cette optique, la lecture ne doit pas être perçue uniquement comme un divertissement, mais plutôt comme une activité intellectuelle impliquant activement le lecteur. Il s'agit de développer une culture de la lecture qui va au-delà du simple plaisir momentané pour engager le lecteur dans une réflexion plus profonde. L'enseignante considère que la lecture est une exploration enrichissante qui permet de comprendre le monde, d'acquérir des connaissances et de développer une sensibilité littéraire. Ainsi, la lecture est envisagée comme une expérience immersive, où le lecteur est invité à interagir avec le texte, à en explorer les nuances et à développer une compréhension approfondie. Cela implique une part active du lecteur, allant au-delà de la simple réception passive d'informations. L'enseignante estime que cette méthode favorise le développement d'une pensée critique et encourage la construction d'une identité intellectuelle chez les élèves.

De nombreux auteurs, tels que Rouxel et Langlade (2005) ainsi que Langlade et Fourtanier (2007) mettent en évidence l'importance d'une filiation étroite entre le texte et le lecteur, plaidant en faveur d'un investissement intensif de ce dernier dans son appropriation. Dans cette perspective, nous analysons le discours des répondants afin de comprendre ce que recouvre précisément cette culture de lecture, tout en nous interrogeant sur la nature de cet engagement chez les enseignants : S'agit-il simplement

d'encourager les élèves à adopter une habitude de lecture ou plutôt de la volonté des enseignants de développer une relation plus profonde entre l'élève et le texte ?

Dans le discours des répondants, la culture de lecture renvoie à bien plus qu'une simple habitude. Elle implique un investissement actif de l'élève dans sa relation avec les textes. Les enseignants souhaitent susciter chez les élèves un véritable engagement et une implication personnelle dans leur lecture. Ils aspirent à développer chez les élèves des compétences de lecture approfondie, où ces derniers ne se contentent pas de déchiffrer les mots, mais explorent également les significations et les implications des textes.

La culture de lecture, telle qu'elle est perçue par les enseignants, se présente comme une démarche qui permet à l'élève de se connecter émotionnellement, intellectuellement et esthétiquement avec les œuvres littéraires. Les enseignants cherchent à cultiver chez les élèves une sensibilité à la beauté et à la complexité des textes, ainsi qu'à une capacité à interpréter, analyser et questionner ces derniers. Ils veulent encourager les élèves à développer un rapport personnel et réflexif avec les œuvres, en faisant leurs propres interprétations et en encourageant le dialogue autour des textes.

En somme, la culture de lecture, telle que perçue par les enseignants, dépasse largement la simple habitude de lire. Elle vise à susciter un investissement profond de l'élève dans sa relation avec le texte, en favorisant une approche critique, réflexive et créative. Les enseignants aspirent à développer chez les élèves une relation intime et enrichissante avec la littérature, où ces derniers deviennent des lecteurs actifs, curieux et passionnés.

Dans le discours de l'enseignante du LEGTB, TLN 191, annexe 1, p.13, l'expression donner du plaisir que vient renforcer le substantif « épanouissement », fait comprendre à une incitation à la lecture de textes littéraires et, le texte comme un lieu de développement personnel et de plaisir.

On voit apparaître dans ce discours une volonté de toucher la sensibilité des élèves. Ceux-ci sont appelés à perpétuer une tradition que l'enseignante veut mettre en place pour asseoir une culture de la lecture. L'idée d'incitation à la lecture apparaît sous forme d'un pacte affectif qu'elle veut établir entre les livres et ses élèves. Car, c'est l'amour

de la lecture des œuvres littéraires qu'elle veut le plus transmettre à ses élèves en faisant lire le maximum d'œuvres. D'après sa conception, enseigner la littérature, c'est tout simplement donner aux élèves le plaisir de lire.

Ce plaisir se prend et s'apprend, selon lui, par la sensibilisation aux mondes fictifs représentés dans les livres et les aventures de toutes sortes vécues par les personnages ; pour elle, enseigner la littérature c'est donner aux élèves le plaisir de lire, c'est leur montrer aussi qu'à travers un livre, on peut découvrir, non seulement des mondes merveilleux, mais aussi des personnages qui peuvent être instructifs du point de vue de la connaissance. L'intérêt de lire peut croître encore chez les élèves lorsque les ouvrages proposés touchent à des thématiques et à des personnages en rapport avec leur vécu : amour, action dramatique, aventure, fantastique.

Généralement, l'enseignant leur parle des livres qui sont intéressants, des livres qui sortent, de quelques livres qu'il a lus, des personnages « palpitants » ; ce que la lecture peut apporter au quotidien, des livres qui sont très connus, de culture générale et de leurs souvenirs de lecture aussi. Pour les motiver, il faut leur proposer des textes qui les interpellent, qui touchent leur vie, des textes qui abordent leur vécu quotidien.

Le même propos de faire vivre aux élèves des mondes merveilleux est repris dans le discours de l'enseignant de l'AENS, TLN 528-534, annexe 1, p.21, pour qui le choix des œuvres est un facteur déterminant dans le développement de ce plaisir de lire. Le plaisir et le goût de la lecture se transmettent à travers le choix des œuvres à faire étudier en classe, mettant ainsi en évidence l'un des critères que retient Canvat (1999) à propos des stratégies pour stimuler des élèves à la lecture, à savoir le critère relationnel en lien avec les intérêts des élèves ; c'est du moins ce que nous croyons percevoir dans ces propos.

Il y a aussi l'intérêt de la littérature chez les apprenants qu'il faut prendre en compte.

Ce goût de la lecture se fait à partir du choix des œuvres. Choisir des thèmes qui touchent les élèves, poursuit-il TLN 558-561 annexe 1, p.22. Au moins deux finalités se dégagent dans cette déclaration. Certes, on trouve dans ce discours une teneur éthique visant à faire découvrir des mondes et des expériences qu'égrainent les récits, mais l'enseignant insiste aussi sur le plaisir et le goût de la lecture qu'il veut aller puiser dans

le contenu même des œuvres. Pour que l'élève s'intéresse à la lecture, il faudrait lui proposer des textes qui accrochent par leur fable et par leurs thèmes. Car ce qui semble être privilégié est le plaisir que le lecteur tire du texte, le goût que procure une œuvre littéraire bien écrite pouvant permettre au lecteur de vivre sa vie par procuration à travers la fiction, les personnages, les descriptions des lieux.

De ce fait, il sied d'affirmer que le but poursuivi dans cet enseignement fondé sur l'évasion, est de nature motivationnelle : inciter les élèves à la lecture dans un environnement centrafricain où cette pratique n'a pas culturellement d'assises solides comme en France pose problème. À cet effet, l'enseignement de la littérature peut se comprendre comme une sensibilisation à la lecture. Mais ce plaisir s'instaure à travers les échanges qu'on peut avoir sur les livres et les écrivains. Ainsi, échanger suppose la présence d'au moins deux interlocuteurs qui partagent des connaissances sur un objet, de manière à établir une expression libre des opinions débouchant sur des interactions.

Un engagement actif est indispensable de la part des intervenants, dont les objectifs convergents rendent leur collaboration mutuellement bénéfique ; ce qui suppose aussi que dans les relations qui vont s'établir, chaque acteur dispose de compétences à faire valoir ou à partager, compétences qui doivent être reconnues par chaque partie. C'est donc une sorte de contrat didactique ou de partenariat qui s'instaure entre eux. Contrat implicite passé entre l'enseignant et les élèves qui garantissent, si les clauses du contrat sont respectées par chacun, les échanges dans la classe vont passer sans difficulté majeure. Ce contrat implicite légitime les statuts, les rôles, les attentes de rôle de chacun vis à- vis de l'autre, à condition qu'il ne puisse pas avoir « erreur d'interprétation ».

Le concept de contrat didactique est ici très différent de celui de contrat pédagogique, dont on sait qu'il cherche à expliciter au maximum, pour les élèves, les objectifs et les exigences scolaires. Au contraire, le terme de ce contrat didactique, initialement introduit par Guy Brousseau en didactique des mathématiques, explique qu'il existe nécessairement une certaine opacité dans le système didactique reliant le savoir, l'élève et le maître. En référence au contrat social de Jean-Jacques Rousseau, l'idée est que le contrat didactique préexiste à la situation d'enseignement et, en quelque sorte, la surdétermine.

Cela, non parce que l'enseignant cherche à cacher quelque chose aux élèves, mais parce qu'il est pris, comme eux, dans ce contrat qui les lie. Le fondement du contrat didactique ne concerne pas la nature de la relation pédagogique : il est d'abord épistémologique. Il résulte notamment des obstacles auxquels s'affrontent les élèves pour apprendre, et de la situation didactique elle-même. Celle-ci doit effectivement mettre les élèves aux prises avec des obstacles, sans qu'on se substitue à eux pour les franchir. Car si l'enseignant explicite trop ce qu'il attend des élèves, la tâche intellectuelle qu'il leur demande s'effondre, et il ne leur reste plus qu'à exécuter mécaniquement une suite d'opérations. C'est ce que Brousseau nomme un effet Topaze, en référence à Pagnol, dont on sait que le personnage fait faire une dictée en s'appliquant prononcer toutes les terminaisons.

Ce phénomène est fréquent en classe. Il se produit chaque fois que l'élève peut décoder l'attente de l'enseignant, à partir des seuls termes de la question, pour produire une réponse conforme, sans avoir à en investir le sens. Dans toutes les situations didactiques, le maître tente de faire savoir à l'élève ce qu'il veut qu'il fasse, mais il ne peut pas le dire d'une manière telle que l'élève ne puisse qu'à exécuter une série d'ordres. Ce contrat fonctionne comme un système d'obligations réciproques qui détermine ce que chaque partenaire, l'enseignant et l'enseigné, a la responsabilité de gérer, et dont il est d'une manière ou d'une autre responsable devant l'autre (Brousseau, 1986). Le contrat définit ainsi le « métier de l'élève », autant que celui du maître, aucun des deux ne pouvant se substituer à l'autre, sans dommage pour le projet d'apprendre. Pour l'enseignant, cela constitue un paradoxe, qui lui est difficile, mais pourtant nécessaire, de gérer.

Le contrat didactique met le professeur devant une véritable injonction paradoxale : tout ce qu'il entreprend pour faire produire par l'élève, les comportements qu'il attend, tend à priver ce dernier des conditions nécessaires à la compréhension et à l'apprentissage de la notion visée. Si le maître dit ce qu'il veut, il ne peut plus l'obtenir (Brousseau, *ibidem.*).

Tout se joue donc, dans la situation scolaire, comme si les partenaires ont à respecter des clauses qu'ils n'ont jamais discuté, clauses qui au fond ne sont jamais entièrement respectées, et dont les ruptures correspondent à des avancées de la connaissance partagée.

Car, dit encore Brousseau, « le savoir et le projet d'enseigner vont devoir s'avancer sous le masque » (Brousseau, 1986). Le contrat didactique présente ainsi un double statut. D'une part, il permet d'analyser et de caractériser ce qui se joue dans la classe, en termes d'apprentissage, aussi bien pour le maître que pour les élèves.

Landry, Anadon et Savoie-Zajc (1996), soulignent aussi en parlant de partenariat, qu'il doit y avoir convergence de volontés et d'interactions collectives autour de l'idée de « faire ensemble, faire avec l'autre » (p. 10).

Le partenariat se nourrit des intérêts que chaque partie tire de l'expérience de l'autre. Il se démarque donc de la simple relation univoque qui établit une hiérarchie entre un sujet connaissant et un autre sujet supposé ignorant. Une telle perspective est féconde, car elle établit un autre rapport entre l'enseignant, souvent reconnu comme seul dépositaire d'un savoir dans la classe, et les élèves passifs sont là pour « avaler » ce qu'on leur propose.

Est-ce bien vers cette perspective que s'orientent ces enseignants dans l'accomplissement de cette finalité ?

Le discours tend à montrer que le terme échangé a une signification tendant à exclure ce dialogue fécond qu'appelle l'échange des lectures dont il est question dans le discours. Nous avons relevé que l'échange dont il est question intervient occasionnellement, généralement à l'intérieur d'un cours, le plus souvent pendant l'explication de texte ou pendant des séances d'exposés-débats.

D'une manière générale, emportés sans doute par la fluidité de leur discours pendant le cours et, considérant que l'enseignement littéraire donne l'occasion à l'enseignant d'ouvrir des parenthèses, les enseignants quittent momentanément le sujet faisant l'objet de leur intervention pour faire étalage de leur répertoire en parlant régulièrement de leurs propres lectures et en les recommandant à leurs élèves. De cette manière, ils entendent les encourager à pratiquer eux aussi des lectures qu'ils viennent partager avec leurs pairs en classe. C'est ce que déclare cet enseignant, pour qui le cours de littérature est l'occasion qui leur est offerte pour encourager les élèves à la lecture, même si cette œuvre n'est pas au programme. De temps en temps, lors des explications, ils s'écartent

un peu du cours pour leur parler d'un livre qui illustre bien ce qu'ils sont en train de leur dire.

Il convient de préciser que les pratiques de lecture ne sont pas une habitude dans la vie quotidienne des élèves centrafricains, tout comme ceux de France. En dehors des œuvres au programme d'étude, les élèves centrafricains ne lisent pas. La déclaration de cet enseignant soulève au moins deux problèmes qui viennent remettre en cause, ou du moins nuancer, la passion qui semble habiter le discours des enseignants précédemment analysés. Il est important de souligner ici que l'initiative de cet échange relève uniquement de la responsabilité de l'enseignant. Le discours met en évidence le caractère superficiel de ces échanges, que l'enseignant explique par l'absence d'un véritable dialogue de lecture, faute d'interlocuteurs suffisamment équipés dans ce domaine. En d'autres termes, les élèves ne sont pas habitués à discuter de leurs lectures et ne possèdent pas les compétences nécessaires pour s'engager dans des échanges approfondis. Ensuite, les échanges que l'enseignant anime en classe ne sont que des allusions à ses propres lectures, qu'il effectue de manière épisodique. Ces deux problèmes soulèvent des questions quant à l'efficacité réelle de ces échanges sur la promotion de la lecture chez les élèves centrafricains. À cet effet, il est essentiel de comprendre pourquoi les élèves centrafricains ne sont pas attirés par la lecture. Plusieurs raisons expliquent cette situation.

Tout d'abord, l'environnement familial joue un rôle clé dans le développement de l'habitude de lire. Les parents centrafricains ne lisent pas, car quatre-vingt pourcents de la population centrafricaine est analphabète. Ils ne valorisent pas la lecture, il est donc évident que les enfants ne peuvent pas développer d'intérêt pour cette activité. De plus, la télévision, les jeux vidéo et les médias sociaux ont pris une place prépondérante dans la vie quotidienne de ces jeunes, les détournant souvent de la lecture.

En outre, l'absence de bibliothèques scolaires bien approvisionnées constitue un véritable frein à la pratique de la lecture. Les élèves centrafricains n'ont pas toujours accès à une variété de livres adaptés à leur âge et à leur intérêt. Comme ils sont limités à lire uniquement les œuvres prescrites par le programme d'étude, ils perçoivent la lecture comme une obligation plutôt que comme un plaisir. En conséquence, ils ne développent pas l'envie de chercher de nouveaux livres et de se plonger dans des histoires qu'on aime les voir qualifier des « captivantes ».

Cependant, il est crucial de souligner que la promotion de la lecture est une étape essentielle pour l'éducation des élèves centrafricains. La lecture permet non seulement d'améliorer les compétences linguistiques et la compréhension, mais elle favorise également le développement de l'imagination, de la créativité et de la réflexion critique. Elle élargit les horizons des élèves et leur offre une opportunité de découvrir de nouvelles cultures, de voyager dans le temps et d'explorer des idées.

Enfin, l'enseignant ne se contente pas seulement de faire des récits de ses expériences de lecture à ses élèves. Il guide leur lecture en leur offrant un outil sous la forme d'un canevas : Ce canevas apparaît comme une fiche de lecture comprenant un certain nombre d'éléments du contenu de texte à exploiter. En parlant d'échanges de lectures, les enseignants se réfèrent généralement à la lecture que propose Poslaniec dans ses différents essais (1990, 1992, 2002) sur une pédagogie du plaisir de lire. Ce principe consiste, pour l'enseignant, à faire des comptes rendus de ses lectures et à livrer des informations sur l'existence des ouvrages susceptibles d'intéresser les élèves.

Mais les échanges dont il est question dans le discours ne sont que des souvenirs de lecture partagés uniquement par l'enseignant. Ces échanges ne semblent pas aller plus loin que le récit des péripéties des personnages et la description des thématiques soulevées dans les livres. L'enseignement est envisagé dans une perspective de développement d'une habitude de lire. Cette habitude de lire que ces enseignants veulent développer chez leurs élèves peut faire penser à la constitution d'une culture livresque soutenue visant le développement des connaissances sur la littérature et les textes littéraires. C'est cet aspect que certains enseignants semblent mettre en exergue.

Pourquoi apprendre à lire ? La question peut paraître absurde à ceux qui ont fait de la lecture une passion et une source d'enrichissement quotidiennes, et pourtant, s'il est vrai que les modalités d'une action sont étroitement solidaires des finalités qu'elle s'assigne, c'est bien par-là que doit commencer toute interrogation sur l'enseignement de la lecture. Commençons donc par constater qu'en France, les divers textes officiels actuellement en vigueur s'accordent à conférer à l'enseignement de la lecture aux divers niveaux de la scolarité au moins quatre grandes finalités complémentaires.

La plus importante qui conditionne sans doute toutes les autres, est d'ordre technique : il s'agit d'apprendre aux élèves à mieux comprendre les textes qui les entourent, et par là, de les familiariser au maximum avec les textes et les livres ;

Ensuite, est affirmée une finalité culturelle : l'école doit transmettre aux élèves des codes, des textes, des auteurs qui permettent à la fois de mieux comprendre d'autres textes (cadres historiques et génériques, allusions) et de participer à une communauté culturelle ; La lecture est également pour eux le premier moyen d'accès au savoir, à la réussite scolaire et à l'intégration socioprofessionnelle et culturelle ; A cela s'ajoute enfin une finalité réflexive : lire doit apprendre aux élèves à mieux penser et à comprendre diverses notions.

Vient enfin une finalité d'ordre psychoaffective : lire doit contribuer à la construction de l'identité personnelle et à l'émancipation psychoaffective de l'élève ; cela doit aussi favoriser son épanouissement en lui faisant vivre des émotions, des rencontres et des expériences dont sa vie quotidienne risque de le priver.

L'enseignement de la littérature soulève toute une série de questions vastes et complexes. Mains débats ont eu lieu ces trente dernières années sur la contribution de l'étude de la littérature à la formation générale des jeunes. On peut envisager la problématique de l'enseignement littéraire selon deux perspectives à ce niveau : l'une de l'ordre de l'information et l'autre de l'ordre des comportements, les deux se s'avérant complémentaires, et non pas opposées comme on le croit souvent.

La première perspective relève du domaine cognitif. On se tourne alors vers l'acquisition de connaissances sur la littérature en tant que telle sur les œuvres, les écrivains, les genres, les mouvements littéraires, etc. En raison même de sa mission de démocratisation, l'école représente une institution irremplaçable pour faciliter l'accès du plus grand nombre possible à la culture littéraire. Quelles que soit ses origines sociales, chacun a le droit d'entrer en contact avec les œuvres littéraires et de s'initier à la littérature. L'école ne peut certes ambitionner de faire de chaque élève un érudit, mais elle peut viser à former, à tous ses paliers, du début du primaire jusqu'à la fin du secondaire, des personnes aptes à interpréter et apprécier les textes littéraires grâce aux notions de base, aux procédés d'analyse et aux pratiques qu'elle peut leur transmettre.

La seconde perspective relève du domaine socio-affectif. Sur la base des connaissances et des moyens d'expression et d'interprétation développés selon la première perspective, on cherche à mettre en place des pratiques culturelles dynamiques touchant la littérature et à insuffler chez les jeunes un intérêt durable pour le monde des lettres en leur montrant le rôle de créateurs et d'éveilleurs de conscience qu'exercent les écrivains. Grâce à l'action d'information et de promotion menée dans la classe de langue, on escompte que la lecture d'œuvres littéraires et la fréquentation de pièces de théâtre font partie intégrante des activités de la population scolaire.

5.1.2 Développer les connaissances sur la littérature

Pour les participants, parler de la littérature est synonyme des œuvres littéraires. Dans chaque déclaration nous relevons la présence des mots livre, ensemble des œuvres écrites, œuvre littéraire, œuvre intégrale, genres littéraires, productions écrites et orale, « auteur » qu'ils déclinent sans hésitation pour définir le littéraire.

À quelles conceptions renvoie la littérature à travers ces mots ? L'ensemble des mots évoqués peut être regroupé en trois catégories : d'abord la catégorie qui gravite autour du mot livre ou œuvre intégrale, ensuite la catégorie se référant au mot écrivain et en fin, la dernière catégorie qui touche aux genres littéraires.

La première dimension renvoie ici à l'univers des livres : comme ensemble des œuvres écrites et orales, certes, mais surtout, des livres spécifiquement littéraires, qu'ils désignent aussi par œuvre intégrale. Il faut à cet effet comprendre par œuvre intégrale, le sens qu'on lui donne en contexte scolaire, c'est-à-dire, les ouvrages littéraires que l'institution scolaire a recommandé pour étude comme le cas en République centrafricaine. Ce qui n'est pas le cas pour la France du fait que le choix des œuvres à étudier est du domaine des enseignants TLN 34-44, annexe 1, p.9-10. Alors qu'en République Centrafricaine, les œuvres à étudier pour chaque niveau sont prédéfinies par l'Inspection Générale de l'Education Nationale. Ainsi, la littérature est définie non seulement comme des « genres littéraires », mais aussi comme « les productions orales ». À ce niveau, il y a lieu de se demander si les productions orales ne nous rappellent-elles pas les contes, les légendes, les épopées caractéristiques des genres littéraires traditionnels en Afrique ?

Il convient de dire plus haut ici que la littérature est conçue à partir des critères formels que sont les différentes catégories littéraires : genre narratif (romans, nouvelles, contes, légendes, épopées). Genre théâtral (tragique, comique, dramatique) et poétique.

Le deuxième élément qui entre dans la définition du littéraire est l'écrivain. En dépit d'une pensée donnée pour morte par certains experts du texte littéraire, plus spécifiquement les structuralistes, l'écrivain ou l'auteur semble avoir une importance chez les enseignants interviewés. Il est mis au même plan que l'œuvre elle-même, en suggérant le lien indéfectible qui existe entre l'écrivain et son œuvre.

A cet effet, la littérature est conçue ici comme un système composé de deux éléments interagissant constamment : une composante auctoriale et une composante livresque. Nous constatons dans ce type de discours, qu'il n'est fait aucune mention du sujet lecteur ni des instances institutionnelles telles que l'industrie de production, la critique ou les prix littéraires. L'écrivain et son œuvre occupent une place centrale dans la définition du littéraire selon cet enseignant. Il n'existe pas de livre sans écrivain, et la littérature constitue une praxis impliquant un rapport dialogique entre l'auteur et son œuvre.

Avec les productions écrites et orales, les genres, les œuvres littéraires et les écrivains, une autre façon d'envisager l'enseignement de la littérature chez ces enseignants, est à voir avec la transmission des connaissances générales TLN 302-310, annexe 1, p.16. Dans leurs discours, presque tous ces enseignants interviewés, sans remettre en cause la dimension psychoaffective que nous venons d'analyser, privilégient cette finalité. Presque tout le monde déclare, à l'instar de l'enseignante du LPFB et de celui de l'AENS que l'enseignement littéraire consiste principalement à découvrir les écrits littéraires et leurs auteurs en vue de développer la culture littéraire de l'élève : « Enseigner la littérature, c'est mettre l'élève en relation avec le texte. L'objectif premier est que l'élève puisse avoir une culture littéraire. Il faut qu'il soit capable de retenir la trame principale de l'œuvre, en un mot, il doit être capable de dire de quoi s'agit-il dans l'œuvre ».

Faut-il conclure que la relation avec les textes, la culture que cette enseignante veut développer chez ses élèves, se limite à résumer, à rendre compte de « la trame principale de l'œuvre » ?

Il nous semble difficile, voire impossible de répondre à cette question à ce stade de l'analyse.

Cependant, dans le discours, les enseignants se réfèrent à une terminologie variée tendant à montrer que l'enseignement littéraire consiste à faire une étude de l'œuvre, à sensibiliser à la connaissance des œuvres, des auteurs et les courants littéraires, à informer sur l'ensemble des œuvres, à donner les connaissances sur les courants littéraires, les auteurs et leurs œuvres et à transmettre aux élèves l'ensemble des connaissances sur les œuvres, leurs auteurs et les courants littéraires.

En examinant les expressions qu'ils utilisent pour décrire l'enseignement de la littérature, on peut constater, dans une première analyse, une double conception de cette discipline. D'un côté, il y a une approche qui se concentre sur l'étude des œuvres littéraires elles-mêmes, tandis que de l'autre côté, l'accent est mis sur la transmission d'informations concernant l'ensemble des œuvres, les auteurs et les courants littéraires. Cependant, il est nécessaire d'explicitier ce que l'on entend par « étude des œuvres littéraires » d'une part, et par « transmission d'informations sur l'ensemble des œuvres, les auteurs et les courants littéraires » ,d'autre part.

Afin de comprendre cette double conception, nous allons partir des termes utilisés dans le discours des participants eux-mêmes, à savoir les termes « étude » et « information ». Selon le dictionnaire Robert (2021), une « étude » est définie comme une réflexion approfondie sur un objet de savoir. Cette réflexion se déroule en deux étapes : une étape descriptive et une étape critique. En principe, les enseignants qui conçoivent l'enseignement comme une étude des œuvres littéraires doivent les aborder en prenant en compte cette double dimension. En revanche, le fait de fournir de l'information sur l'ensemble des œuvres, des auteurs et des courants littéraires se réduit simplement à communiquer à autrui un élément de connaissance qu'il ne possède pas et qu'il ne peut pas trouver en lui-même, selon les termes de Reboul (2001, p. 18). Ce même auteur classe l'information dans l'acte pédagogique comme relevant de l'apprentissage, plus proche du renseignement que de l'enseignement. Ainsi, nous avons formellement deux conceptions de l'enseignement dans la déclaration de cette enseignante, qu'il convient d'analyser plus en profondeur.

Dans le premier cas, elle conçoit l'enseignement de la littérature comme une étude du livre. Une telle conception n'est pas étrangère à sa définition du littéraire. En effet, lorsqu'elle entend parler de littérature, c'est à l'univers des livres à l'acte de la lecture et au créateur qu'est l'écrivain qu'elle pense spontanément. Concevoir ainsi la littérature, est-ce puiser aux origines même du mot littérature ? En effet, en nous référant à sa définition originelle selon le dictionnaire Robert (2021), le terme littérature concerne tout ce qui est écrit. Elle englobe l'ensemble des productions écrites, et on parle alors de littérature juridique, littérature scientifique, etc.

Mais c'est lorsque la répondante dévoile sa conception de l'enseignement littéraire que le sens du mot littérature se précise : « Enseigner la littérature, c'est faire une étude du livre, je m'investis beaucoup plus dans le genre romanesque, en fait, tous les genres étudiés au lycée, le roman, le théâtre, la poésie, la nouvelle. Donc pour moi enseigner la littérature, c'est étudier les œuvres littéraires » TLN 68-71 annexe 1, p.10. Les livres qu'elle se propose d'étudier avec ses élèves concernent donc les ouvrages spécifiquement littéraires. Mais qu'entendre par étudier les œuvres littéraires ?

Comme définit le dictionnaire Robert, étudier un objet, c'est l'expliquer, c'est chercher à apprendre et à comprendre les connaissances concernant cet objet. Si étudier requiert un effort intellectuel soutenu, il exige aussi de la part de celui qui étudie, une implication méthodique et rigoureuse pour parvenir aux résultats escomptés. En reprenant la déclaration de cette enseignante, peut-on dire qu'une telle démarche est au centre de son activité pédagogique ?

Pour répondre à cette question, il nous faut explorer le discours qu'elle nous tient à propos de ses activités en classe, en l'occurrence un cours représentatif de son modèle d'enseignement. Prenant l'exemple sur l'étude d'une œuvre intégrale, pour cette enseignante, faire une étude du livre semble prendre en compte deux choses : d'abord, demander aux élèves de faire des fiches de lecture des ouvrages abordés en classe, ensuite, aborder les thèmes à travers l'explication de texte.

Dans la fiche, doivent figurer des informations sur la vie et l'œuvre de l'auteur, des personnages, les relations entre les personnages, les indices des lieux, un résumé de l'œuvre. Enfin, dans une dernière partie, les élèves donnent leur point de vue sur ce qui

les intéresse, assorti des justifications sur les aspects retenus. Les élèves étudient les thèmes sous forme de communication orale à l'issue d'exposés.

En œuvre intégrale, on commence d'abord par faire découvrir l'œuvre aux élèves par eux-mêmes, en leur demandant de lire l'œuvre ; après la lecture, c'est le moment de faire une fiche de lecture. Généralement, l'enseignant choisit un groupe d'élèves qui lit l'œuvre. Ce sont eux qui font la fiche de lecture ; qui font découvrir à partir de leur lecture, le contenu de l'œuvre : l'auteur, les personnages et leurs relations, les lieux. Ensuite, ils peuvent, aborder les aspects thématiques.

Le recours à la fiche de lecture dans l'approche des œuvres a pour conséquences positives de présenter de façon synthétique le contenu des œuvres et permet de vérifier que l'œuvre est effectivement lue. La fiche de lecture favorise une vue d'ensemble de l'ouvrage abordé sur les grands thèmes, sa structure et les éléments d'appréciation de son contenu. Toutefois, telle que décrite, la fiche que préconise l'enseignant semble présenter les faits de façon générale et est à connotation plus informative qu'analytique. Ce d'autant plus que lorsqu'elle décrit les savoirs qu'elle entend privilégier, elle insiste sur le récit imaginaire (fable).

De ce fait, pour l'enseignante, connaître le contenu des œuvres, c'est découvrir ce que contient l'œuvre, c'est-à-dire l'histoire, soit l'intrigue à l'intérieur de l'œuvre. Puisque ce qui est prioritaire chez les enseignants, c'est ce que dit l'auteur dans son œuvre, quelle est l'histoire qui est racontée.

À ce niveau, nous comprenons parfaitement ce qu'est « étudier les œuvres littéraires ». C'est en fin de compte amener les élèves à ne retenir que l'histoire racontée, entendue comme une centration sur la chronologie des événements, des personnages, la vie et l'œuvre de l'auteur. Ces aspects sont également mis en exergue par l'enseignant de l'AENS lorsqu'il répond : « J'envoie des élèves à la recherche : c'est-à-dire pour une œuvre qui doit être enseignée la semaine prochaine, je demande d'abord aux élèves d'aller faire des recherches sur le nom de l'auteur, qui a publié telle œuvre, en quelle année ? Sous quelle collection ? » TLN 565-567, annexe 1, p. 22.

L'enseignant pense qu'enseigner la littérature, c'est donner aux élèves tous les éléments liés à la connaissance littéraire, c'est-à-dire étudier les personnages, les auteurs, les

ouvrages, les courants littéraires. De ce fait, il est nécessaire de commencer d'abord par la connaissance de l'auteur, parce que c'est très capital de connaître la vie de l'auteur et l'œuvre qu'il a écrite. Cet aspect est beaucoup plus développé dans les pratiques enseignantes en République Centrafricaine du fait que, les élèves dans leur apprentissage ont besoin d'une culture littéraire solide pour être capable de traiter avec succès les sujets de baccalauréat.

Il est d'autant plus important aussi que l'élève soit capable de retenir la trame principale de l'œuvre. Connaître la fable ou l'intrigue des œuvres étudiées en classe semble être pour l'enseignant, la seule raison qui justifie l'enseignement de la littérature. Quant à l'enseignante du lycée d'enseignement général technologique de Brequigny, celle-ci considère la littérature comme un miroir de la société TLN 74-79 annexe 1, p. 10. La littérature est souvent perçue comme un miroir de la société, reflétant les valeurs, les préoccupations et les dynamiques d'une époque donnée. Ce concept est particulièrement pertinent pour les jeunes centrafricains, car la littérature peut jouer un rôle crucial dans leur prise de conscience en établissant un lien significatif avec les enjeux contemporains de la société.

Dans un premier temps, il est essentiel de souligner que la littérature offre une perspective unique sur la réalité sociale. Les écrivains, en tant qu'observateurs sensibles de leur époque, captent les nuances et les complexités de la société qui les entoure. Ainsi, en explorant la littérature, les jeunes centrafricains peuvent acquérir une compréhension approfondie des défis auxquels leur société est confrontée.

Les romans, les poèmes et les essais peuvent servir de fenêtres ouvertes sur les problèmes sociaux, politiques et culturels contemporains, permettant aux élèves centrafricains de s'immerger dans la réalité de leur époque.

De plus, la littérature offre un espace privilégié pour la réflexion critique. Les œuvres littéraires incitent souvent les lecteurs à remettre en question les normes établies et à examiner de manière critique les structures sociales. Les jeunes centrafricains, en lisant et en analysant des œuvres littéraires pertinentes, peuvent développer un esprit critique qui les encourage à remettre en question les inégalités, l'injustice et d'autres problèmes qui peuvent entraver le progrès de leur société.

En outre, la littérature peut également servir de catalyseur pour l'activisme social. En s'identifiant aux personnages ou aux situations présentées dans les œuvres littéraires, les jeunes centrafricains peuvent être inspirés à s'engager activement dans la transformation de leur société. Les récits poignants de lutte pour la justice, de résistance et de changement social peuvent susciter une prise de conscience émotionnelle et motiver les jeunes centrafricains à agir pour un avenir meilleur.

Pour tout dire, la littérature, en tant que miroir de la société, joue un rôle essentiel dans l'éclaircissement des élèves centrafricains sur les réalités de leur époque. En offrant des perspectives diverses et en encourageant la réflexion critique, la littérature peut être un puissant outil de sensibilisation et de mobilisation sociale. Les élèves centrafricains peuvent ainsi s'appropriier les leçons de la littérature pour contribuer de manière significative à la transformation positive de leur société.

En effet, pour les enseignantes composant le groupe de France, la culture littéraire à transmettre repose avant tout sur les savoirs d'ordre auctorial, générique, thématique, contextuel, social et historique qui influencent la production des œuvres littéraires TLN 47-65, TLN 78-79, TLN 192-195, TLN 275-277, annexe 1, p. 10, 13, 15. Ces connaissances à développer sont signalées dans quasiment tous les discours des sujets non observés et observés en classe, ainsi que dans les pratiques de ces dernières. Mais à la question les invitant à nommer les savoirs qu'elles aiment développer chez leurs élèves, la vie et les œuvres des auteurs, les mouvements et les genres littéraires apparaissent comme primordiaux dans la conduite d'un cours de littérature.

Enseigner la littérature c'est transmettre la vie de l'auteur, le contexte dans lequel l'auteur a élaboré son œuvre et connaître les thématiques de l'œuvre. L'autre possibilité consiste à trouver les mouvements littéraires, le cadre spatio-temporel, le contexte dans lequel l'ouvrage est écrit. Principalement, selon ces dernières, c'est le cadre dans lequel l'œuvre est écrite, la vie de l'auteur, comprendre le contexte de l'époque et qu'est ce qui est intéressant pour nous à savoir ou à transmettre dans le contexte d'aujourd'hui TLN 47-58, TLN 281-288, annexe 1, p. 10, 15. Ce qui semble primordial avant toute chose est l'assiduité dans la lecture d'un maximum d'œuvres. En effet, lorsqu'une œuvre est étudiée, elle ne l'est pas seulement dans le but d'acquérir une culture générale, mais également pour approfondir ses connaissances thématiques, explorer les personnages emblématiques associés à certains sujets, comprendre le contexte

historique, s'immerger dans l'intrigue captivante, appréhender les mœurs de l'époque, et enfin, discerner les implications de l'œuvre par rapport à notre réalité contemporaine.

Dans son exposé, l'enseignante présente une énumération des points clés de sa leçon, englobant à la fois les éléments internes et externes aux textes. Bien que le discours semble ne pas exclure l'approche interne des textes, ce qui ressort principalement de la déclaration de cette enseignante, c'est l'accent mis sur la transmission de connaissances relatives aux œuvres, à leurs auteurs, aux courants et aux genres littéraires. Ainsi, nous pouvons caractériser cet enseignement comme une transmission d'un ensemble d'informations à caractère historique concernant les faits littéraires.

C'est dans cette optique qu'il est nécessaire de comprendre l'intérêt de l'enseignement des courants et des genres littéraires. La plus importante place accordée aux œuvres et à leurs auteurs, aux grands courants et genres littéraires nous pousse à admettre que l'enseignement de la littérature est perçu comme une connaissance panoramique de tout ce qui relève de la littérature. C'est une conscientisation à une variété de textes et d'auteurs ainsi qu'aux grands courants dans lesquels ils ont pris naissance. Puisqu'il est question de transmettre un ensemble de faits littéraires, il est fort possible que l'enseignement puisse être orienté sur la constitution d'un répertoire d'œuvres et d'auteurs consacrés au programme. C'est le cas patent de la République Centrafricaine où les œuvres à étudier pour chaque niveau sont identifiés et déterminés en avance par les instances supérieures de l'éducation scolaire.

Ainsi, étudier les grands courants et les grandes références littéraires et artistiques n'est pas seulement une manière de perpétuer ou de créer une connivence lettrée avec les auteurs et leurs œuvres : c'est aussi une clé pour pouvoir repérer des citations, des allusions ou des traces de réécriture dans des textes plus contemporaines, et plus fondamentalement pour pouvoir réfléchir aux enjeux des savoirs littéraires ainsi qu'aux diverses expériences de l'humain.

Des auteurs aussi différents que Barthes ou Sallenave ont suffisamment souligné que « sans les livres, nous n'héritons rien » (*Le don des morts*, p. 65) et qu'il faut garder qu'une seule discipline à l'école, cela ne doit être que la littérature ; car elle contient « toutes les sciences » (*Leçon*, p.18) pour qu'il soit nécessaire ici de s'attarder longuement sur l'intérêt de faire accéder les élèves à quelques grands « textes

fondateurs » de nos sociétés contemporaines, puis qui distribuent dans le temps, selon une logique à la fois chronologique et générique, l'étude des différentes périodes de l'histoire littéraire. Soulignons à ce propos la pertinence du recours aux morceaux choisis comme moyen d'accès économique à une diversité d'œuvres dont la lecture intégrale s'avère à la fois fastidieuse et ingérable pour la plupart des élèves.

Ainsi, il est fondamental d'exercer les élèves à lire des œuvres du patrimoine en lecture intégrale. C'est ce que recommande fortement l'enseignante du lycée professionnel de Bréquigny lorsqu'elle déclare « Et on a tendance aussi à mépriser un peu enfin, à croire en tout cas, que les œuvres patrimoniales ne parlent pas aux élèves et, on va leur donner les œuvres beaucoup plus contemporaines pensant que c'est ça qui fait levier pour les intéressés. Et ça, je m'inscrirais assez en faux là-dedans. Quelque fois, ils ont des difficultés, parce qu'elles sont dures en termes de langue. Mais si elles sont patrimoniales, et bien, c'est parce qu'elles vont parler à plusieurs générations » TLN 345-350, annexe 1, p. 17.

En même temps qu'on leur donne accès à la littérature comme phénomène général, il est important de permettre aux élèves de s'approprier celle-ci à travers les grands genres dans lesquels elle s'incarne. En particulier, des types textuels de premier plan comme le récit, la poésie, le théâtre, mais aussi des genres plus spécifiques comme le roman, la nouvelle, le fantastique, l'autobiographie ou le récit réaliste se prêtent à des parcours historiques qui va permettre d'en cerner les techniques et les variantes. Pour le roman, on s'intéresse par exemple aux transformations de la description, des personnages, des types de narration ; pour la poésie, on peut se pencher sur l'évolution des formes fixes (les rimes régulières, l'alexandrin, le sonnet...) et sur les conceptions successives de la poésie proclamées à travers différents arts poétiques ; pour le texte de théâtre, on peut porter son attention sur l'histoire des dialogues, des espaces scéniques, des types d'action et acteurs, des didascalies, ou encore de la scénographie.

Ces parcours peuvent passer par les démarches classiques du cours magistral où sont tracés des cadres, résumés des trajectoires collectives et personnelles et commentées des œuvres, mais ils gagnent aussi à intégrer des activités de comparaison et d'analyse, et des phases de recherche documentaire, individuelle ou collective, pouvant déboucher sur des exposés oraux ou sur des productions écrites.

Qu'elle se veuille engagée ou non, toute littérature est porteuse de valeurs et de représentations du monde qui gagnent à être décodées et mises en débat, d'une part parce qu'elles sont généralement des clés pour comprendre le sens global de la démarche de l'écrivain, d'autre part parce que ce sont ces valeurs, par leur caractère modélisant, qui intéressent à priori le plus les élèves et leur permettent de se construire leurs propres références.

Au regard des différents arguments qui viennent d'être évoqués, on peut considérer que l'enseignement de la littérature constitue une évidence du cours de français. Cette matière a pourtant fait l'objet, pendant les années 1970-1980, d'importantes contestations, en particulier de la part de chercheurs en didactique formés en sciences du langage et nourris par l'analyse institutionnelle, qui perçoivent l'enseignement de littérature dans son ensemble comme le lieu de pratiques obsolètes et idéologiquement suspectes de connivence avec les valeurs des élèves issus des classes favorisées.

Cette polémique qui n'est pas encore totalement éteinte aujourd'hui, adresse à l'enseignement de la littérature quatre reproches.

D'abord, le premier reproche concerne la fragilité des bases théoriques de la notion de littérature : n'est-il pas gênant d'enseigner aux élèves un objet aussi flou, dont la définition est perçue comme tellement problématique ? Aujourd'hui, cette apparente faiblesse du fait littéraire est souvent davantage perçue comme une force : le caractère insaisissable de la littérature apparaît comme le fondement d'une approche plurielle qui permet d'exercer les élèves au sens du relatif en même temps qu'à la diversité des méthodes de lecture.

Ensuite, on a reproché aux savoirs et aux pratiques littéraires leur caractère « élitiste », leur solidarité avec la culture des « héritiers » selon la formule du sociologue Bourdieu, et la difficulté qu'ils posent à l'inverse aux élèves des classes moins favorisées, qui ne retrouvent guère en eux le moyen d'exprimer les valeurs et les intérêts de leur milieu d'origine. Cette objection apparaît également aujourd'hui comme datée, d'une part parce qu'il est aisé de démontrer que la littérature, par ses contenus, privilégie autant, voire davantage les valeurs des membres les plus fragiles de la société que celles des dominants ; et d'autre part, parce qu'on s'avise que la seule manière de contrer la violence symbolique dont la culture littéraire peut être porteuse envers ceux qui ne s'en

sentent exclus n'est pas de les en dispenser ou de prétendre y substituer une culture populaire alternative, attitude différentialiste qui ne fait qu'accroître le fossé culturel et la hiérarchie des milieux culturels, mais au contraire de la mettre davantage à la disposition du plus grand nombre.

Une autre objection porte sur la complexité et l'ampleur des savoirs littéraires, dont Lanson lui-même souligne, au début du XXe siècle, qu'ils relèvent principalement de l'enseignement de la littérature. À vouloir charger l'enseignement du français pendant la scolarité obligatoire d'une formation littéraire ambitieuse, portant sur l'ensemble des périodes historiques, des genres et grands auteurs, ne fait-on pas obstacle à ses autres missions essentielles ? Cette objection devient salutaire si on la lit comme une mise en garde contre la tentation de l'encyclopédisme et du technicisme, et comme un appel à sélectionner pour les élèves du primaire et du secondaire les savoirs et les textes les plus utiles, ceux qui les aident le mieux à se repérer dans la diversité et la complexité du champ.

Le dernier problème réside dans la confusion trop fréquente qui est souvent établie entre la littérature et la lecture, ce qui revient à oublier d'une part que la lecture peut porter aussi bien sur des objets fonctionnels que sur des textes littéraires, et d'autre part que la littérature n'est pas seulement un objet à lire, mais aussi un objet à écrire, à dire, à connaître et à penser. Cette tentation est, elle aussi, réversible si on la lit comme une invitation à ouvrir d'une part le champ de la lecture aux objets non littéraires et d'autre part celui de la littérature à une diversité de modes d'appropriation.

À force d'être répétées pendant les années 1970-1980, les objections qui viennent d'être évoquées sont prises au sérieux par la plupart des didacticiens de la littérature, qui se montrent aujourd'hui soucieux de promouvoir une conception de la formation littéraire non exclusive de l'apprentissage des autres formes de lecture et d'écriture, ancrée dans une réflexion épistémologique solide et attentive à l'âge des élèves autant qu'à leur diversité socioculturelle.

Ces chercheurs soulignent la diversité et l'importance des enjeux qui peuvent être associés à l'enseignement de la littérature.

On peut résumer ces enjeux majeurs de la manière suivante :

Il est essentiel de familiariser les élèves avec les institutions littéraires et leurs productions. En effet, en leur permettant de constater que la littérature n'est pas seulement un ensemble de connaissances du passé, mais aussi une pratique vivante qui se manifeste dans les lieux, les objets et les personnes aujourd'hui, et qui préoccupe quotidiennement une diversité de professions et d'acteurs sociaux, on leur donne les moyens de la percevoir comme une matière qui les concerne. Ainsi, ils peuvent s'inscrire dans la communauté des lecteurs et des écrivains de leur époque ;

Il est important de susciter une réflexion « méta » sur le fait littéraire, ses enjeux et ses valeurs. Étant donné les multiples approches dont la littérature fait l'objet au cours des dernières décennies, il s'agit d'aider les élèves à dépasser les représentations trop simplistes ou univoques afin d'accéder à une véritable réflexion sur la diversité et la richesse du phénomène littéraire ;

Transmettre des références culturelles communes est une dimension plus transmissive de l'enseignement de la littérature. Cela suppose la sélection et la mise en évidence d'un certain corpus en complémentarité avec des textes choisis à d'autres fins. Cette approche se fonde sur trois critères. Tout d'abord, il convient de privilégier des œuvres qui permettent de comprendre les grandes ruptures historiques du phénomène littéraire, telles que l'avènement de la Renaissance, du classicisme, des Lumières, du romantisme, et ainsi de suite. Ensuite, il est important de sélectionner des œuvres qui ont servi de matrices intertextuelles à celles qui ont suivi. La connaissance de ces œuvres s'avère donc nécessaire pour décoder certaines allusions, parodies et réécritures littéraires. Enfin, il est recommandé de choisir des œuvres dont les contenus revêtent une importance particulière, car elles sont essentielles pour la formation des valeurs et des goûts des élèves ;

Développer une compétence appréciative et interprétative adaptée à la littérature :

Il est nécessaire de développer une compétence appréciative adaptée à la littérature. En plus de la réflexion et de la dimension culturelle de formation, il est important d'enseigner aux élèves à porter sur les textes littéraires un regard approfondi, à développer diverses méthodes et approches de lecture qui leur permettent de donner à leur lecture une dimension qualifiable de « littéraire ». Il convient de favoriser la pratique de ces compétences ;

Favoriser la pratique de la littérature :

Il est important de souligner que la littérature ne se limite pas seulement à une source de lecture et de connaissance, mais peut également être l'objet de diverses activités d'écriture et d'oralité, certaines ayant une dimension créative ou hypertextuelle. Cela signifie que les élèves peuvent produire d'autres textes ou des performances orales en s'appuyant sur des textes lus. Par exemple, l'enseignante de lycée professionnel féminin de Bréquigny entraîne ses élèves à la rédaction d'un texte à partir des textes lus afin de les préparer à l'épreuve de français du baccalauréat. D'autres activités peuvent également avoir une dimension critique ou analytique, telles que les commentaires oraux et écrits.

Au vu des points développés ci-haut, il convient de souligner que l'enseignement de la littérature se trouve en somme au cœur d'un triple équilibre.

D'abord, il lui faut réconcilier théorie et pratique, réception et production, écrit et oral. Si la réception des textes écrits constitue la part la plus importante de l'apprentissage de la littérature, celui-ci ne peut pour autant s'y réduire : faire de la littérature, c'est aussi apprendre à écrire et des textes.

Ensuite, il s'agit de combiner les enjeux de la passion avec ceux de la raison et les valeurs de la participation psychoaffective avec celles de la distanciation critique : tout lecteur et tout scripteur étant peu ou prou partagé entre ces deux pôles, le rôle de l'école n'est pas de les hiérarchiser, mais de les susciter avec une égale attention par des activités qui les favorisent l'un et l'autre.

Enfin, enseigner la littérature suppose de satisfaire complémentirement trois types de besoins : ceux de l'élève, qu'il s'agit d'outiller et de motiver en fonction de sa zone de développement proximal, mais aussi ceux du professeur, qui ne peut enseigner de manière convaincante que les savoirs auxquels il croit et dont il peut communiquer les valeurs, et enfin ceux de la société, qui attend du cours de français qu'il assure à tous les élèves les bases de connaissances communes indispensables à la perpétuation de la culture patrimoniale.

5.1.3 Transmettre des valeurs

L'enseignement des textes littéraires est aussi vu comme un moyen de socialisation de l'élève par la transmission de valeurs culturelles.

Dans les discours que produisent les répondants, la littérature est associée à la culture, considérée comme diverses formes d'expression d'une communauté sociale. Plusieurs enseignants, à l'instar de tous les interviewés, reprennent à leur compte la définition traditionnellement énoncée par les dictionnaires *Le petit Robert* (2019) comme « l'ensemble des productions orales et écrites d'une communauté, d'un peuple » (p. 1469).

La littérature dans son élan touche différents domaines pour répondre à un projet de connaissance de l'homme et du monde. Elle vise à éduquer, à communiquer des pensées, à influencer et même à séduire. La littérature constitue un héritage patrimonial et peut concourir à la préservation du patrimoine d'un pays, lorsqu'elle souligne les valeurs, la culture et la civilisation.

C'est le rôle que ces enseignants lui attribuent lorsqu'ils déclarent spontanément des expressions telles que comprendre le monde, avoir un meilleur comportement, compréhension de l'autre, culture, la vie, le message. La littérature est vue à cet effet comme un lieu où l'on apprend à réfléchir sur la marche du monde, sur des questions intimes, un lieu d'apprentissage des conduites, d'un style de vie, de valeurs communes et particulières qui favorisent l'échange entre les hommes. Ce sont les points de vue des enseignants du lycée Bréquigny et du lycée d'Application de l'École Normale Supérieure de Bangui TLN 281-283, TLN 529-534 annexe 1, p 15, 21.

Pour ces enseignants, la littérature touche à toutes les dimensions de la vie, qu'elle soit individuelle ou collective. Elle est l'expression des vérités sur l'homme. Toucher la vie individuelle d'un homme, c'est explorer l'être dans ce qu'il a d'intime, mais aussi dans ses rapports avec le monde.

La littérature constitue une véritable manifestation de la vie, car elle explore les éléments communs aux êtres vivants et met en lumière ce qu'ils ont souvent tendance à négliger dans l'instant présent. Elle revêt un caractère vital en raison de son engagement

envers la société, lui permettant d'analyser, d'exprimer et d'exposer les faits sociaux tout en dévoilant la complexité de notre humanité. Ainsi, la littérature devient le lieu privilégié où les valeurs humaines sont enseignées, et elle porte en elle des messages que l'école se charge de transmettre.

Puisque la littérature est vie, il convient de sensibiliser les élèves à cette dimension sans laquelle tout apprentissage littéraire est vain. L'enseignement consiste donc à explorer l'univers intérieur et social. C'est dans ce sens que ces enseignants orientent l'enseignement, lorsqu'ils déclarent qu'enseigner la littérature c'est toucher en fait tous les domaines de la vie : l'individu et la société. Quand on a donc une classe, il faut faire en sorte que l'élève perçoive cela.

Dans leurs discours, en effet, émerge avec insistance l'idée que l'enseignement littéraire sert à sensibiliser les élèves aux questions existentielles. Ils affirment que leur rôle est de participer au développement et à la formation des hommes en leur transmettant différentes formes d'expression culturelle tirées du patrimoine de l'humanité, de donner une vision d'ensemble du monde à l'élève, de lui faire connaître le monde qui l'entoure par le biais de la littérature.

Enseigner la littérature, c'est participer au développement des hommes qu'on nous confie, c'est-à-dire de nos élèves et, partant de l'humanité. Car nous croyons que la littérature a ce rôle, elle a un rôle majeur du fait qu'elle transmet des valeurs sans lesquelles nos sociétés vont être en panne, étant donné que la littérature véhicule la culture d'un pays, d'une nation, d'un continent. Ainsi, quand nous étudions donc par exemple la littérature africaine, nous constatons effectivement que la société africaine est caractérisée par des maux.

Car de manière générale, la littérature africaine aborde souvent des thèmes tels que la colonisation, la lutte pour l'indépendance, les conflits ethniques, la migration, la pauvreté, et d'autres aspects de la condition humaine en Afrique. Des écrivains africains renommés tels que Chinua Achebé, Wole Soyinka et bien d'autres ont abordé ces questions dans leurs œuvres. Par exemple, le roman *Things Fall Apart* de Chinua Achebé examine les effets de la colonisation et les changements culturels dans la société igbo au Nigeria. L'œuvre de Wole Soyinka comme *Death and the king's Horseman* explore des thèmes liés à la tradition et à la modernité. L'ouvrage d'Ahmadou

Kourouma *En attendant le vote des bêtes sauvages*, est une critique satirique des dictateurs et des régimes politiques corrompus en Afrique. Alors pour mettre en exergue cet aspect, l'enseignant va tirer un texte ou une œuvre qui traite de ce thème pour étudier les maux qui gangrènent la société africaine d'une manière générale et, ceux qui minent la République Centrafricaine en particulier.

Faire connaître le monde à l'enfant est aussi la finalité qu'illustre le discours de l'enseignante du lycée Professionnel de Bréquigny. Pour lui, l'enseignement littéraire participe d'une logique de formation intégrale de l'homme par la construction d'une socialité et d'une citoyenneté ouverte.

Nous sommes donc à cet effet dans la perspective d'une intégration socioculturelle, d'une formation à l'identité personnelle et à la fraternité universelle sur fond de relativisme culturel. La littérature est vue ici comme une instance de socialisation, d'apprentissage des valeurs de solidarité, de partage, d'ouverture à la diversité culturelle. Enseigner la littérature, c'est donner une vision d'ensemble du monde à l'enfant. Pratiquer telle ou telle littérature, c'est l'ouvrir au monde, connaître le monde qui l'entoure. L'important consiste à faire découvrir à l'enfant des idées essentielles de l'auteur. Il s'agit donc du message contenu dans le texte, parce que tout texte littéraire contient un message. Ce message qu'ils font découvrir par un questionnement en aidant les enseignés à le faire sortir.

Dans cette perspective, c'est la connaissance de l'homme qui est au centre de l'action éducative. La littérature est vue à cet effet comme un mode particulier de représentation de la vie qui reflète les différentes manières culturelles de vivre ainsi que leurs valeurs.

La classe de littérature est obligée de tenir compte de la dimension sociopolitique du langage et doit s'efforcer d'associer la maîtrise du code linguistique au développement du sens civique de l'élève. Elle correspond à un lieu de réflexion sociale sans pareil dans la mesure où les textes qu'on étudie proviennent de différents secteurs de la société et où la distanciation nécessaire pour comprendre le fonctionnement de langue oblige l'élève à prendre en même temps du recul face aux idées et aux opinions que véhiculent les discours. Son but premier est d'enseigner à l'élève à produire et à recevoir des discours avec discernement, de manière à affirmer son identité tout en respectant l'autre. En étudiant la littérature, les élèves se préparent à participer aux affaires publiques et à

la vie démocratique. Dans le contexte de pluralisme actuel, outre les grandes valeurs telles que la justice, la liberté et la paix, l'enseignant doit mettre en lumière la tolérance, la solidarité, le partage et l'ouverture à la différence. Comme les œuvres littéraires représentent diverses visions du monde, la littérature apparaît particulièrement propre à favoriser le dialogue interculturel.

La classe de littérature doit aussi cultiver l'esprit critique vis-à-vis des autres et de soi-même.

L'analyse des stratégies littéraires de persuasion contribue à dévoiler les manœuvres et les préjugés dont il faut se méfier, et rend ainsi les jeunes plus vigilants à l'égard des discours politiques et médiatiques. Dans le cadre de cette initiation aux agents doxologiques du langage, l'enseignant cherche également à montrer aux élèves qu'un citoyen avisé ne peut en rester à une réaction émotive et qu'il doit savoir argumenter son opinion.

Outre les idées que traduit le langage, il existe, dans le jeu verbal même, certaines règles qui garantissent l'exercice démocratique de la parole et qui relèvent de ce qu'on peut appeler l'éthique de la communication. Nous pensons ici à la nécessité d'initier les élèves aux conditions d'un dialogue fluctueux, spécialement en situation de discussion ou de débat. Parmi ces conditions, mentionnons la possibilité pour chacun de développer suffisamment ses idées, le déroulement ordonné des prises de parole ainsi que l'écoute attentive de ce que dit l'autre.

Enfin, les jeux sociaux incluent la variation langagière. Une langue est parlée diversement selon les situations de communication, selon les régions, selon les catégories sociales ou selon le niveau d'instruction. Les caractéristiques d'accent, de syntaxe ou de vocabulaire qui différencient les variétés de langue prennent, au-delà de leur réalité linguistique intrinsèque, une valeur positive ou négative correspondant au degré de prestige du groupe auquel elles appartiennent. Les jugements portés à l'endroit des registres de langue vont de l'admiration au discrédit, voire au mépris. L'enseignement de la littérature doit susciter une attitude sociolinguistique souple et ouverte face à toutes les situations de langue afin d'éviter la discrimination fondée sur le langage. De la même manière qu'elle vise à l'apprentissage de la démocratie et de la

tolérance, l'école a tout intérêt à accepter la diversité linguistique et à en faire découvrir la vitalité aux jeunes.

Les finalités de l'enseignement de la littérature touchent toutes les dimensions de la personne, la capacité de communication bien sûr, mais aussi la pensée, la culture, les études, la vie sociale et politique. C'est à cause de leur importance que la littérature constitue une des matières fondamentales des programmes scolaires en Centrafrique.

5.1.4 Initier à l'esthétique des textes

En ce qui concerne l'initiation à l'esthétique des textes, une place prépondérante est accordée à l'appropriation des modèles d'approches des textes qui développent le sens esthétique des élèves-lecteurs. Cette démarche est davantage prise en compte par l'enseignante du lycée professionnel de Bréquigny. Pour l'enseignante, « la littérature est en effet, création, interprétation, écriture, esthétique, langage spécifique, art du verbe et même musique » TLN 294-299 annexe 1, p. 15-16. Ce sont des expressions qui sont sans cesse répétées comme un leitmotiv dans ses libres déclarations à propos du concept de littérature.

En analysant ces déclarations, nous pouvons affirmer que la littérature est conçue en référence à la beauté interne et formelle des textes. Selon cette perspective, la littérature est considérée comme l'art du verbe. Il est essentiel de porter notre attention aux particularités du langage littéraire dans toutes ses composantes morphosyntaxiques, lexicales, textuelles, rhétoriques, rythmiques et sonores.

Les procédés rythmiques et sonores jouent un rôle fondamental dans la compréhension de la musicalité attribuée à la littérature, laquelle est également considérée comme une composante essentielle. En effet, au sein des textes littéraires, les mots résonnent d'une manière particulière. Le lecteur est sensible au jeu des assonances, des allitérations et des anaphores soigneusement agencées dans le texte, créant ainsi un ensemble harmonieux. L'esthétique d'un texte remarquable s'appréhende en étant réceptif à toutes les synesthésies présentes dans une écriture bien élaborée. La littérature est assimilée à une forme de musique, car la lecture d'une phrase élégante ou d'un vers bien construit suscite une appréhension immersive de toutes les sonorités, modulations des intonations et rythmes, suggérant ainsi les caractéristiques des objets mis en avant

par l'interviewée. En s'inscrivant dans cette approche, cette enseignante considère la dimension esthétique des textes comme caractéristique de la littérature.

Développer les capacités à lire, à réagir face aux textes et à les interpréter n'est-ce donc pas comprendre et maîtriser les structures internes des textes ?

De cette question, découle aussi le discours de l'enseignante du lycée d'enseignement général et technologique de Bréquigny en ces termes : « Puisqu'avant toute chose, ils doivent avoir des compétences, c'est la base. Et malheureusement, nous sommes de plus en plus confrontés à des jeunes qui sont extrêmement déstabilisés dans l'acquisition des savoirs. Parce qu'ils n'ont pas les compétences que nous nous considérons comme essentielles aux constructions du sens. Nous avons des élèves qui lisent mais qu'ils ne comprennent pas. Et ça, ça se développe de plus en plus. Donc, comment transmettre le savoir ? Les amener eux-mêmes à construire leur savoir s'ils n'ont pas cette compétence de base ? Donc ça, c'est une vraie question, c'est un vrai problème » TLN 91-93 annexe 1, p. 11.

Nous comprenons cependant pourquoi la littérature est création et écriture. Est mis en avant, tout le travail particulier que l'écrivain exerce sur le langage, langage spécifique qui véhicule des messages selon un code accessible aux initiés. Ces biens littéraires, pour reprendre le mot d'Yves Reuter, constituent d'ailleurs, pour cette enseignante, les savoirs que les élèves doivent maîtriser pour être à même de décoder le sens et la portée des textes littéraires.

Pour bon nombre d'entre eux, on ne peut envisager enseigner la littérature sans prendre en compte ce qu'elle a d'essentiel. Et la spécificité du littéraire est dans la façon particulière de dire les choses. Elle pense pour sa part que, la littérature est une manière spécifique de communiquer pour l'écrivain, de traduire de façon imagée un message qu'il faut décoder.

C'est pourquoi elle trouve que la littérature est aussi création. Est littéraire tout texte qui utilise la langue de façon particulière. En lien avec la dimension esthétique de la littérature, l'enseignante ajoute la dimension interprétative, la littérature est un langage particulier qui sert à interpréter le monde. C'est parce que le langage littéraire est particulier qu'il nécessite un travail de décodage, d'interprétation du message au moyen

d'outils langagiers. Le travail d'interprétation suppose tout simplement que les signes de même que les discours ne sont pas transparents et que derrière un sens patent, reste à découvrir un sens latent plus profond ou de plus grande valeur selon notre culture. Autrement dit, le travail d'interprétation est le passage d'un sens littéral à un sens construit, mais la construction du sens ne peut se faire que par un sujet-interprétant. Parler d'interprétation, c'est donc faire intervenir un autre sujet dans le domaine : le lecteur.

Lorsque l'on considère la littérature comme une interprétation des textes, l'acte d'interprétation peut être compris comme une activité relevant de la subjectivité des expériences, dont seul le lecteur est, en principe, bien placé pour rendre compte en fonction de sa sensibilité propre. Dans cette perspective, il est logique de penser que l'enseignante a délibérément l'intention de transcender la lecture participative reposant principalement sur l'identification référentielle des contenus textuels. C'est ce que nous observons dans les propos de notre répondante, pour qui enseigner la littérature signifie s'approcher des textes et être capable de les interpréter. Enseigner la littérature pour elle revient à ramener en premier lieu les élèves à interpréter les textes. En effet, « elle vise à rendre intelligible l'environnement immédiat de l'individu, sinon celui-ci risquerait de nous échapper », selon les termes de Perrenoud (1997, p.15).

C'est dans cette optique qu'un accent particulier est toujours mis sur l'aspect pratique des œuvres littéraires afin d'amener les enseignés à être sensibles aux textes. De ce fait, nous pouvons dire que la littérature pour cette enseignante, est centrée sur une conception esthétisante. Puisque la littérature est vue avant tout comme un art du langage, comme une façon particulière de dire le monde. Cette conception du littéraire confère à l'enseignement des textes le rôle d'amener les élèves à être des lecteurs capables de donner un sens aux textes qu'ils lisent et étudient en classe. Tenir compte des caractéristiques de la création suppose, un enseignement fondé sur la maîtrise du matériau verbal. Du fait qu'interpréter, c'est pouvoir construire une signification du texte, il est d'une grande nécessité, de donner aux apprenants les différents outils qui leur permettent de voir et d'entrer en contact avec les différentes dimensions de la littérature.

Enseigner la littérature, c'est donc amener également les élèves à manipuler différents éléments de la langue, de les amener à comprendre et interpréter les œuvres.

Ces éléments qui permettent d'entrer en contact avec les textes s'appellent figures de rhétorique, procédés sonores, rythmiques et graphiques, procédés grammaticaux. Puisque dans cet élan, la grammaire et les textes peuvent être des occasions permettant ainsi de faire l'étude d'un phénomène stylistique.

Le constat que nous faisons ici est que la littérature est principalement perçue comme une forme d'esthétique. C'est la littérature des textes qui semble définir ce qui est considéré comme littéraire, car elle émerge d'une utilisation particulière du langage, comme le soulignent des auteurs tels que Legros (2000), Colles (2001). Dans cette perspective, l'attention est particulièrement portée sur la manière dont le message est construit à l'intérieur du texte. En enseignant la littérature, la démarche consiste essentiellement à lire les œuvres et à faciliter la compréhension à travers l'utilisation d'outils d'analyse. Il s'agit donc de décortiquer la structure des textes littéraires afin de mieux appréhender leur signification profonde et les nuances stylistiques qui les caractérisent.

Dans le cadre de l'œuvre intégrale, l'objectif d'une manière générale est de susciter des vocations. Dans les savoirs à retenir, il est d'abord question de savoir interpréter un texte. Ainsi, enseigner la littérature consiste à donner aux élèves, à montrer aux enseignés, l'intérêt que comporte un énoncé en tenant compte des caractéristiques de la création et, surtout de l'esthétique de tout discours. Dans ce sens, l'enseignement de la littérature a pour but, la formation à la littérarité des textes. Il a donc pour mission d'amener les élèves à accéder à ce qu'elle a de fondamental et de spécifique par rapport aux autres domaines de connaissance et à saisir les significations de l'œuvre. Enseigner la littérature, c'est développer chez les élèves leurs capacités à décoder le langage littéraire qui, comme d'habitude, diffère du langage ordinaire.

Mais pour l'enseignante du LEGTB, l'apprentissage du décodage, de l'interprétation des textes ne peuvent être un exercice gratuit. Puis qu'apprendre les effets de sens dans les textes vise à former les élèves à la communication sociale. Autrement dit, la compétence de communication qu'elle entend développer chez ses élèves suppose une parfaite maîtrise des mécanismes de fonctionnement des textes.

De ce fait, enseigner la littérature, c'est pouvoir communiquer quelque chose, mais quoi ? D'ordinaire, la parole, l'écrit, le mot est un processus qui permet généralement

aux apprenants d'apprendre à communiquer. Ils doivent se servir des mots et des expressions et avec ces mots, ils vont chercher à faire effet, en découvrant dans les textes ce que l'auteur a voulu créer comme effet.

L'enseignante déclare ainsi donc que, dès la classe de seconde, elle commence à initier ses élèves à la littérature comme pratique de la langue dans une finalité esthétique. On cherche cependant à voir comment l'auteur influence sur les effets esthétiques, comment il utilise la parole à travers l'écriture.

Avoir comme objectif l'apprentissage de la communication esthétique, n'est-il pas d'orienter l'enseignement dans une vision de formation des communicants, des futurs cadres appelés à maîtriser le beau discours ? Maîtriser les techniques de communication à travers le décryptage des effets de sens contenus dans les textes, c'est reconnaître à la littérature un rôle social majeur, d'où une sensibilisation à la littérature en tant qu'écriture, comme le déclare la répondante.

Pour cette dernière, la littérature est également écriture, rappelant la conception barthésienne du littéraire. Dans ce cas de figure, il est tout à fait judicieux de se fixer comme objectif, le décryptage du travail particulier de l'écrivain sur le langage, afin de permettre aux élèves de le réinvestir dans la vie quotidienne.

5. 2 Discours spontanés des enseignants

Comme nous l'avons précisé au début de cette recherche, la littérature ne se définit pas aisément. Cette complexité se sent dans les propos des enseignants rencontrés. Son objectivation donne lieu à une production des termes variés intégrant plusieurs facettes du littéraire.

Dans l'ensemble des déclarations, il se dégage un nombre de finalités rattachées à des conceptions variées. La majorité de ces enseignants conçoivent la littérature comme un ensemble d'œuvres et d'auteurs, d'autres comme un art du verbe, d'autre encore comme un lieu d'enculturation, un lieu où l'on apprend à comprendre la marche du monde.

Ces conceptions sont en lien direct avec la multiplicité des critères définitionnels traditionnels que la recherche assigne au littéraire et à son enseignement.

En effet, au vu de la complexité qui entoure la définition du littéraire, la recherche s'est toujours efforcée de le définir à partir des critères relevant de la forme des textes (critères formels constitutifs de la littérarité), du contenu des textes (littérature vue comme un mode de représentation de la vie), des relations entre les textes (mise en avant du rapport dialogique entre les textes), des critères relevant aussi de l'auteur (la sacralisation de l'écrivain), du milieu social où s'exerce la littérature (littérature comme système socio-économique organisé par des rapports de force entre différents agents qui y évoluent) et, enfin, des critères relevant du sujet-lecteur.

Fait particulier, les enseignants rencontrés ne semblent pas définir le littéraire à partir des considérations d'ordre institutionnel, pas plus qu'ils ne mentionnent le rôle et la place du sujet-lecteur, le rapport dialogique entre les textes. Nulle part dans les discours ne sont mises en évidence les dimensions socio-économiques : les réseaux de distribution, les éditeurs, la critique. Sauf l'enseignant de l'AENS qui a souligné la difficulté d'avoir le nouveau roman intégré au programme de la classe de terminale en République Centrafricaine. Et pourtant en République Centrafricaine, depuis la colonisation jusqu'aujourd'hui, il n'y a jamais eu une seule maison d'édition.

La plupart des écrivains centrafricains est généralement publiée à l'extérieur du pays, le plus souvent en France. Il sied de préciser en passant que, vers les années quatre-vingt, un centre catholique situé à Saint Paul de Bangui, joue un rôle éditorial mais pour la production religieuse uniquement. Il y a aussi le problème pécuniaire qui se pose avec beaucoup d'acuité. Étant donné que les écrivains centrafricains ne vivent pas de leur métier d'écrivain, il est plus souvent difficile pour beaucoup de mobiliser une importante somme pour des publications à l'étranger. En un mot, aucune des diverses instances relevant de ce que Bourdieu (1991) appelle l'institution littéraire n'est prise en compte dans leur définition du littéraire. Le sujet lecteur est moins développé dans leur définition du littéraire et de son enseignement. Peu de discours en font allusion ; mais rien sur la littérature de jeunesse, ni sur la paralittérature. Faut-il alors penser que ces aspects ne sont pas nécessaires dans l'enseignement de la littérature ? Ces absences, notamment le sujet lecteur, étonnent car, comme nous allons voir plus loin dans l'analyse des pratiques, les enseignants rencontrés déclarent mettre l'élève, qui est donc le sujet lecteur, au centre de leur enseignement.

À l'exemple de tous les théoriciens du littéraire qui n'ont pu en déterminer un sens précis, les enseignants rencontrés ont une conception éclatée ou hétérogène du littéraire comme l'a précisé Halté (1992). Au niveau actuel de notre analyse, nous pouvons tout simplement affirmer que pour certains des enseignants interviewés, la littérature semble être perçue comme le lieu où l'élève développe le plaisir de lire en vue d'établir une habitude de lecture et de constituer un panthéon d'œuvres et d'auteurs. Dans ce cas de figure, enseigner la littérature vise comme objectif la motivation.

D'autres ont mis un accent particulier sur l'étude des questions sociales, confirmant haut et fort le lien indissociable entre la littérature et la société. L'enseignement est considéré de ce point de vue comme le canal par lequel, les jeunes apprenants peuvent être socialisés en s'ouvrant à la diversité culturelle et, à la prise de conscience à propos de questions existentielles qui se posent à l'humanité.

Enfin, une autre catégorie d'entre eux déclare prioriser la dimension esthétique des textes, mettant en lumière l'idée selon laquelle, la littérature est avant tout un art du verbe, une façon particulière d'écrire le monde et que son enseignement consiste sensiblement à faire développer chez les élèves, des structures et des opérations liées au fonctionnement des textes.

Mais le décryptage de toutes ces finalités dans les associations libres ne doit pas être fait de façon mécanique en y voyant une sorte de césure, entre différentes déclarations qui sont associées dans l'une ou l'autre de ces finalités.

Un même enseignant peut, en effet, combiner plusieurs de ces finalités. Il est à remarquer au vu des discours ci-haut que l'enseignement du littéraire est envisagé selon des conceptions que chaque enseignant se fait de la littérature. Ces conceptions variées ne nous permettent pas, à ce stade de l'analyse, de déterminer avec précision ce que les enseignants interviewés entendent par littérature et enseignement de la littérature. Si l'on s'en tient aux discours des répondants, nous pouvons peut-être provisoirement déduire que les enseignants interviewés définissent la littérature et son enseignement en le considérant à partir des critères esthétiques et culturels auxquels s'ajoute le développement du plaisir de lire. Ces conceptions qui prédominent dans le discours spontané tendent à confirmer la thèse de la théorie structuraliste qui invite à considérer le texte littéraire comme une entité autonome.

Les finalités qui émergent de ces discours nous semblent à première vue disparates. Une analyse des pratiques déclarées et des observations de classe peut clarifier les finalités réellement assignées à l'enseignement littéraire et, partant, de l'idée que nos sujets se font de la littérature.

5.2.1 Ce que font les enseignants en classe de littérature

Au cours des dernières décennies, la didactique du français s'est efforcée d'étudier le travail du professeur de français. Elle cherche à conceptualiser les principales caractéristiques de l'activité des enseignants sur le plan professionnel. Cette conceptualisation part de l'observation et de l'analyse des pratiques concrètes et cherche à dégager les éléments théoriques permettant de saisir la manière dont l'activité des enseignants est organisée. À cet effet, quelles sont les postures adoptées par l'enseignant lorsqu'il travaille la littérature en classe ? Quels sont les rôles et les actes physiques, instrumentaux et mentaux qu'il adopte au cours des pratiques ordinaires ? La didactique de littérature répond à ces questions en prenant en considération les objets enseignés. Elle s'appuie sur la psychologie et l'ergonomie cognitive pour étudier les activités et les tâches professionnelles. Ainsi, conceptualiser et nommer la pratique permettent de mieux la comprendre, de prendre de la distance et de réfléchir aux actions réalisées, ce qui constitue un atout pour la formation.

Pour ce faire, dans les lignes précédentes, nous avons présenté et analysé les conceptions de la littérature et de son enseignement telles que les répondants les déclarent spontanément. Ce que nous avons aussitôt constaté, c'est la diversité de leurs conceptions. Dans les sections qui suivent, nous nous donnons comme tâche, d'aller plus loin en analysant les propos des enseignants au sujet de leurs pratiques. De tous ces discours, émergent plusieurs thématiques concernant l'organisation du cours de littérature, le corpus des textes étudiés, le déroulement des activités en classe tel que le font les participants. Les thématiques qui jaillissent des discours sont confrontées aux pratiques observées. De ce fait, nous abordons, dans les paragraphes ci-dessous, la structure de cours de littérature pour voir de quelle manière elle est composée.

5.2.2 Structure du cours de littérature

Il convient de préciser qu'aucune classe, aucun établissement ne ressemble à un autre, et de grandes différences se marquent, y compris à l'intérieur d'un même établissement, pour un même niveau de classe. Comme l'écrit Yves Reuter : « La variété des objectifs et finalités assignés à l'enseignement et l'apprentissage de la littérature est impressionnante : développer l'esprit d'analyse, développer les compétences linguistiques, développer les compétences en lecture et en écriture, développer les savoirs en littérature, développer le bagage culturel de l'élève, développer son esprit critique, lui permettre de s'approprier un patrimoine, développer son sens de l'esthétique et sa sensibilité, lui faire prendre du plaisir, participer à la formation de sa personnalité » (Reuter, 1999, p. 197).

De ce point de vue, les finalités de la littérature dans les programmes d'enseignement varient selon que telle ou telle finalité est jugée pour des raisons théoriques souvent étayées, mais aussi parfois en fonction de jugements de valeur plus ou moins assumés, plus ou moins justifiés théoriquement.

Ainsi, nous trouvons dans différents discours des enseignants interviewés, des approches variées, ce qui laisse penser que cet enseignement n'est pas homogène et peut donc entraîner des représentations très différentes. La description des activités montre à l'analyse, une programmation éclatée que nous catégorisons en identifiant les notions que les enseignants privilégient pendant l'étude, dans le tableau ci-dessous.

Structure du cours n°1	Structure du cours n°2	Structure du cours n°3	Structure du cours n°4
Œuvres intégrales. Groupements thématiques.	Courants littéraires. Œuvres intégrales.	Courants littéraires. Œuvres intégrales. Groupements thématiques.	Études de la langue. Œuvres intégrales. Groupements thématiques.

Figure n°9 : Composantes du cours de littératures

Ces quatre colonnes représentent les quatre catégories d'enseignement qui se manifestent lorsqu'ils dispensent leurs cours de littérature. Ces quatre groupes correspondent aux quatre variantes d'organisations du cours telles qu'elles se dégagent dans l'analyse des cours. Généralement, on trouve les mêmes composantes chez tous les enseignants rencontrés.

Autrement dit, le cours de littérature est un ensemble de composition où les enseignants abordent les œuvres intégrales, les courants littéraires, l'étude des thèmes et, dans une moindre mesure, l'étude de la langue. L'étude de la langue n'existe pas dans les années antérieures au second cycle du lycée en République Centrafricaine. Elle est récemment introduite après le constat amer des autorités éducatives concernant la baisse considérable du niveau des élèves de ce cycle. Ces quatre composantes correspondent globalement à quatre axes d'études : histoire littéraire, les thèmes, la langue et les œuvres intégrales qui constituent le champ de notre recherche. L'axe historique concerne surtout l'histoire littéraire, qui englobe les courants, les genres littéraires, la vie et l'œuvre des auteurs.

L'axe thématique aborde l'approche des textes par les thèmes. L'étude des thèmes se structure autour des groupements de textes et traite des questions sociales très vives abordées à la fois dans les œuvres intégrales et les extraits tirés des anthologies ou des manuels. Le choix de textes incombe à l'enseignant qui les sélectionne en fonction des thèmes et sujet orientés par le programme d'enseignement, proche des intérêts des élèves et de la société pour le cas de la République centrafricaine.

L'axe linguistique touche à l'étude raisonnée de la langue. D'une manière générale, cet aspect ressort beaucoup moins, malgré la prescription de ce volet dans le programme centrafricain de l'enseignement du français au second cycle et, plus précisément en classe de terminale. Les élèves de ce niveau considèrent que la maîtrise de la langue est l'affaire des élèves du collège. Dans une perspective littéraire, l'étude de la langue s'intéresse à l'énonciation, à toutes les connaissances liées à la prosodie, aux figures de rhétorique et à la grammaire de texte.

Les œuvres intégrales quant à elles, se rapportent à tout ce qui touche aux textes intégraux, par opposition aux morceaux choisis que l'on étudie dans les groupements thématiques. À ce niveau, chaque ouvrage comporte ses intérêts et ses limites. Lire des

œuvres intégrales dans un livre est à priori la démarche la plus naturelle, car elle permet un travail sur l'ensemble des processus de lecture ordinaire, mais on ne peut pas ignorer que beaucoup d'élèves, quel que soit leur âge, ont des difficultés à lire des livres complets, surtout s'ils sont épais, et qu'il n'est donc pas simple de les inciter à lire.

Les morceaux choisis, à l'inverse, qu'ils soient proposés par des manuels ou sélectionnés par l'enseignant lui-même, sont un support plus artificiel, plus scolaire, mais ils entrent davantage dans la forme scolaire, scandée par le découpage en heures de cours, et ils offrent un moyen commode pour comparer des textes ou balayer différentes manifestations d'un courant, d'un genre ou thème.

Les deux démarches sont donc, complémentaires : la première pour apprendre la lecture dans toutes ses dimensions, la seconde pour s'ouvrir aux divers aspects des genres textuels et de la littérature au départ de groupement d'extraits variés. Il est à noter toutefois qu'une œuvre intégrale n'est pas nécessairement une œuvre longue : une nouvelle, un poème, un article sont déjà des œuvres intégrales qui présentent l'avantage non négligeable d'être aisément intégrables dans les formats contraignants du travail scolaire.

Dans le cadre des discours et des observations en classe, il est courant de se référer aux œuvres intégrales qui font partie du programme d'étude, notamment les romans et les pièces de théâtre. En République Centrafricaine, le programme de littérature en classe de terminale se compose de deux romans et d'une pièce de théâtre. Il est essentiel de présenter les substances de ces œuvres ainsi que leurs auteurs afin de mieux appréhender les enjeux de ces œuvres littéraires, qui peuvent sembler obsolètes. Par ailleurs, il convient de noter que le programme de terminale en République Centrafricaine ne fait pas appel à des auteurs centrafricains. Cette situation soulève plusieurs questions et mérite une réflexion approfondie. Tout d'abord, il est important de comprendre pourquoi ces œuvres sont sélectionnées pour le programme de terminale. Quels sont les critères utilisés pour déterminer leur pertinence et leur valeur pédagogique ? Il est également essentiel de se pencher sur les enjeux que ces œuvres littéraires soulèvent. Quels thèmes y sont abordés et comment ces thèmes peuvent-ils résonner avec les préoccupations des élèves centrafricains aujourd'hui ?

Ainsi, le fait qu'aucun auteur centrafricain ne soit inclus dans le programme soulève des interrogations sur la représentativité de la littérature locale. N'existe-il pas une richesse littéraire dans le pays qui est négligée ou sous-estimée ? Il est intéressant de discuter des raisons de cette exclusion et des conséquences qu'elle peut avoir sur la valorisation de la culture et de l'identité centrafricaine. L'étude des œuvres intégrales en classe de terminale en République Centrafricaine doit offrir une occasion de comprendre les enjeux de la littérature et de la culture dans le contexte éducatif centrafricain. Il est essentiel d'analyser les raisons derrière la sélection de ces œuvres et de réfléchir à la place accordée à la littérature centrafricaine dans le curriculum scolaire. Une réflexion approfondie sur ces questions permet de mettre en lumière les opportunités et les défis liés à l'étude de la littérature dans le pays, ainsi que de favoriser une meilleure représentativité des auteurs locaux.

5.3 Présentation des œuvres au programme de terminale en Centrafrique

En République Centrafricaine, le programme d'enseignement de la langue française intègre, dans la sélection dédiée à la littérature, des œuvres littéraires tant françaises qu'africaines au niveau de la classe de terminale. L'inclusion de ces œuvres dans le programme, au sein de l'espace francophone, constitue un critère de rapprochement malgré les divergences notables au niveau de leurs histoires littéraires, de leurs cultures et de leurs traditions.

L'institution scolaire centrafricaine, responsable de la sélection des œuvres littéraires et de l'élaboration des programmes, considère que l'étude de ces œuvres doit préparer les élèves à la maîtrise de thèmes spécifiques, indispensables pour aborder avec succès les sujets du baccalauréat. Ainsi, une attention particulière est accordée à l'enseignement du français de manière générale, avec une emphase particulière sur l'étude des œuvres littéraires complètes.

Cette approche est motivée par la conviction que la maîtrise du français revêt une très grande importance, comme le soulignent les discours et les instructions officiels. En effet, elle est considérée comme un « puissant levier dans la formation d'un citoyen autonome et responsable », étant la clé de voute des apprentissages, et constituant le socle sur lequel reposent les relations internationales. Cette perspective est ancrée dans

la loi constitutionnelle n° 59.8 du 3 février 1959, confirmée ultérieurement par la loi de 1995.

Ainsi, l'enseignement des œuvres littéraires complètes est envisagé comme un moyen privilégié pour favoriser l'acquisition d'une maîtrise du français et contribuer à la formation d'une citoyenneté éclairée et engagée.

Dans le contexte de la lecture intégrale des œuvres au lycée, il est important de mettre en place des stratégies visant à faciliter l'appropriation et l'interprétation personnelle de ces œuvres par les élèves. C'est dans cette optique que la nécessité de résumer les œuvres au programme se manifeste, permettant ainsi aux élèves de mémoriser les moments clés de l'action. Cette démarche s'avère particulièrement pertinente pour les élèves centrafricains, qui font face à des difficultés d'accès à des ouvrages qui ne sont plus édités et qui ne sont pas aisément disponibles sur le marché.

La mise à disposition de résumés des œuvres au programme par les enseignants offre aux élèves la possibilité de saisir les points cruciaux de l'intrigue, les évolutions des personnages et les thèmes abordés. Ces résumés agissent comme des guides, facilitant ainsi la compréhension fondamentale de chaque œuvre. Ce processus simplifié d'assimilation permet non seulement d'encourager l'engagement des élèves dans la lecture, mais également de favoriser le développement d'une perspective personnelle.

Dans cette perspective, les œuvres littéraires présentées à l'annexe 2 sont soigneusement sélectionnées et validées par l'institution scolaire centrafricaine, qui est responsable de cette tâche. Ainsi, la démarche de fournir des résumés s'inscrit dans la volonté pédagogique de surmonter les barrières d'accès aux ouvrages, tout en offrant aux élèves la possibilité d'appréhender les dimensions essentielles de chaque œuvre. Cette approche vise à enrichir l'expérience de lecture des élèves, en les incitant à développer une bonne compréhension et une perspective personnelle sur les thèmes et les messages transmis par ces œuvres littéraires.

5.3.1 Problématiques postcoloniales des œuvres

En Centrafrique, les œuvres au programme de terminale qui abordent des thématiques postcoloniales doivent soulever plusieurs problématiques importantes héritées de

l'histoire coloniale du pays et de son processus de l'indépendance. L'étude de ces œuvres dans un contexte postcolonial permet de questionner les conséquences de la colonisation sur la société centrafricaine, les constructions identitaires, ainsi que les héritages culturels et politiques qui ont perduré après l'indépendance. Malheureusement, il n'y a pas une seule œuvre qui soit issue du terreau de la République Centrafricaine.

Nous retrouvons trois auteurs des différentes nationalités avec des thématiques postcoloniales qui sont en rapport avec les problèmes de la République Centrafricaine, mais cela ne correspond pas aux attentes des apprenants. Puisque selon Canvat et Legros, l'œuvre littéraire est devenue « une matière d'enseignement obligatoire dans un souci d'éducation plus que d'instruction » (Canvat et Legros, 2004). Dans cette logique, c'est vrai que la littérature postcoloniale joue un rôle crucial dans l'éducation en abordant des thématiques qui permettent aux apprenants de développer une compréhension approfondie des enjeux sociaux, politiques et culturels liés aux anciennes colonies. Cependant, il semble y avoir un écart entre les attentes des apprenants et les œuvres sélectionnées, même si celles-ci traitent des problèmes spécifiques de la République Centrafricaine.

Car selon les termes de Canvat et Legros, l'œuvre littéraire évolue. Cette perspective souligne l'importance de la littérature en tant qu'outil éducatif, visant à former des individus conscients et critiques plutôt qu'à simplement transmettre des connaissances. Ainsi, il est nécessaire de réévaluer la sélection d'œuvres littéraires en classe de terminale en Centrafrique pour répondre aux attentes des apprenants tout en respectant les objectifs éducatifs.

Pour remédier à cette situation, il peut être bénéfique d'explorer des œuvres littéraires qui non seulement abordent les problèmes postcoloniaux de la République Centrafricaine, mais qui sont également accessibles et pertinents pour les élèves. Cela peut impliquer un équilibre entre des auteurs de différentes nationalités, offrant ainsi une perspective diversifiée sur les enjeux postcoloniaux spécifiques à la région.

En outre, il est judicieux d'incorporer des textes qui suscitent l'engagement des apprenants envers la réflexion critique et la discussion. Le but ultime est de créer un environnement éducatif où la littérature postcoloniale devient un outil puissant pour

stimuler la pensée indépendante, encourager la compréhension interculturelle et inciter à l'action sociale.

Enfin, la sélection d'œuvres littéraires dans le contexte de l'éducation postcoloniale doit être soigneusement réfléchie pour répondre aux attentes des élèves. Il s'agit de choisir des textes qui ne traitent pas seulement des problèmes spécifiques de la Centrafrique, mais qui également s'alignent sur des objectifs éducatifs actuels, favorisant ainsi le développement d'une pensée critique et d'une compréhension approfondie des enjeux postcoloniaux.

La République Centrafricaine qui connaît plusieurs difficultés d'ordre social, politique et économique, doit à travers l'enseignement des œuvres littéraires sensibiliser et moraliser les élèves qui sont susceptibles d'être embrigadés par des groupes violents et qui constituent ainsi une source perpétuelle de danger en Centrafrique.

Au vu de cette réflexion, nous remarquons qu'il y a vraiment un problème d'adéquation avec la cible. Car, les problèmes d'un pays ne sont pas seulement d'ordre général. Il y a des faits et événements spécifiques liés à chaque nation. Il nous semble nécessaire d'avoir des auteurs centrafricains avec des œuvres centrafricaines au programme de terminale en Centrafrique dans le but de permettre aux élèves de faire le lien avec la réalité socioculturelle de leur pays. Dans cette ligne, la théorie de la pertinence culturelle développée par Gloria Ladson-Billings met l'accent sur l'importance d'intégrer la culture des élèves dans le processus d'enseignement pour améliorer l'apprentissage. Selon cette approche, l'inclusion de la culture des élèves dans les activités pédagogiques peut rendre le contenu plus significatif, favoriser l'engagement des élèves et faciliter la connexion entre les connaissances académiques et leur réalité vécue.

Au cœur de cette théorie, se trouve la conviction que la culture des élèves ne doit pas être simplement considérée comme une caractéristique accessoire ou marginale, mais plutôt comme un élément central et dynamique de l'expérience éducative. Gloria Ladson-Billings soutient que les enseignants doivent reconnaître et valoriser les différentes expériences culturelles des élèves, en les intégrant de manière significative dans le processus d'enseignement. Ce faisant, cela peut impliquer l'utilisation de matériel pédagogique reflétant la diversité culturelle, l'intégration d'exemples concrets

liés à la vie quotidienne des élèves, et la création d'un environnement d'apprentissage inclusif.

En intégrant la culture des élèves dans l'enseignement, les enseignants favorisent également un sentiment d'appartenance et de reconnaissance chez les élèves. Car cela peut avoir un impact positif sur la motivation des apprenants, les incitant à s'engager davantage dans le processus d'apprentissage. L'idée sous-jacente est que lorsque les élèves peuvent voir des liens entre ce qu'ils apprennent en classe et leur propre expérience culturelle, ils sont davantage susceptibles de percevoir la matière comme pertinente et significative.

Cependant, il est important de noter que la pertinence culturelle ne signifie pas nécessairement l'abandon des normes académiques. Au contraire, Gloria Ladson-Billings souligne que l'intégration de la culture des élèves doit être réalisée de manière à enrichir l'expérience éducative sans compromettre la rigueur académique. Cela nécessite donc une réflexion approfondie sur le mécanisme dont la diversité culturelle peut être intégrée de manière authentique et respectueuse.

C'est dans cette optique que sa théorie propose une approche dynamique de l'enseignement qui reconnaît la diversité culturelle des élèves comme un atout éducatif. En appliquant cette théorie dans l'enseignement secondaire, et surtout en République Centrafricaine, les enseignants peuvent créer un environnement d'apprentissage qui favorise la compréhension mutuelle, l'inclusion et l'engagement des élèves, tout en maintenant les normes académiques nécessaires à un enseignement de qualité.

Dans la même veine, la théorie de la Zone Proximale de Développement (ZPD) formulée par Lev Vygotsky met en lumière l'importance de guider les apprenants dans l'acquisition de compétences au-delà de leur niveau actuel, mais qui demeurent accessibles avec un soutien adéquat. En intégrant des œuvres d'auteurs centrafricains dans le cadre éducatif, on peut percevoir cette démarche comme une manière de fournir un appui culturel et éducatif aux élèves, les aidant ainsi à approfondir leur compréhension de leur propre réalité.

En effet, l'inclusion de textes d'auteurs originaires de la République Centrafricaine offre aux élèves une perspective locale et authentique, favorisant une connexion plus

étroite avec leur propre contexte culturel. L'intégration de ces œuvres peut ainsi être perçue comme une stratégie pédagogique visant à élargir le champ de la ZPD des élèves, en les poussant à explorer des idées, des perspectives et des réalités qui leur sont peut-être moins familières. Cela contribue non seulement à diversifier leur apprentissage, mais également à renforcer leur identité culturelle en reconnaissant et en valorisant les contributions des auteurs de leur propre pays.

Dans la même logique, la théorie critique de l'éducation constitue un cadre conceptuel essentiel pour analyser les inégalités systémiques qui persistent dans les systèmes éducatifs à travers le monde. L'un de ses objectifs fondamentaux est de remettre en question les structures éducatives qui perpétuent les disparités sociales, économiques et culturelles. Dans cette optique, l'intégration d'auteurs centrafricains dans le corpus éducatif peut-être perçue comme un moyen stratégique de diversifier le canon littéraire et de s'opposer à une vision eurocentrique de l'éducation.

L'éducation, en tant que processus social, joue un rôle déterminant dans la transmission des connaissances, des valeurs et des normes culturelles. Cependant, les programmes éducatifs traditionnels ont souvent favorisé une perspective eurocentrique, marginalisant ainsi les contributions intellectuelles provenant d'autres régions du monde, y compris la République Centrafricaine. En intégrant des auteurs centrafricains dans les programmes éducatifs, on cherche à rectifier cette asymétrie en offrant aux élèves une diversité de perspectives, de voix et d'expérience. L'intégration d'auteurs centrafricains s'inscrit dans une dynamique contemporaine visant à créer des environnements éducatifs plus inclusifs et représentatifs.

En diversifiant le canon littéraire, on ouvre la porte à une multiplicité de récits, de savoirs et de visions du monde. Cette approche favorise la reconnaissance de la richesse intellectuelle et culturelle de la Centrafrique et contribue à déconstruire les hiérarchies implicites dans la transmission du savoir. En effet, elle permet aux élèves d'explorer des perspectives alternatives, de développer un esprit critique et de remettre en question les normes éducatives établies. Cependant, il est important de noter que l'intégration d'auteurs centrafricains ne doit pas être perçue comme une simple correction ponctuelle, mais plutôt comme un processus continu et évolutif.

En définitive, la théorie critique de l'éducation trouve une application dans la démarche visant à diversifier le canon littéraire en intégrant des auteurs centrafricains. Cette initiative contribue à lutter contre les inégalités systémiques en offrant une éducation plus inclusive et représentative, tout en remettant en question les normes eurocentriques qui ont historiquement dominé le paysage éducatif. À cet effet, voici dans les lignes qui suivent quelques problématiques majeures qui caractérisent les œuvres au programme de terminale en République Centrafricaine.

Représentations et constructions identitaires

Une des questions centrales en Centrafrique est celle de la construction identitaire dans un contexte postcolonial. Ainsi, les œuvres au programme doivent interroger la manière dont les centrafricains se perçoivent, comment les colonisateurs les représentent, et comment ces représentations influencent toujours la société. Comment les écrivains mettent-ils en lumière la complexité et la diversité des identités centrafricaines, en réaction aux stéréotypes imposés par la colonisation ? Dans cette perspective, l'indépendance n'a pas effacé tous les héritages coloniaux en Centrafrique. Des œuvres littéraires peuvent aborder la question de rupture et de la continuité entre la période coloniale et l'ère postcoloniale pour voir quels sont les éléments qui perdurent après l'indépendance, qu'ils soient politiques, économiques ou culturels. Comment ces éléments façonnent-ils la société et comment les élèves centrafricains les perçoivent-ils ? C'est dans cette veine que *Les Soleils des indépendances* d'Ahmadou Kourouma, l'un des romans phares postcoloniaux est choisi dès 1972 pour le programme de terminale en Centrafrique afin de mettre en exergue l'ère d'après l'indépendance.

Ainsi, le destin de Fama, le héros de *Les Soleils des indépendances*, apparaît sinon exemplaire, du moins symptomatique de la crise qui affecte le groupe social dont il est le représentant. Fama est en effet le descendant de ces Malinké venus du Nord par vagues successives et qui, aux confins de la Sierra Leone et de la Côte-d'Ivoire, ont réussi à affirmer leur prééminence culturelle et économique, en particulier dans la région du Horodougou, ce qui signifie littéralement « le pays de la kola ». Cette aristocratie joue, à l'époque de Samory, un rôle à la fois militaire par ralliement à l'Almany, religieux, elle est un facteur d'islamisation et économique dans la mesure où bon nombre de ses membres sont des colporteurs qui s'adonnent au trafic de la kola.

Au moment de la colonisation, cette aristocratie malinké se trouve en butte à l'hostilité des français qui, peu soucieux de composer avec un pouvoir traditionnel, préfère lui substituer une chefferie de circonstance, constituée pour l'essentiel d'individus d'origine plébéienne, et dont le pouvoir procède directement de l'administration coloniale. C'est le cas du cousin Lacina, auquel succède Fama.

Face aux colons, la caste malinké croit pouvoir compenser la perte du pouvoir politique par un renforcement de son influence économique, mais, là encore, elle se heurte soit aux structures mises en place par les puissantes Maisons de commerce de Bordeaux et de Marseille, soit au réseau laborieusement tissé par les Levantins. Dans ces conditions, on comprend mieux les motivations qui poussent Fama et les siens à entrer en lutte contre le pouvoir colonial, et à jouer dans les mouvements de libération de l'Afrique de l'Ouest (notamment au sein du RDA) un rôle non négligeable.

En écartant les colons, il s'agit pour les Malinké spoliés de reconquérir leurs anciennes prérogatives économiques et politiques, et de reprendre la direction des affaires de la cité. L'indépendance, pour laquelle elle a combattu, n'apporte pourtant à cette aristocratie malinké qu'amertume et désillusion : les causes en sont multiples et complexes. À un premier niveau, il semble que la caste à laquelle appartient Fama est victime d'un mirage passéiste qui consiste à vouloir restaurer en plein XXe siècle des structures culturelles, politiques et économiques, des mentalités incompatibles avec l'évolution de techniques et de comportement radicalement nouveaux.

Face à un monde en pleine mutation, les vieux turbans se trouvent à la fois coupés de leur clientèle traditionnelle, et incapables de renoncer à des pratiques commerciales empiriques, que rendent caduques les nouveaux modèles de gestion et d'organisation hérités de l'occident. Par un double phénomène de dépit et de compensation, cette aristocratie déchue en vient donc à nier en bloc tous les acquis du présent et à survaloriser l'idéologie (code de l'honneur et de la dignité) qui prévaut dans l'ancienne société.

Au second niveau, l'effacement de l'ancienne classe dirigeante s'explique également par son analphabétisme. Comme le montre Yambo Ouologuem dans *Le devoir de violence*, l'aristocratie sait ruser avec l'obligation qui lui est faite par le pouvoir colonial d'envoyer ses enfants à l'école occidentale (école des otages) ; aux véritables fils de

famille sont en effet parfois substitués des fils d'esclaves qui, au terme d'une scolarité souvent brillante, se retrouvent brutalement aux postes de commande laissés vacants par le départ précipité des anciens colonisateurs. Ce sont les nouveaux maîtres de l'Afrique, ces « bâtards » contre lesquels Fama ne tarit pas d'injures et d'imprécation. Au total, l'aventure de la société malinké du Horodougou, telle qu'elle apparaît au travers d'une approche historique, et telle que nous la restitue le romancier Ahmadou Kourouma, est celle d'une décadence.

Décadence qui s'explique à la fois par le dépérissement du pouvoir politique et économique d'une société progressivement dépouillée de ses prérogatives, mais aussi par l'émergence d'une nouvelle caste, bâtarde aux yeux de la précédente, mais sans doute mieux outillée intellectuellement et techniquement pour affronter le monde moderne.

Dans l'éternelle querelle des anciens et des modernes, l'aristocratie malinké apparaît donc comme une victime de l'histoire. De ce fait, Ahmadou Kourouma dans *Les Soleils des indépendances* fait le récit de plusieurs personnages en Afrique, confrontés aux défis et aux contradictions de l'ère postcoloniale. L'auteur dépeint les luttes politiques, les désillusions et les aspirations des peuples africains nouvellement indépendants.

Ainsi, les œuvres au programme doivent mettre en lumière les efforts pour retrouver et préserver la culture et l'identité centrafricaines face à l'influence persistante des puissances étrangères. Comment les écrivains ou les personnages des œuvres analysées expriment-ils leur quête de souveraineté ? Comment la littérature peut-elle être un outil pour revendiquer une identité indépendante et authentique ? Pour répondre à cette question, les œuvres au programme doivent aborder les enjeux socio-politiques qui émergent après l'indépendance. La colonisation laisse souvent des cicatrices profondes sur les plans socio-politique et économique, ce qui peut être réfléchi dans les productions littéraires pour voir comment les écrivains expriment ces enjeux et quelles solutions ou visions ils proposent pour y faire face.

En étudiant ces postcoloniales dans les œuvres au programme de terminale en Centrafrique, les élèves peuvent développer une compréhension approfondie de l'impact de la colonisation sur le pays et de la manière dont cela continue de façonner leur société. Ils vont également appréhender comment la littérature est un moyen

d'expression puissant pour aborder ces questions complexes et pour construire une nouvelle vision de l'identité et de l'avenir de la Centrafrique. Dans le cadre de la lecture intégrale des œuvres au lycée centrafricain, il est crucial de trouver des moyens d'aider les élèves à s'appropriier ces œuvres et à les interpréter de manière personnelle. C'est pourquoi il est nécessaire de résumer les œuvres au programme afin de permettre aux élèves de mémoriser les étapes clés de l'action. Ceci est particulièrement important pour les élèves centrafricains qui rencontrent des difficultés à accéder à ces ouvrages qui ne sont plus édités et qui ne sont pas facilement disponibles sur le marché.

En fournissant des résumés des œuvres au programme, les enseignants offrent aux élèves la possibilité de saisir les moments essentiels de l'intrigue, les développements des personnages et les thèmes abordés. Ces résumés servent de guide pour aider à comprendre l'essentiel de chaque œuvre, ce qui facilite leur engagement dans lecture et leur permet de développer une perspective personnelle. En s'appuyant sur ces résumés, les élèves peuvent approfondir leur compréhension de ces œuvres, les analyser et les interpréter selon leur propre expérience et leur contexte.

L'objectif est de permettre aux élèves d'établir une connexion personnelle avec les œuvres littéraires, de développer leur sens critique et de favoriser leur épanouissement intellectuel. En leur donnant accès à des résumés des œuvres au programme, les enseignants offrent aux élèves centrafricains la possibilité de surmonter les obstacles liés à la disponibilité de ces ouvrages dans leur intégralité. Ainsi, ils peuvent participer pleinement aux discussions et aux activités liées à la lecture intégrale des œuvres, en tirant profit des connaissances essentielles pour une interprétation personnelle et réflexive.

Il convient de souligner que la présentation d'un résumé intégral de l'œuvre est particulièrement cruciale pour les élèves centrafricains. Bien souvent, ils n'ont pas accès à l'ouvrage en question. Ainsi, la présentation du résumé leur offre la possibilité de saisir la structure globale de l'œuvre, de mémoriser les étapes importantes de l'action, de situer facilement un passage dans le contexte de l'œuvre, mais également d'avoir une idée de l'évolution des thèmes ou des personnages. Cette étape de l'enseignement des œuvres littéraires est clairement définie dans le plan de progression de l'enseignement des œuvres intégrales en Centrafrique. La rédaction de résumés des ouvrages au programme et leur mise à disposition des élèves sont des outils

pédagogiques essentiels pour favoriser leur engagement personnel et leur compréhension approfondie de ces œuvres.

Généralités au sujet du programme de terminale en Centrafrique

En République Centrafricaine, le programme de littérature en classe de terminale est relativement simple et uniforme : il se compose de deux romans et d'une pièce de théâtre. *Allah n'est pas obligé* d'Ahmadou Kourouma, *L'Étranger* d'Albert Camus et *La tragédie du Roi Christophe* sont des œuvres littéraires de renommée internationale qui font partie du programme de terminale en Centrafrique. Bien que ces œuvres proviennent de cultures et de contextes différents, elles présentent quelques points communs qui les rendent pertinentes pour une étude scolaire en Centrafrique. Il est essentiel de présenter succinctement ces œuvres afin de mieux appréhender les enjeux de ces ouvrages littéraires, qui semblent être obsolètes. Par ailleurs, il convient de noter que le programme de terminale en Centrafrique ne fait pas appel à des auteurs centrafricains. Cette situation soulève plusieurs questions et mérite une réflexion approfondie. Tout d'abord, il est important de comprendre pourquoi ces œuvres sont sélectionnées pour le programme de terminale. Quels sont les critères utilisés pour déterminer leur pertinence et leur valeur pédagogique ? Quels sont les enjeux que ces œuvres littéraires soulèvent ? Quels thèmes y sont abordés et comment ces thèmes peuvent-ils résonner avec les préoccupations des élèves centrafricains aujourd'hui ?

De ce fait, s'agissant du thème de l'identité individuelle ou collective, les trois œuvres abordent la question de l'identité, que ce soit à travers le personnage de Birahima dans *Allah n'est pas obligé*, qui confronté à la violence et à la guerre, Meursault dans *L'Étranger*, qui éprouve un sentiment d'absurdité et d'aliénation, ou le roi Christophe dans l'éponyme *La tragédie du Roi Christophe*, qui est en quête de la souveraineté pour son peuple. Ces personnages illustrent des facettes différentes de l'identité et invitent les élèves à réfléchir sur la manière dont ils se définissent individuellement et collectivement dans un contexte postcolonial.

Ainsi, le quatrième roman de Kourouma raconte les tribulations de Birahima à travers une Afrique de l'Ouest ravagée par des guerres civiles et tribales.

Quant au thème de l'altérité et du rapport à l'autre, les œuvres explorent ces problématiques à travers Birahima, le protagoniste enfant-soldat d'*Allah n'est pas obligé*, confronté à la violence et à l'incompréhension face à des cultures et des réalités étrangères. Meursault, dans *L'Étranger* est désengagé émotionnellement et a des difficultés à se connecter avec les autres. Concernant Christophe, il est confronté à la complexité des relations coloniales. Ces explorations soulèvent des questions importantes sur la communication, l'empathie et la compréhension mutuelle entre individus et peuples différents.

Concernant la confrontation avec l'absurde de la condition humaine, les trois œuvres traitent du thème de l'absurde où les personnages sont confrontés à un monde dépourvu de sens apparent. Birahima est confronté à la cruauté de la guerre en Afrique de l'Ouest, Meursault à l'indifférence du monde dans *L'Étranger*, et le roi Christophe fait face à la difficulté de diriger Haïti après la révolution. Ces récits invitent à une réflexion sur la condition humaine, la recherche de sens et de dignité, et la quête de liberté.

En ce qui concerne l'impact de l'histoire et de la colonisation, les trois œuvres traitent de cet impact sur les individus et les sociétés. *Allah n'est pas obligé* explore les conséquences dévastatrices des conflits armés dans certaines régions d'Afrique, *L'Étranger* évoque les séquelles du colonialisme en Algérie, et *La tragédie du Roi Christophe* relate les bouleversements causés par l'esclavage et la lutte pour l'indépendance d'Haïti. Ces romans mettent en évidence les cicatrices laissées par le passé et les défis auxquels font face les peuples postcoloniaux dans leur quête d'autonomie et d'émancipation.

En étudiant ces œuvres dans le contexte de la terminale en Centrafrique, les élèves sont amenés à explorer des problématiques universelles liées à l'identité, aux relations interculturelles, à la condition humaine et à l'histoire. Ils analysent dans ce contexte comment ces écrivains, chacun à leur manière, utilisent la littérature pour exprimer des réalités complexes et interroger les enjeux contemporains auxquels fait face la société centrafricaine et d'autres sociétés postcoloniales. Par cette étude, les élèves peuvent développer leur pensée critique, leur compréhension de la condition humaine et leur sensibilité.

Ces œuvres apparaissent dans le discours, en nous référant au tableau n°2, comme la composante la plus importante de l'enseignement littéraire. Car il semble à l'analyse que, toute l'activité littéraire en classe de français vise la fréquentation et la lecture adéquate des œuvres. Un même thème est abordé à partir de plusieurs textes variés. L'étude des thèmes apparaît à ce niveau comme un prétexte au rappel d'une liste d'auteurs à mémoriser.

Ils visent donc à constituer un répertoire d'auteurs que les élèves mémorisent et citent en cas de besoin. Mais nous pouvons également dire que la constitution de ce répertoire s'élabore à partir de la nature des textes étudiés en classe. Les textes littéraires, grâce notamment aux personnages porteurs d'avis et d'expériences variées, servent de médiation et offrent aux élèves la possibilité de dire ce qu'ils ne diront pas en leur nom propre. Ils savent désormais nuancer leurs positions et prennent conscience des conséquences de certains préjugés. L'œuvre littéraire permet des interprétations multiples, qui invitent les élèves à émettre des interprétations personnelles et à prendre conscience de leurs modèles de représentations en les confrontant à ceux des autres.

C'est pourquoi, lorsqu'il s'agit de choisir les écrivains à faire connaître aux élèves en République Centrafricaine, il est important de prendre en compte la diversité des auteurs locaux et internationaux. Car il convient de présenter une variété de style d'écriture, de genres littéraires et de thématiques pour offrir aux élèves une vision large et enrichissante de la littérature. En encourageant la découverte d'écrivains tant locaux qu'étrangers, les élèves vont développer leurs sens critique, leur créativité et leur ouverture d'esprit.

Il est également crucial de garantir que les textes littéraires choisis reflètent la réalité et les préoccupations contemporaines de la société centrafricaine. Cela peut inclure des œuvres qui abordent des problématiques sociales, économiques, politiques ou culturelles pertinentes. En intégrant ces textes dans le programme de terminale en Centrafrique, on favorise une compréhension plus profonde de la société centrafricaine et de son évolution. Mais le fait qu'aucun auteur centrafricain ne soit inclus dans le programme soulève des interrogations sur la représentativité de la littérature locale.

Comme nous l'avons expliqué précédemment, au cours de l'année 2016, les professeurs de français de la République Centrafricaine, lors de leur séminaire, décident de revoir

le programme du français en Centrafrique. À l'issue de cette révision, *Les Soleils des indépendances* d'Ahmadou Kourouma, l'une des œuvres prévues pour la classe de terminale, est retirée au profit de l'un de ses ouvrages *Allah n'est pas obligé* mis en pratique plusieurs années plus tard à cause de la rareté de cet ouvrage sur le marché.

Après avoir exposé de manière exhaustive le contenu global du programme de terminale en Centrafrique, nous présentons d'abord quelques thématiques majeures dans les œuvres d'Ahmadou Kourouma, afin de permettre la compréhension de notre tableau interprétant la position didactique des élèves centrafricains par rapport à leur enseignant.

Thématiques majeures dans les œuvres d'Ahmadou Kourouma

Ahmadou Kourouma, éminent écrivain africain, s'est distingué par sa capacité à explorer à travers son œuvre une diversité de thèmes étroitement ancrés dans la réalité africaine contemporaine. Ses œuvres, largement acclamées tant sur le plan national qu'international, constituent une contribution significative à la littérature africaine francophone. Kourouma a adopté une approche narrative qui transcende les frontières géographiques, dévoilant les réalités complexes et les dynamiques sociales de l'Afrique. Ses récits, emprunts de réalisme et d'une sensibilité particulière, offrent une profonde réflexion sur des enjeux tels que la guerre civile, la condition des enfants-soldats, la postcolonialité et les défis socio-économiques auxquels est confronté le continent.

L'une des thématiques majeures explorées par Kourouma dans son œuvre est la représentation poignante de la guerre civile en Afrique. À travers des récits tels qu'*Allah n'est pas obligé*, l'écrivain expose les ravages dévastateurs des conflits armés, décrivant de manière réaliste les expériences traumatisantes vécues par les personnages plongés dans ces tourments. Kourouma n'hésite pas à aborder les conséquences psychologiques et physiques de la guerre, offrant ainsi une perspective profonde sur la condition humaine dans des contextes de violence et d'instabilité.

Parallèlement, l'écrivain explore la problématique de l'enfance confronté aux cruautés de la guerre, notamment à travers la représentation des enfants-soldats. Dans *Allah n'est pas obligé*, le protagoniste Birahima incarne cette réalité poignante, offrant aux lecteurs une immersion dans le monde difficile et déshumanisant des enfants enrôlés de force

dans des conflits armés. Kourouma aborde ainsi avec audace et sans complaisance les défis auxquels sont confrontés les jeunes, soulignant les conséquences dévastatrices de l'utilisation de l'enfance comme instrument de guerre.

Enfin, la postcolonialité émerge comme un fil conducteur dans les œuvres de Kourouma. L'écrivain examine de manière critique les héritages complexes de la colonisation et les luttes des nations africaines pour définir leur identité et affirmer leur souveraineté. Cette thématique transversale se manifeste dans des récits tels que *Les Soleils des indépendances*, où Kourouma explore les défis rencontrés par les nations africaines fraîchement indépendantes, confrontées aux séquelles du passé colonial et aux enjeux de la construction nationale.

Ainsi l'œuvre d'Ahmadou Kourouma se distingue par l'étendue de ses explorations thématiques enracinées dans la réalité africaine contemporaine. En mettant en lumière les ravages de la guerre civile, les défis des enfants-soldats et les dynamiques postcoloniales, l'écrivain offre une contribution significative à la compréhension des réalités complexes et des enjeux sociaux de l'Afrique.

Résistance et Lutte contre l'oppression

Dans ses écrits, Kourouma aborde de manière incisive la résistance individuelle et la lutte contre l'oppression. À travers des personnages tels que Monné, *outrages et défi* (1990) et dans l'ouvrage posthume *Quand on refuse, on dit non* (2004), l'auteur explore le pouvoir du « non » en tant qu'outil essentiel pour préserver la dignité et les fondamentaux dans des contextes sociaux complexes.

Conflits entre Tradition et Modernité

L'œuvre de Kourouma reflète une profonde exploration des conflits entre les valeurs traditionnelles africaines et les forces modernistes. Dans *Yacouba, le chasseur* (1998) et *Le chasseur, héros africain* (1999), l'auteur met en scène des personnages qui incarnent ces tensions, offrant une réflexion sur la survie dans un monde en mutation.

Critique Politique et Satire Sociale

À travers des œuvres telles que *Les Soleils des indépendances* (1970), *En attendant le vote des bêtes sauvages* (1998), et *Le diseur des vérités* (1998), Kourouma engage une critique politique et sociale. Il utilise la satire pour dénoncer les abus de pouvoir, les régimes corrompus, et explore la vérité dans le contexte politique africain.

Héritage culturel et Tradition Orale

Ahmadou Kourouma accorde une attention particulière à l'héritage culturel et à la tradition orale africaine. À travers *Le griot, héros africain* (1998), il rend hommage à la figure du griot, soulignant leur rôle crucial dans la préservation de l'histoire et de la culture africaine.

Cette analyse approfondie des thèmes récurrents dans les œuvres d'Ahmadou Kourouma démontre la richesse de sa contribution à la littérature africaine contemporaine. En encourageant la lecture de ces œuvres, le programme d'enseignement offre aux élèves une opportunité unique de comprendre les complexités de la société africaine postcoloniale à travers le prisme de la narration engagée de Kourouma.

Dans l'optique de clarifier notre tableau mettant en évidence la dynamique pédagogique entre les élèves centrafricains et l'enseignant, en relation avec leur position topogénétique, nous présentons fidèlement la représentation de l'enseignant du lycée des Martyrs en Centrafrique, conformément à notre annonce antérieure. Cette démarche vise à faciliter la compréhension du mode de dispensation de l'enseignement des œuvres littéraires complètes en République Centrafricaine.

Présentation de l'œuvre au lycée

Ce roman publié en 2000, se situe dans la période des années marquées par les guerres tribales en Afrique de l'ouest, surtout au Liberia et en Sierra Leone. Ces guerres ont vu le recrutement massif des enfants-soldats dans les forces conventionnelles tout comme dans les forces non conventionnelles. Ce qui est illustré par la page de couverture montrant ainsi l'image d'un enfant-soldat avec kalachnikov en main. Le phénomène d'enrôlement des enfants dans les forces armées régulières comme irrégulières est une

triste réalité de par le monde, en proie à des guerres récurrentes. C'est ce que Kourouma a pris le soin de dénoncer dans ce roman où la parole est donnée à un enfant, le petit Birahima. Le roman est structuré en six chapitres.

L'espace

Toute l'intrigue se déroule dans la région forestière ouest africaine, notamment au Liberia, en Sierra Leone, en Côte-d'Ivoire et en Guinée- Conakry. L'espace référentiel et l'espace réel ne font qu'un. En fonction des lieux décrits, traversés par les protagonistes de l'histoire, on peut considérer que l'aventure semble cyclique, circulaire. En effet, les principaux personnages partis de Côte-d'Ivoire, à la recherche de la tante Mahan, la tante du héros narrateur, finissent par revenir sur la Côte-d'Ivoire à la fin de leur aventure. L'espace décrit semble être un espace lugubre, sinistre où on présente des lieux clos, entourés d'ossements humains (les crânes). Ces lieux clos symbolisent l'enfermement, l'embrigadement où la raison du plus fort est toujours la meilleure, le plus fort étant le détenteur de kalachnikov.

Contexte historique et littéraire

L'écriture du roman est commanditée par les événements du moment. Nul ignore les ravages des guerres tribales qui ont secoué la région ouest-africaine tout récemment. C'est la période du règne des seigneurs de guerre comme Charles Taylor, Fodé Sankoh, Samuel Doe, Johnny Paul Koroma pour se limiter qu'à ces cas. Ce roman est donc un témoignage du drame vécu par les peuples de ces contrées. Lire, c'est écouter ce témoin qui témoigne pour nous, c'est reconnaître ce drame qui est toujours en quelque sorte notre drame.

La situation d'énonciation de ce roman ressemble bien à une séance de psychanalyse. Avec de nombreuses mentions d'événements récents, des précisions sur les dates, les lieux et les noms des personnes (personnages) connus (es) pour leurs implications dans l'actualité de l'Afrique contemporaine, *Allah n'est pas obligé* apparaît comme un roman historique, comme un récit où la fiction semble être bousculée par la réalité, un roman au carrefour de l'histoire et de la littérature. C'est une œuvre qu'on peut dire, écrite sur commande : non seulement sur commande du docteur Mamadou, mais dit l'auteur dans sa page de dédicace, sur commande des enfants djiboutiens, victimes de la guerre.

La situation des conflits armés en Afrique avec l'enrôlement des enfants-soldats n'a pas laissé indifférents les auteurs africains, surtout ouest-africains. En témoignent ce roman en étude de Kourouma et bien d'autres encore tels que *L'ainé des orphelins* de Tierno Monembo, *Johnny, chien méchant* de William Sassine, tous deux écrivains guinéens.

La vie de l'auteur

Ahmadou Kourouma est né à Boundiali en 1927 selon les indications de l'Etat Civil, mais réellement à Togobala. Il appartient à une famille de notables qui s'est trouvée très tôt en contact avec le pouvoir colonial et dont les origines doivent être recherchées en Guinée, dans la région d'Odienné.

Dès l'âge de sept ans, il est confié à son oncle, infirmier de son état, exerçant à Boundiali. Ses études primaires et secondaires en Côte-d'Ivoire, puis enseignement supérieur à Bamako où il est pris dans un mouvement de contestation. Accusé de meneur, il est renvoyé de Bamako et rapatrié en Côte-d'Ivoire. Mobilisé dans l'armée coloniale comme tirailleur, avec le statut d'indigène, il exerce pendant trois ans de service obligatoire. Afin de toucher un salaire moins dérisoire, Kourouma décide donc de s'engager pour cinq ans dans l'armée coloniale, et c'est à ce titre qu'il est envoyé en Indochine.

Ce séjour en Indochine sanctionne d'ailleurs le refus d'obéissance du caporal Kourouma, dont le régiment a reçu pour mission de réprimer les mouvements de révolte qui, sous l'impulsion du RDA ont surgi un peu partout en Côte-d'Ivoire, notamment dans la région de Bouaké. Ce qui vaut la perte de son galon de caporal.

De retour d'Indochine, il est admis à l'Institut des actuaires de Lyon, à défaut de suivre les études d'ingénieur naval, faute de bourse. Ayant obtenu le diplôme d'actuaire, il a travaillé près de deux ans dans une société d'assurance à Paris.

Rentré en Côte-d'Ivoire, il monte la Caisse de Retraite des Salariés de Côte-d'Ivoire en 1960. Dans la mouvance des événements de 1963 (reconnus officiellement comme un faux complot), il perd son poste. C'est pendant sa période de chômage qui a duré de 7 à 8 mois, qu'il a décidé d'écrire *Les Soleils des indépendances*. Publié pour la première

fois par les P.U.M. en 1968 et couronné par le prix de la Revue des Etudes françaises, le roman de Kourouma est repris en 1970 par les éditions du Seuil en France.

Il exerce ses fonctions d'actuaire en Algérie, en Abidjan où il perd encore son emploi suite à la présentation de sa pièce *Le diseur de vérité*. Il quitte une énième fois la Côte-d'Ivoire pour le Cameroun et le Togo. Pendant ce temps, Kourouma a pris sa retraite et vit en Abidjan. Il meurt le 11 décembre 2003 à l'âge de 76 ans.

Ses œuvres

Ahmadou Kourouma, écrivain ivoirien majeur, a marqué la littérature africaine contemporaine par son exploration profonde nuancée de la résistance individuelle et de la lutte contre l'oppression à travers ses œuvres. Son engagement envers la représentation authentique des réalités africaines, combiné à des personnages complexes et des stratégies littéraires ingénieuses, offre une contribution significative à la compréhension des enjeux universels de dignité, de justice et de liberté.

L'une des œuvres les plus emblématiques de Kourouma, *Les Soleils indépendances*, illustre parfaitement sa capacité à transcender le contexte africain spécifique pour aborder des questions plus larges. L'intrigue, ancrée dans la lutte postcoloniale en Afrique de l'Ouest, expose la condition humaine dans toute sa complexité. Les personnages, tels que le protagoniste solitaire et résilient, incarnent la dignité face à l'adversité.

Ahmadou Kourouma utilise une variété de stratégies littéraires pour amplifier la portée universelle de ses récits. Sa maîtrise de la langue, caractérisée par un mélange subtil de traditions orales et de techniques narratives modernes, crée une prose riche et évocatrice. L'utilisation fréquente de la satire et de l'ironie souligne les absurdités de la condition humaine, tout en offrant une critique subtile des structures oppressives.

La construction des personnages par Ahmadou Kourouma est particulièrement remarquable. Ses protagonistes, souvent confrontés à des dilemmes moraux et politiques, évoluent dans des univers où la quête de liberté se heurte aux réalités complexes du pouvoir. Cette composante rend les récits de Kourouma pertinents au-

delà des frontières géographiques, invitant les lecteurs à réfléchir sur des défis communs de l'existence humaine.

La portée universelle des œuvres d'Ahmadou Kourouma réside également dans sa capacité à évoquer des émotions et des réflexions qui transcendent les barrières culturelles. Explorant les thèmes de la dignité et de la justice, il touche des cordes sensibles qui résonnent chez un public mondial, suscitant une empathie profonde et encourageant la réflexion critique sur les injustices de toutes sortes.

En définitive, les œuvres d'Ahmadou Kourouma offrent une contribution significative à la littérature mondiale en abordant les questions universelles de dignité, de justice et de liberté à travers une exploration profonde et nuancée de la résistance individuelle. Sa capacité à transcender les contextes spécifiques tout en restant enraciné dans la réalité africaine confère à son œuvre une pertinence durable et en fait une source d'inspiration pour ceux qui luttent contre l'oppression à travers le monde.

Après avoir esquissé les œuvres de l'auteur qui se trouvent en annexe 2, une analyse approfondie de l'œuvre à l'étude s'impose. Cependant, il convient de souligner que l'enseignant n'est pas tenu de résumer chaque œuvre de l'auteur aux élèves. Ces œuvres sont simplement énumérées par l'enseignant afin de les inciter à la lecture individuelle, étant donné que toutes les œuvres de l'auteur ne sont pas sélectionnées pour le programme d'enseignement de cette classe.

L'errance traumatique des personnages de Kourouma : Entre quête d'enfance et témoignage des horreurs

Prenons pour exemple de Birahima qui erre au milieu des guerres civiles en Afrique de l'Ouest. En effet, Kourouma raconte les tribulations de Birahima à travers une Afrique de l'Ouest ravagée par des guerres civiles et tribales. Birahima est un enfant d'une douzaine d'années, vivant à Togobala en Guinée-Conakry. C'est un enfant de la rue comme il le dit lui-même « un enfant de la rue sans peur ni reproche » et convaincu d'être poursuivi par une malédiction pour n'est pas être tendre avec sa mère (la mère de Birahima) pendant sa longue et douloureuse agonie. Le héros chemine en compagnie de Yacouba, le grigiman, le multiplicateur de billets de banque, le féticheur musulman.

Il est à la recherche de sa tante Mahan qui doit le nourrir, l'habiller et de bien l'éduquer. Autant dire, à la recherche d'une enfance ordinaire.

Dans les années 1993 à 1997, ils sont sur la route pour le Liberia voisin. Très vite, ils se font enrôler dans différentes factions où Birahima parcourt les villes et villages du Liberia et de la Sierra Leone. Faisant la triste expérience en qualité d'enfant-soldat et du coadjuteur du féticheur Yacouba, ils vivent des scènes plus atroces les unes que les autres : viols, assassinats, anthropophagie rituelle, et ainsi de suite. Birahima, sans le vouloir, devient témoin de la mort par dépiéçage du sergent major Samuel Doe, Président du Liberia, capturé dans les locaux de l'ECOMOG par Prince Johnson et ses éléments. Au cours de ce voyage déshumanisant et riche en exemples de monstruosité, ils découvrent au bout du compte que la tante qu'ils sont venus chercher est morte des suites de maladie. Après une cérémonie funèbre faite de prière sur la tombe de tante Mahan, les protagonistes reprennent la route pour la Côte-d'Ivoire, à bord du véhicule de son cousin, le docteur Mamadou, fils de Mahan.

Étude des personnages de l'œuvre et de leurs tribulations

Le personnage principal est le jeune Birahima, le héros-narrateur de l'intrigue. Petit nègre parlant mal le français. Avec un niveau d'étude de CE2, il abandonne les études pour insignifiance à sa compréhension du rôle positif que joue l'école. Il se décrit comme étant insolent, incorrect et salopard, de race malinké. Agé à peu près de 10 ans, assassin, car enfant-soldat, irrespectueux envers ses parents, surtout sa mère souffrante d'un ulcère de la jambe. Son autoportrait fait est peu réjouissant.

Birahima et ses congénères, d'abord enfants de la rue, puis enfants-soldats, sont conditionnés et exploités. Sans famille, sans éducation et sans ressources, ils sont travaillés psychologiquement par des rituels grotesques, les fétiches, les drogues avant d'être jetés dans cet univers infernal de la guerre où le viol et les meurtres ne sont pas considérés comme abjects mais comme des activités anodines. Endurcis, insensibles, maniant la kalachnikov tel un jouet de Noël, ils tuent et se font tuer dans une guerre dont ils ignorent les raisons. L'enfance ne rime plus ni avec l'innocence ni avec l'insouciance. La quête de Birahima ressemble à la recherche de ce paradis perdu dès l'enfance. Malgré l'aspect tragique et même pessimiste des réalités avec le niveau intellectuel peu élevé dont la naïveté feinte et la désinvolture débouchent sur l'humour

et l'ironie, lesquels forcent le sourire et détendent une atmosphère de terreur qui est par ailleurs tragique. À côté de ce personnage enfantin, il convient de signaler d'autres relevant du milieu des adultes. Il s'agit de Yacouba, de Seydou tous deux féticheurs, multiplicateurs de billets de banque, trafiquants de diamants, d'or et d'autres pierres précieuses. Des gens peu recommandables car affabulateurs, toujours prêts à jouer au corbeau de la fable de Jean de *La Fontaine*. À ceux-là, ajoutons les seigneurs et chefs de guerre comme Taylor, Doe, Koroma, Sankoh.

L'intrigue se déroule sur champs de Bataille : Birahima et Yacouba sont plongés dans le labyrinthe des guerres en Afrique de l'Ouest. Au cœur des tumultes qui ébranlent l'Afrique de l'Ouest, le récit d'Ahmadou Kourouma, à travers les chapitres 1 à 6 de son œuvre, dépeint le destin tourmenté de Birahima et de son compagnon Yacouba. Naviguant à travers les lieux déchirés par les guerres civiles et tribales, ces deux figures principales se trouvent plongées dans un tourbillon de violences, de privations, et de quêtes incessantes. Le chapitre initial plante le décor en détaillant l'enfance insouciante mais sombre de Birahima, préambule à son immersion dans l'horreur des conflits armés. Les lieux, du Liberia à la Sierra Leone, deviennent des scènes de carnage où les protagonistes sont façonnés par les atrocités de la guerre. Chaque chapitre étoffe ce tableau révélant des épisodes marquants, des destins croisés, et des épreuves souvent insurmontables. Cette œuvre explore les thèmes de la survie, de la perte, et du traumatisme, offrant une plongée poignante dans l'expérience humaine au sein des conflits dévastateurs qui ont marqué la région.

Analyse thématique

La présente analyse s'attache à décrire le thème central du roman *Allah n'est pas obligé*, mettant en lumière son caractère de récit de guerre avec l'enrôlement tragique d'enfants-soldats. Ce récit, relevant à la fois du genre du pouvoir et du récit de guerre, se déploie en tant que tragicomédie, explorant la lutte pour la survie des enfants noirs dans une Afrique déchirée par des conflits sanglants, assujettie à la folie meurtrière de ses dirigeants. Un aspect majeur soulevé est le thème de l'enfance tragique, exposant les ravages causés par les conflits armés sur la jeunesse africaine. La narration met également en évidence la question de corruption et de la cupidité des dictateurs africains, ainsi que la crédulité et l'indolence du peuple croyant, souvent manipulable à

souhait. Les femmes, victimes de rites moyenâgeux, sont également présentées comme des figures vulnérables dans ce contexte.

Par ailleurs, la fiche pédagogique mentionne d'autres thèmes tels que la souffrance et la mort, qui apparaissent comme des éléments banals dans le récit. Le style de l'auteur et la langue d'écriture sont également des aspects à explorer, soulignant la manière dont ils contribuent à la narration de l'histoire. Il est à noter que cette analyse s'inscrit dans le contexte d'une fiche pédagogique destinée à l'enseignement de l'œuvre au lycée des Martyrs en Centrafrique. Ces résumés par chapitre, créés par l'enseignant, visent à faciliter la compréhension des élèves en mettant en avant les moments essentiels de l'intrigue, les développements des personnages et les thèmes abordés. Pour les élèves qui n'ont pas accès aux œuvres au programme, ces résumés servent de guide pour maîtriser la structure, les personnages et les thèmes de l'œuvre.

En considérant les rôles et les responsabilités dans le processus d'enseignement/apprentissage, nous faisons référence aux concepts de « situation topogénétique haute » et « situation topogénétique basse » développés par Guy Brousseau (1998) dans la *Théorie des situations didactiques : didactique des mathématiques*. Ces concepts permettent d'appréhender la distribution des tâches entre l'enseignant et les élèves dans le cadre de l'enseignement de cette œuvre littéraire. Mais avant d'aborder le tableau ci-dessous, il est judicieux pour nous de présenter ces concepts.

La terminologie « situation topogénétique haute » et « situation topogénétique basse » est développée par Guy Brousseau, un mathématicien et didacticien des mathématiques français. Ces concepts sont utilisés dans le domaine de la didactique des mathématiques pour décrire deux types de situations pédagogiques.

D'abord la « situation topogénétique haute » est caractérisée par un niveau de généralisation élevé. Dans une « situation topogénétique haute », c'est l'enseignant qui occupe une position dominante. Il est l'autorité principale et détient la connaissance. L'enseignant présente les concepts, les règles et les méthodes aux élèves de manière directe et explicite. Les élèves sont alors dans une position de réception passive de l'enseignement. L'enseignant définit les objectifs d'apprentissage, dicte les procédures

à suivre et évalue les réponses des élèves. La participation des élèves est souvent limitée à la reproduction des connaissances présentées par l'enseignant.

Par contre la « situation topogénétique basse » est axée sur des aspects plus spécifiques et concrets. Les élèves sont confrontés à des tâches ou des problèmes qui exigent une résolution plus immédiate, sans nécessiter une généralisation importante. Ces situations peuvent être plus concrètes, plus proches de la réalité quotidienne des élèves, et visent souvent à développer des compétences ou des procédures spécifiques.

Ainsi, les notions de « situation topogénétique haute » et « situation topogénétique basse » développées par Guy Brousseau, visent à explorer le niveau d'abstraction et de généralisation impliqué dans une tâche mathématique donnée. Ces concepts sont importants dans la planification de l'enseignement de mathématiques, car ils permettent d'ajuster le niveau de complexité des situations d'apprentissage en fonction des objectifs pédagogiques visés.

L'idée centrale derrière ces concepts est de promouvoir une plus grande autonomie et une participation active des élèves dans leur apprentissage. La « situation topogénétique basse » vise à favoriser la construction des connaissances par les élèves, en les engageant dans des activités réflexives et en les encourageant à développer leur propre compréhension. Cela diffère de la « situation topogénétique haute », où l'enseignant est principalement responsable de la transmission des connaissances.

Il convient de noter que ces concepts sont des idéaux théoriques et que les approches pédagogiques peuvent varier en fonction des contextes spécifiques d'enseignement et des objectifs visés. L'objectif est d'encourager les enseignants à réfléchir à leur positionnement dans la classe et à trouver un équilibre entre l'apport de connaissances et la promotion de l'autonomie des élèves dans l'apprentissage.

Comme nous avons dit dans le paragraphe précédent, afin d'apprécier la position de l'enseignant et celle des élèves ainsi que les rôles et responsabilités de chacun dans le processus d'enseignement/apprentissage de ces séances, nous faisons appel à ces concepts dans le tableau ci-dessous pour voir comment la transaction didactique de cet enseignement se déroule.

Caractéristiques	Description	Position topogénétique
Rôle de l'enseignant	Principal pourvoyeur de connaissances et d'informations concernant l'œuvre.	Position topogénétique haute de l'enseignant
Méthode d'enseignement	Transmission unidirectionnelle des informations de l'enseignant vers les élèves.	Position topogénétique basse des élèves.
Style d'interaction	L'enseignant parle et les élèves écoutent attentivement.	Position topogénétique basse des élèves.
Niveau d'engagement	Les élèves sont passifs et réceptifs, absorbant les informations sans participer activement à leur propre apprentissage.	Position topogénétique basse des élèves.
Autorité	L'enseignant est considéré comme l'autorité supérieure en matière de savoir et de connaissances. Les élèves acceptent les informations sans remise en question.	Position topogénétique haute de l'enseignant
Apprentissage	L'apprentissage est principalement basé sur l'écoute et la mémorisation des informations fournies par l'enseignant	Position topogénétique basse des élèves.
Interaction entre élèves	L'interaction entre les élèves est limitée, Les échanges entre pairs sont peu encouragés.	Position topogénétique basse des élèves.
Rôle de l'élève	Les élèves sont récepteurs passifs qui absorbent les informations fournies par l'enseignant.	Position topogénétique basse des élèves.
Avantages	Les informations sont transmises de manière claire et structurée. Les élèves acquièrent des connaissances de base dans court laps de temps.	Position topogénétique haute des élèves.

Figure n°10 : Position topogénétique de l'enseignant par rapport aux élèves

Au vu de ce tableau, la position topogénétique haute de l'enseignant fait référence à son rôle en tant que détenteur des connaissances et expert dans son domaine. Il est responsable de transmettre les informations, d'organiser et de structurer les connaissances de manière à faciliter l'apprentissage des élèves. Il est en position dominante dans la transaction des savoirs en fournissant des directives, des explications

et des démonstrations. En aucun moment il y a eu la dévolution, l'enseignant est resté le maître du processus d'enseignement/apprentissage.

En revanche, la position topogénétique basse des élèves représente leur rôle de récepteurs des connaissances. Ayant moins d'expertise dans le domaine de la littérature et surtout n'ayant pas lu l'œuvre, ils sont donc en position de recevoir et d'assimiler les connaissances transmises par l'enseignant. Il n'y a pas de médiation ouverte et les élèves ne sont pas responsabilisés pour qu'ils puissent contribuer à faire avancer l'élaboration des savoirs en jeu.

Nature des œuvres en classe de terminale en Centrafrique

Les quatre composantes du cours que nous venons de mettre en lumière s'enseignent à partir d'un corpus de textes variés que les enseignants abordent en classe en fonction des intérêts variés. Comme l'indique Dufays (1996), le corpus de textes à étudier en classe de littérature induit certaines représentations du littéraire et de son enseignement aussi bien chez les concepteurs de programmes scolaires que chez les élèves et les enseignants, quant aux savoirs et pratiques qu'ils intériorisent. Il sied de préciser ici que le corpus dont nous parlons, fait allusion aux œuvres ou aux textes que les enseignants et les apprenants utilisent en situation de classe.

Invités à se prononcer sur la nature de textes à enseigner en classe de terminale, les enseignants de la République Centrafricaine répondent qu'il y a un texte d'auteur français et un texte d'auteur africain. Ils souhaitent voir figurer au programme davantage de textes essentiellement centrafricains pour traduire la réalité de la société centrafricaine. Leur déclaration ne corrobore pas avec les instructions officielles qui proposent deux œuvres d'auteurs africains et un auteur français. Or, pour équilibrer ce programme en principe, il doit y avoir une œuvre française, une œuvre africaine non centrafricaine et une œuvre centrafricaine. Cette proposition suit le découpage du calendrier scolaire avec une œuvre par trimestre. Puisqu'il est juste et souhaitable pour les élèves de s'ouvrir sur le monde avec un programme littéraire « équilibré ».

En effet, le programme de l'enseignement en classe de terminale en Centrafrique dans la section consacrée à l'enseignement des œuvres littéraires ne prévoit pas un enseignement paritaire des textes d'auteurs. C'est ainsi qu'on retrouve deux œuvres

africaines et une, française pour l'enseignement de la littérature en classe de terminale en République Centrafricaine.

Ils font également remarquer que les textes d'auteurs français, notamment les classiques, parlent peu aux élèves de la République Centrafricaine, compte tenu de la réalité socioculturelle qui les rendent difficilement accessibles. Par exemple, parler d'asile des vieillards en Afrique est inconcevable pour un père ou une mère qui a tout fait et tout donné pour ses enfants, mais enfin de compte doit être abandonné à plusieurs kilomètres de la maison familiale. Cette réalité socioculturelle n'est pas africaine. Alors qu'en Europe, cette pratique est tout à fait logique puisqu'elle est ancrée dans l'habitus. Cet aspect d'œuvres classiques est aussi soulevé par l'enseignante du lycée d'enseignement général et technologique de Bréquigny lorsqu'elle dit que « nous avons des élèves qui lisent mais qui ne comprennent pas. Et ça, ça se développe de plus en plus » TLN 98-99 annexe 1, p. 11.

Prendre en compte les désirs des élèves est un critère qui amène les enseignants rencontrés à étudier davantage les textes d'auteurs centrafricains mais aussi africains. La raison est simple : les élèves sont plus sensibles aux questions soulevées dans les textes centrafricains ou africains, car elles reflètent leur monde.

Ainsi, les élèves se sentent davantage à l'aise lorsqu'il s'agit de textes africains, car les questions généralement abordées dans cette littérature les touchent personnellement. Cela signifie donc que ce sont les élèves qui se sentent le plus à l'aise avec les textes africains, en particulier les textes centrafricains, car ils vivent au quotidien les problématiques soulevées et ils ont une meilleure compréhension des sujets abordés dans ces œuvres. En revanche, pour un élève centrafricain qui n'a jamais mis les pieds en France, les textes français ne reflètent pas la réalité telle que celle de la pratique de l'asile des personnes âgées. Les enseignants interviewés constatent donc un besoin d'enseigner en priorité des auteurs qui sont culturellement plus proches des réalités vécues par les élèves, ce qui implique la construction d'une identité nationale et panafricaine. L'enseignement de la littérature va donc avoir pour objectif de transmettre un patrimoine culturel commun à tous les centrafricains. Il est important de noter que malgré cette incohérence mentionnée précédemment, le choix des textes est toujours soumis aux anciens programmes officiels, et le respect strict de ces programmes

constitue un obstacle à la vision globale des élèves, ainsi qu'à la société centrafricaine dans son ensemble.

5.3.2 Déroulement des enseignements littéraires

En février 1972, la conférence des ministres de l'éducation nationale des États d'expression française d'Afrique et de Madagascar marque un tournant majeur en adoptant une réforme capitale. Cette initiative préconise l'intégration de la littérature africaine dans les programmes d'enseignement du français au sein des nations africaines dites francophones. Dans la plupart des pays concernés, la mise en œuvre de cette réforme s'impose rapidement, bien que la conception des programmes, leur exécution et la formation des formateurs se révèlent être des défis de taille.

L'objectif fondamental de cette réforme de 1972 est de redonner la parole aux africains, de les affranchir du statut d'objets passifs pour les hisser au rang de sujets pensants et maîtres de leur destin, malgré les obstacles liés à la barrière linguistique.

Cette entreprise ambitieuse vise ainsi à rétablir une dynamique émancipatrice, permettant aux individus du continent africain de s'appropriier leur propre narration. Cependant, la mise en œuvre concrète de cette réforme n'est pas exempte de difficultés, notamment en ce qui concerne la conceptualisation des programmes éducatifs, leur exécution pratique sur le terrain, ainsi que la formation adéquate des enseignants. Malgré ces défis, la réforme de 1972 incarne une volonté affirmée de donner aux africains les moyens de devenir des acteurs actifs et conscients de leurs destin, même dans un contexte marqué par des contraintes linguistiques.

La réforme de 1972 s'inscrit dans une perspective d'autodétermination intellectuelle et culturelle, appelant à la réappropriation de la parole et à la construction d'un avenir où les africains sont les protagonistes de leur propre histoire. C'est dans ce contexte que les œuvres littéraires qui continuent d'être dispensées en classe de terminale en Centrafrique sont sélectionnées.

Ainsi, amenant les acteurs interrogés à décrire un cours représentatif de leur façon d'enseigner la littérature, tous les enseignants centrafricains rencontrés ne décrivent pas un cours spécifique, mais un ensemble composé de trois grands blocs dont chacun est

détaillé par catégorie. Ces trois blocs sont : l'explication de texte, l'étude des thèmes et l'enseignement des œuvres intégrales.

L'explication de texte

L'explication de texte est un exercice le plus souvent oral qu'écrit, qui consiste à faire l'analyse détaillée d'un texte du point de vue sémantique et stylistique. En Centrafrique, l'explication de texte est souvent remplacée par l'étude de texte. Cet exercice fait souvent partie des épreuves des concours d'entrée dans les formations professionnelles de l'université de Bangui et autres instituts. L'épreuve requiert des connaissances en vocabulaire et d'autres compétences littéraires et linguistiques. Lors de cet exercice, les questions de lecture préparent le candidat ou l'élève, à interpréter le texte soumis à son étude de manière à en caractériser le genre ou le registre. Elles peuvent aussi conduire à étudier les procédés stylistiques qu'il met en œuvre et l'originalité de leur écriture. Elles permettent également de vérifier si le sens du texte et les idées qu'il développe sont bien compris par le candidat.

Sens global du texte : La lecture du premier degré

Une première lecture permet de réagir spontanément à la beauté d'un texte, à sa richesse, à ses difficultés. C'est le moment pour le lecteur d'exprimer ses premières impressions. Cette première lecture attentive permet donc d'identifier précisément : le titre du texte ou de l'œuvre, nom de l'auteur, genre littéraire, thème dominant. Les renseignements fournis par le paratexte lors de cette lecture attentive apportent des informations sur le contexte historique ou bibliographique, à travers les notes éventuelles, la date et le lieu d'écriture. Mais un texte ne livre pas facilement ses secrets : pour l'apprécier à sa juste valeur, pour le comprendre parfaitement, il faut l'expliquer.

5.3.3 Caractéristiques du travail sur les textes littéraires

La constitution de la lecture des textes littéraires en « tâche scolaire » se concrétise par un certain nombre de choix qui concernent à la fois la finalité de ce volet constitutif de l'enseignement/apprentissage de la langue, les formats et contenus des textes donnés à

lire, les activités qui accompagnent la lecture de ces textes ainsi que les éléments à évaluer pour rendre compte des apprentissages effectués par les élèves.

À travers sa longue histoire, l'école a fabriqué un certain nombre d'« objets » de lecture particuliers qui, en quelque sorte, « formatent » le rapport des élèves aux textes littéraires et à la lecture littéraire. Les textes donnés à lire dans le cadre des cours de français sont présentés sous une diversité de formats matériels : des extraits isolés, des extraits rassemblés dans un manuel ou dans une anthologie, des textes brefs (conte, nouvelle, chanson, poème, sketch...) extraits d'un recueil, ou encore des œuvres complètes, de longueur variable, éditées avec ou sans appareillage didactique.

De l'avis de Dezutter et al , (2012), dans l'histoire de la discipline « français », chaque format de texte est associé à des modes de lecture, des approches et des dispositifs didactiques spécifiques qui vont de pair avec certains types d'activités, tant pour l'enseignant que pour les élèves. Ainsi, par exemple, le commentaire de texte est un exercice scolaire centré sur l'extrait alors que le journal de lecture, la fiche de lecture, le traditionnel résumé écrit de livre (comme l'indique son appellation), ou encore l'exposé oral sont le plus souvent associés à la lecture d'une œuvre complète. En effet, ces derniers nécessitent la combinaison d'une présentation d'informations relatives à l'auteur et au contexte de création de l'œuvre, d'un résumé de l'intrigue et d'une éventuelle appréciation personnelle.

À l'instar de l'ensemble des autres pratiques d'enseignement, le travail sur les textes littéraires est, en partie, conditionné par le cadre fixé par les instructions officielles qui fournissent des indications relatives à la sélection des corpus ou aux compétences à développer et à évaluer, aux savoirs à enseigner et à certains types d'activités à mettre en œuvre. Les pratiques sont aussi fortement influencées par les épreuves évaluatives, qui jouent un rôle crucial dans la certification des élèves (Popham, 2001) et qui se sont démultipliées au cours des dernières années, à la demande de diverses instances (ministère de l'Éducation, commissions scolaires).

En République Centrafricaine, l'analyse des textes littéraires est au cœur de l'épreuve de français dont la réussite est indispensable pour l'obtention du diplôme d'études secondaires. L'épreuve finale du secondaire est de nature bien différente et sans relation avec la lecture de textes littéraires puisqu'il s'agit de produire un texte argumentatif en

lien avec un sujet d'actualité, sur la base d'un dossier comprenant des textes courants ou les textes des œuvres au programme.

Selon Florey et ses collaborateurs (2015), le travail sur les textes littéraires en contexte scolaire se situe à l'intersection de l'apprentissage de la lecture et de l'apprentissage de la lecture de la littérature, auxquels on peut ajouter l'apprentissage de l'écriture. L'explication de texte que les enseignants interrogés désignent généralement par la lecture méthodique apparaît comme l'activité transversale au sein de la classe du français en général. Elle est pratiquée pour préparer les élèves à la plupart des épreuves du baccalauréat ainsi que pendant l'étude des thèmes et des extraits des œuvres intégrales.

Le plus souvent, l'explication de texte est fondée sur une connaissance livresque des faits littéraires avec une orientation sur la vie des auteurs et les faits historiques. Les textes étudiés tendent à servir de prétexte à l'exposé de grands thèmes. La lecture méthodique ne prétend pas tout dire sur le texte : elle choisit des perspectives, des axes de lecture à partir de l'observation attentive et réfléchie des formes mises en œuvre dans le texte. C'est une explication de texte consciente de ses démarches et de ses choix. À partir de là, on peut formuler des hypothèses de lecture qui permettent de construire peu à peu une signification du texte. On définit le rapport qu'entretient le personnage avec ce qui l'entoure, ou bien on fait apparaître le lien qui s'établit entre le narrateur et le lecteur. Au vu de ces caractéristiques, la fiche pédagogique de l'enseignant du lycée de Miskine appâtée pour son enseignement est placée en annexe 2 de notre travail de thèse.

L'étude thématique

L'étude des thèmes quant à elle, constitue un autre temps fort de l'enseignement littéraire. Elle est, avec l'histoire littéraire, l'activité la plus partagée chez les enseignants interrogés. L'enseignement s'organise soit autour d'une question littéraire, soit sur des réflexions relatives à la condition humaine et sociale. Le contenu thématique est ce qui paraît fondamental à retenir pour la plupart des enseignants. Car, toute œuvre littéraire met le doigt sur une réalité sociale. Si l'œuvre traite d'un problème social, cela permet à l'élève de comprendre la réalité de la vie ou du monde.

L'approche thématique prend plusieurs formes. Sur le plan littéraire, l'enseignant peut, par exemple engager une réflexion, une modalité particulière des thèmes dans les ouvrages étudiés en classe comme, par exemple les trois principaux thèmes enseignés en classe de terminale en République Centrafricaine que nous allons présenter dans la section suivante ; ou encore, le thème de l'engagement en littérature et le rôle social de l'écrivain.

Étude du thème des œuvres en classe de terminale en Centrafrique

Le roman est le premier genre de littérature écrite pratiquée au début du XIX^e siècle par les écrivains africains. Prenant la relève de la poésie, le roman se fait remarquer d'abord pour son engagement sociopolitique anticolonialiste, qui prend une double orientation à l'instar de la poésie de la négritude. Certains écrivains s'attachent à réhabiliter les valeurs et pratiques socioculturelles de l'Afrique traditionnelle ; d'autres dénoncent l'oppression, les humiliations et les préjugés raciaux et appellent à la résistance, sinon à la révolte.

Cette deuxième génération de romanciers adopte généralement une esthétique réaliste qui n'exclut nullement, une orientation plus nationaliste, l'anticolonialisme, le ralliement autour des projets d'indépendance, le désenchantement devant les abus des nouvelles classes dirigeantes. La critique considère à cet effet ces œuvres comme des témoignages et même des autobiographies plus ou moins déguisés en roman.

Le contexte historique de la décolonisation et le tropisme révolutionnaire qui en découle semble propice à l'éclosion d'une littérature conçue comme force de transformation sociale et politique, en rupture avec les théories formalistes ou structuralistes qui privilégient une littérature intransitive. L'horizon d'attente pour un roman africain des années 1960 est celui d'une littérature en acte, d'un roman perçu comme « message » plutôt que comme « spectacle ».

Lorsqu'on observe la configuration actuelle du système de mondialisation dans les pays francophones, nous remarquons en effet que la littérature de résistance écrite qui s'exprime selon le regard du colonisé semble aujourd'hui perçue comme une littérature quelque peu dépassée, en décalage avec les idéologies modernes d'ouverture, de relation puisqu'elle appelle d'abord au recentrement de l'être.

Toutefois, cette littérature engagée fait partie intégrante du patrimoine culturel puisqu'elle est apparue dans ces sociétés postcoloniales en tant qu'écriture de la rupture, de l'insoumission qui participe perpétuellement de la réhabilitation tant culturelle qu'identitaire des peuples victimes de la colonisation. C'est dans cette perspective que les œuvres qui sont au programme de terminale en République Centrafricaine sont sélectionnées selon le contexte d'antan avec des thèmes précis qui sont : le conflit de culture, les mutations sociopolitiques et enfin, la révolte et la liberté dans le but de pousser la jeune génération à prendre conscience de leur état et de lutter pour leur liberté. Mais, il convient de signaler que l'un des objectifs pédagogiques de l'enseignement de ces trois principaux thèmes réside aussi dans la préparation des élèves aux épreuves de baccalauréat. C'est pourquoi en Centrafrique, pour la classe de terminale, les trois principaux thèmes identifiés dans deux romans et un ouvrage théâtral, sont prédéfinis et obligatoires pour toutes les séries. Ainsi, dans les lignes qui suivent, nous présentons chaque thème en le situant dans son contexte.

Conflit de culture

Dès 1906, le savant allemand Frobenius constate que l'Afrique a, depuis l'Antiquité, produit des cultures si riches et originales. « Il existe une civilisation africaine portant d'un bout à l'autre du continent noir le même cachet. Partout, nous reconnaissons un esprit, un caractère, une essence semblable ». C'est dans ce sens que Monod y énonce un principe fondamental qui met déjà en question toute action culturelle en Afrique. En lisant *Les Soleils des Indépendances* d'Ahmadou Kourouma, *La Tragédie du Roi Christophe* d'Aimé Césaire et *l'Etranger* d'Albert Camus, on constate aisément qu'il existe un très important fossé entre la culture africaine et la culture européenne.

L'origine de ce fossé peut s'expliquer par le fait que les européens possèdent une culture dite « écrite » tandis que les africains possèdent une culture dite « orale ». Que fait un jeune occidental quand il veut trouver une information historique, une définition quelconque, bref, lorsqu'il veut s'instruire par lui-même ? La réponse est simple et sans équivoque, il va se rendre à la bibliothèque la plus proche et fouiller les rayons pour trouver dans les livres la réponse à sa question ; ou encore, plus probablement aujourd'hui, surfer sur la grande toile.

Ainsi, s'il cherche une information concernant la seconde guerre mondiale par exemple, il va se référer aux rayons de la deuxième guerre mondiale de cette bibliothèque, mais à aucun moment, il va avoir l'idée d'aller interroger son grand-père, qui lui, a vécu cette guerre et est en mesure de répondre à sa question de manière moins académique et sûrement plus intéressante plus passionnante que le meilleur des livres d'histoire. Cet exemple paraît simple, mais il illustre parfaitement ce lien que nous avons au papier, aux archives, au visuel. Nous pouvons appeler ceci la culture écrite.

Le jeune africain qui veut chercher les mêmes informations va commencer par interroger les anciens, les sages, ceux qui savent, ceux qui ont vécu, ceux qui ont de l'expérience et que l'on respecte pour cette raison. Bien sûr vous allez me dire, aujourd'hui, le jeune africain peut aussi avoir accès à ces écrits, ces livres d'histoire, et même à l'internet. C'est possible, puisque le monde occidental a implanté en Afrique. C'est ce qu'on peut appeler la culture orale.

La première conséquence de la culture orale est sans doute l'immense respect que l'on accorde en Afrique aux anciens. En Afrique contrairement en Europe, on pleure beaucoup plus pour la mort d'un ancien que pour celle d'un nouveau-né ; tout simplement parce qu'avec l'ancien s'en va une grande part de savoirs. En Afrique, la citation d'écrivain Amadou Hampâté Bâ est de mise lorsqu'il dit : « Quand un vieillard meurt, c'est tout une bibliothèque qui brûle ». Les populations de culture occidentale sont beaucoup plus tristes à la mort d'un enfant ou d'un nouveau-né que d'un ancien qui au passage devient un tel poids pour la société qu'il n'est pas rare de le voir placé dans des asiles aménagés pour soulager la famille.

Le non-respect de l'ancien en Europe est la conséquence immédiate du fait qu'il n'a plus rien à transmettre ou à apprendre aux autres. Un européen peut résoudre ses problèmes seul, il n'a pas besoin des autres pour obtenir une information, il lui suffit de se rendre seul dans une bibliothèque et de lire seul le bouquin convoité, ou bien d'allumer seul son ordinateur et de naviguer seul sur l'internet. La communication avec les autres est reléguée au second rang, elle n'est plus vitale.

En Afrique, c'est totalement différent. C'est l'autre qui détient le savoir, puisque, c'est une société de culture orale et que par conséquent, le savoir se transmet à l'oral. En d'autres termes, j'ai besoin de l'autre pour apprendre. Il faut donc tout faire pour établir

la meilleure communication possible avec l'autre puisque plus je lui parle, plus il va me parler, plus je vais apprendre.

Pour tout dire, la mémoire des sociétés écrites, nous l'avons vu, c'est le papier, ce sont les livres, c'est un support physique situé à l'extérieur du corps humain. Dans une société orale, la mémoire est à l'intérieur du corps, dans la tête, dans le cerveau. Ceci paraît comme une infime différence mais, au contraire, les ethnologues diront que c'est un élément très essentiel de différence culturelle entre une société écrite et une société orale.

Et bien évidemment, c'est ce qui a alimenté l'incompréhension pendant des décennies entre l'Afrique et l'Europe et que les écrivains essaient de mettre en exergue. Tout simplement parce que l'implantation des écoles en Afrique se révèle très difficile provoquant même le choc culturel du fait que cette pratique est insolite dans la société africaine dite orale. Étant donné que la culture se comprend ici comme l'ensemble des comportements, des croyances communes à un groupe d'individu. Voilà pourquoi le choix du thème, « rencontre de cultures » a eu sa raison d'être pendant la colonisation.

Depuis une dizaine d'années, une attention nouvelle est prêtée, dans les pays industrialisés comme dans les pays en développement, aux problèmes de la préservation et du développement des cultures et des valeurs qu'elles expriment. La question des valeurs et des valeurs culturelles est à la fois très vaste et très complexe.

On désigne par valeurs culturelles « les relations symboliques qui assurent la cohésion d'une société donnée ou d'un groupe, maintiennent et renforcent le sentiment d'appartenance de ses membres, perpétuent la richesse de son patrimoine social-spirituel, assurant à sa vie la plénitude et donnent sens aux existences individuelles » (Makagiansar, 1980, p.19).

Selon Makagiansar (1983), sous-directeur général de l'Unesco pour la culture, les valeurs, et par extension les valeurs culturelles, sont « l'ensemble des signes et des symboles par lesquels s'exprime un système commun d'orientations et de comportements. Ainsi conçues, les valeurs servent aussi bien à intégrer qu'à guider et à canaliser les activités organisées des membres d'une société ».

De son côté, Kluckhohn (1987), voit dans les valeurs culturelles, des « symboles affectifs ou cognitifs dans la mesure où, formellement, elles traduisent une conception du désirable qui influence les modes, les moyens et les fins de l'action. »

Les valeurs culturelles ainsi définies, font l'objet d'un intérêt particulier de la part de l'Assemblée générale des Nations Unies et de l'Unesco en raison de l'importance accordée depuis une dizaine d'années aux problèmes du développement global dans les sociétés contemporaines et à son caractère endogène.

C'est ainsi qu'au cours des dernières années, les travaux de l'Unesco dans le domaine des valeurs culturelles portent sur les rapports de celles-ci avec le processus du développement global, l'éducation, la science et la technologie, la communication, la qualité de la vie, la créativité artistique et, enfin, la coopération internationale.

Ces travaux montrent comment et dans quelle mesure les valeurs culturelles déterminent les activités menées dans ces domaines ou, au contraire, sont déterminées par elles dans la période de mutation que traversent aujourd'hui aussi bien les sociétés en développement que les sociétés industrialisées avancées. Ils établissent que la préservation et le développement des valeurs culturelles méritent à plus d'un titre de figurer au premier plan des préoccupations des instances qui ont pour tâches d'organiser les efforts de la communauté internationale en vue de promouvoir une vie plus harmonieuse.

La dimension culturelle du développement

S'interroger sur le rôle des valeurs culturelles dans les sociétés contemporaines, c'est poser le problème de la structure du développement culturel et de son rapport avec le processus du développement global. Les valeurs culturelles procèdent de la prise de conscience des limites des démarches purement économiques.

Les vices d'une conception du développement orientée vers l'économie apparaissent chaque jour davantage dans les incohérences structurelles, les inégalités et les conflits que l'on peut constater, tant dans la vie des nations que dans leurs relations.

La perte de crédibilité de cette conception a stimulé l'émergence de nouvelles théories et de multiples voies de développement permettant l'intégration de la culture et de

l'histoire d'un peuple au processus du développement global et, en conséquence, elle a fait apparaître l'importance de la culture dans la croissance économique et les transferts technologiques.

Il en résulte que toute volonté de réaliser un développement endogène passe par la prise de conscience des valeurs culturelles distinctes et par de nouvelles initiatives qui prennent racine dans l'affirmation de l'identité culturelle. Dans ce contexte où les valeurs culturelles sont reconnues comme étant une composante essentielle du développement intégral des individus et des communautés, la notion de politique culturelle prend tout son sens.

Le propre d'une politique culturelle est, en effet, de s'appuyer sur l'expérience collective accumulée par les différents groupes sociaux réunis au sein d'une communauté pour exalter ce qui dans ce legs peut donner confiance aux hommes d'aujourd'hui afin qu'ils puissent mieux assumer leur destin commun et préparer leur avenir.

Tout changement est en principe un passage de la tradition à la modernité. Mais la modernité ne peut être à l'origine d'une meilleure qualité de la vie que si elle est le produit de la dynamique interne d'une culture et non pas le résultat de l'application de modèles importés et subis.

Il ne faut pas voir la modernité sous l'angle d'un simple transfert du modèle du développement d'un pays occidental dans un pays du Tiers Monde. La modernisation ne doit pas devenir une répétition historique du modèle occidental conduisant à la reproduction dans les pays en développement, d'un même système technique, d'une forme endogène d'organisation de l'espace et d'une forme identique d'organisation de la production du travail. Il apparaît désormais que le développement est un processus total, multi relationnel, intéressant tous les aspects de la vie d'une collectivité, de ses relations avec l'extérieur et de sa conscience d'elle-même.

Selon M'bow, le Directeur général de l'Unesco, « Le bénéfice du développement doit être celui de l'homme dans toutes ses dimensions. Elévation de niveau de vie tout d'abord, et cela est bien sur fondamental. Mais l'amélioration des conditions matérielles ne suffit pas. Le développement doit donc viser à la promotion de l'être humain total

dans son insertion sociale et dans son épanouissement individuel sur le plan tant spirituel et moral que matériel. Loin d'asservir les hommes à une discipline extérieure ou de les aliéner par la séduction des modèles de vie qui leur sont étrangers, il doit contribuer à les émanciper, leur permettre de rechercher eux-mêmes leurs voies, assurer leur dignité d'être libres et responsables » (Unesco, 1983, p.89).

Dans le monde actuel où la notion quantitative de croissance économique fait graduellement place à celle, plus riche, de développement intégré, les valeurs culturelles prennent toute leur importance.

Le développement est présenté dans cette optique comme un « processus organique au sein duquel les facteurs et les composantes d'ordre économique, social, scientifique, technique et culturel sont en interaction constante et s'interpénètrent ». C'est de là que naît l'idée que chaque pays doit envisager un développement s'harmonisant avec ses valeurs culturelles propres, c'est-à-dire un développement endogène. Si le développement ne tient pas compte des valeurs extra économiques, et surtout des valeurs culturelles, il ne va jamais parvenir à atteindre ses objectifs. Si la croissance économique est un facteur fondamental du développement, ce sont bien des choix d'ordre essentiellement culturel qui en déterminent l'orientation et l'utilisation au service des individus et des sociétés, en vue de la satisfaction de leurs besoins et de leurs aspirations les plus légitimes.

Valeurs culturelles et éducation

Dans toutes les sociétés, la culture et l'éducation dont les tous premiers éléments sont apportés par le milieu familial contribuent à l'insertion harmonieuse des individus et des groupes dans la collectivité. Ces facteurs de socialisation apparaissent fondamentalement complémentaires. Le développement économique et social est en effet conditionné dans une grande mesure par la conception du monde qui prévaut dans chaque société, conception influencée elle-même par les valeurs que transmettent les systèmes éducatifs et les sensibilités qu'ils contribuent à forger.

Par vocation, l'éducation doit être le dépositaire du patrimoine culturel.

Les systèmes éducatifs sont encore trop souvent mal adaptés à la situation, aux aspirations et aux besoins réels des individus et des groupes. Le point de départ d'une éducation renouvelée, c'est une tout autre conception de la vie économique et sociale, de la culture et de l'avenir de la cité. Il s'agit d'enraciner l'éducation dans les réalités locales et de réorienter les systèmes éducatifs pour qu'ils intègrent les valeurs les plus significatives des cultures et des civilisations nationales. L'école, tout en gardant un rôle, le privilégié de transmission des connaissances et de formation de la personnalité, n'est plus considérée comme seule dispensatrice de l'éducation.

Celle-ci apparaît de plus en plus comme un processus permanent qui offre à chacun, tout au long de son existence, des possibilités constantes de mise à jour des connaissances et d'enrichissement personnel, et qui fasse donc intervenir l'ensemble des moyens éducatifs d'une société. Aussi, l'éducation contemporaine doit-elle être en relation étroite avec les caractéristiques et les besoins de la société dans laquelle elle est dispensée. En conséquence, il faut que les responsables veillent de plus en plus à ce que les contenus de l'éducation correspondent aux besoins et aux aspirations des communautés locales et de la collectivité nationale. Pour que l'enseignement tienne compte des valeurs les plus significatives des cultures nationales, l'attention doit se porter sur les techniques traditionnelles, qui présentent un grand intérêt du point de vue de la rénovation des systèmes culturels et de l'affirmation de l'identité culturelle.

Les programmes d'études ont déjà intégré certains éléments par le biais de l'enseignement de l'histoire et de la géographie, mais il faut élargir leur contenu en y incluant l'enseignement de l'art et des œuvres littéraires.

Il importe donc d'étudier les contenus culturels de l'éducation ancestrale qui remodelent les systèmes éducatifs et culturels, et d'examiner, à la lumière de l'évolution socioéconomique et culturelle, les tendances actuelles en matière d'éducation pour expliciter les liens qui existent entre l'action culturelle et l'action éducative d'une part, et, d'autre part, la politique culturelle et la politique de l'éducation dans la perspective de l'éducation permanente.

Une autre tâche doit consister à mettre en lumière et à réfléchir aux possibilités d'ouverture du système éducatif aux réalités socioculturelles et socio-économiques des communautés de base, et à l'adéquation de leurs valeurs culturelles aux impératifs du

développement global de la société. Etant donné que les valeurs familiales contribuent puissamment à la socialisation des individus, les systèmes éducatifs doivent être réorientés de manière à intégrer ce qu'elles ont de plus significatif sur le plan culturel.

Ouvrir l'enseignement à la réalité sociale va donc réduire le fossé qui sépare la culture des élites de celle des masses. Le concept de formation continue est organiquement lié au concept d'une éducation globale grâce à laquelle l'homme « total » peut participer d'une manière active à la vie politique, économique, sociale, culturelle et artistique de la cité, et qui peut l'amener à mieux comprendre la diversité des mœurs et des cultures.

Valeurs culturelles, science et technologie

Il est aujourd'hui largement admis que le progrès de la science et de la technologie ne peut plus se réaliser de manière isolée des valeurs culturelles. L'impact qu'elles ont sur une société donnée apparaît vraisemblablement comme un facteur prédominant à prendre en compte, bien que cette influence demeure complexe à appréhender.

Dans cet esprit, l'Unesco a réalisé d'importants travaux concernant l'impact de la science et de la technologie sur les valeurs éthiques et esthétiques, les modes de vie ou l'environnement social et culturel des sociétés, afin de contribuer à la promotion du développement scientifique et technologique endogène. Toute implantation technologique est un phénomène de culture qui affecte directement ou indirectement le cadre de vie, les comportements et les valeurs culturelles des sociétés. Le rapport entre « valeurs culturelles » et « technologie » est assez souvent présenté comme un rapport d'interaction directe.

D'une part, on considère les valeurs culturelles comme un facteur déterminant dans le choix et l'impact de la technologie, d'autre part, on conçoit la technologie comme un potentiel de transformation des valeurs culturelles. Cela est particulièrement vrai dans l'analyse du rapport entre valeurs et technologies dans les sociétés traditionnelles. Dans ce type d'analyse, on postule souvent que les valeurs déterminent le comportement social (postulat de causalité), qu'elles forment un système cohérent partagé par l'ensemble d'une société donnée (postulat d'homogénéité), ou qu'elles constituent les bases de la culture et assurent sa créativité et sa capacité de résistance.

Ce genre d'analyse, trop étroitement associé au déterminisme culturel, prend l'ordre pour la caractéristique centrale de la société (traditionnelle) et considère le changement social comme essentiellement évolutif ou cumulatif. Par contraste, le déterminisme technologique postule que l'innovation technologique est la force motrice du changement social, imposant sa logique propre aux acteurs sociaux et à leurs rapports. Le débat sur le développement reflète ces points de vue opposés.

Il est de plus en plus généralement admis que le transfert d'une technologie originaire des pays industrialisés ne peut, par lui-même, servir de base au développement si l'adaptation éventuelle de cette technologie ne s'appuie pas, dans les pays en développement, sur la réalité socioculturelle. Le transfert de la technologie devient ainsi une question de dosage rationnel, d'équilibre entre le dehors et le dedans, entre la culture universelle et le patrimoine national.

Il faut également souligner la nécessité, pour les pays en développement, de diversifier les types de technologies modernes et traditionnelles, de niveau élevé, intermédiaire et bas afin qu'elles soient adaptées aux ressources locales, aux besoins de la population et à l'environnement socioculturel. Il est indispensable aussi d'analyser les conséquences spécifiques que peut avoir l'introduction des technologies nouvelles sur le comportement et les valeurs des acteurs sociaux concernés.

Dans ce contexte, il est utile de distinguer les incidences des deux types de changement technologique : d'une part, ceux qui ont un impact géographique et social assez limité (même s'ils affectent profondément le travail et la vie de ceux directement concernés), par exemple la mécanisation d'une mine, la construction d'un barrage dans une région rurale par exemple, d'autre part, ceux, beaucoup plus diffus, qui affectent la société dans son ensemble.

Expliquons brièvement cette distinction : la technologie spécifique est une série d'opérations introduites délibérément dans un contexte délimité, le plus souvent afin de résoudre un problème (par exemple, faible rendement agricole ou minier) ou de créer un nouveau produit ou service.

L'introduction de cette technologie résulte de la décision d'un agent, public ou privé. La technologie diffuse, elle, est typiquement un produit ou un service mis par

l'intermédiaire du marché, à la disposition du grand public. Ce qui apparaît aujourd'hui comme une technologie diffuse, omniprésente, peut déjà être introduit délibérément dans une phase antérieure. Les transports publics ou les systèmes d'égouts sont des exemples typiques de technologie diffuse actuelle résultant de projets de développement spécifiques du passé.

La distinction entre technologie diffuse et technologie spécifique s'impose pour l'analyse de leurs conséquences.

La technologie spécifique par exemple, le traitement électronique des opérations bancaires affecte directement un groupe circonscrit de personnes : dans ce cas, certaines catégories d'employés de banque, si nombreux soient-ils.

En outre, la technologie spécifique est généralement imposée à ce groupe : ses membres n'ont d'autre choix que de l'adopter, d'une façon ou d'une autre. En revanche, l'accès à la technologie diffuse est en principe ouvert à un nombre illimité de personnes, bien qu'en pratique son utilisation soit restreinte par le mécanisme des prix, la discrimination sociale. En même temps, ceux qui y ont accès peuvent choisir de l'utiliser ou non et, si oui, dans telle ou telle mesure.

En résumé, la technologie spécifique entraîne une transformation des rapports sociaux concernés de façon assez immédiate, en particulier une transformation de l'organisation sociale du travail, alors que la technologie diffuse offre des options entre divers comportements sociaux.

Mais le véritable problème demeure le savoir autochtone. On s'accorde de plus en plus à reconnaître l'importance et la valeur de ce savoir qui est propre à chaque culture et son adéquation fonctionnelle à l'environnement socioculturel et économique des sociétés, face au savoir scientifique et technique moderne qui impose son pouvoir uniformisateur et dépersonnalise les cultures.

À ce propos, M'bow, directeur général de l'Unesco, fait remarquer que dès lors qu'il est conçu comme global, le développement ne peut plus être l'extension directe au monde entier des connaissances, modes de pensée, modes de vie ou expériences propres à une seule région du globe ; il faut mettre chaque développement local en relation avec ses valeurs et sa culture propres. Il ne suffit pas de transférer dans les pays en voie de

développement le stock de connaissances disponibles dans les pays développés ; un tel processus exclut toute authentique implantation de la science et de la technologie dans les pays d'accueil, il favorise la « fuite des cerveaux » et ralentit même le progrès général des connaissances en privant l'imagination inventive de tout accès à des sources plus variées que celles ayant nourri le système actuel.

Le transfert de connaissances doit viser à réaliser une synthèse harmonieuse du savoir technique moderne, et des caractéristiques propres des peuples, en vue de favoriser le développement scientifique et technologique endogène. Cela est directement lié à l'affirmation de l'identité culturelle de toute société puisqu'on ne peut plus ignorer l'impact de la science et de la technologie sur les valeurs éthiques et esthétiques.

Valeurs culturelles et communication

La multiplicité des échanges facilite aujourd'hui le jeu des influences réciproques des différentes civilisations. Cependant, le volume total des informations émanant de la partie industrialisée du monde (qui rassemble le tiers de la population du globe) est au moins cent fois plus important que celui des informations qui circulent en sens inverse.

Les industries de communication et leurs réseaux s'acheminent vers une transnationalisation de plus en plus poussée, ce qui entraîne l'exportation d'idéologies véhiculant des valeurs, des modèles et des formes de comportement étrangers.

Le poids des influences étrangères conduit à se demander ce qu'il va advenir de l'identité ou de la souveraineté culturelle des peuples. Les moyens de communication de masse exercent une influence sur les aspirations, les besoins et les comportements de toutes les couches sociales. Les techniques modernes ont bouleversé les sociétés industrielles comme les sociétés en développement, et confèrent une dimension nouvelle aux possibilités d'échange et de communication qui déterminent l'évolution de ces sociétés.

Ces dernières années, le rapport Mc- Bride apporte de nombreux éclaircissements sur ces questions. Des politiques nationales et internationales de la communication sont élaborées que certains veulent lier aux politiques culturelles, compte tenu de leurs effets, dans le cadre du développement intégré des individus et des sociétés.

Malgré les efforts récents d'explication et d'analyse, les rapports entre le système de communication et les valeurs culturelles restent assez ambigus et demandent à être éclaircis. Il faut mettre l'accent sur la relation entre les formes de formation et les contextes dans lesquels ceux-ci sont produits et diffusés, et identifier les facteurs qui peuvent favoriser la démocratisation et la déconcentration de la communication ou aggraver les inégalités et la dépendance dans ce domaine.

Une attention particulière doit être accordée aux problèmes de la communication sous leurs différents aspects : sociaux, culturels, économiques, politiques, idéologiques, et, il est nécessaire de définir le rôle nouveau que les moyens de communication jouent ou peuvent jouer pour favoriser le développement des valeurs culturelles et l'accroissement de leur utilisation au service de l'éducation collective, de la créativité et de l'expression, de l'amélioration des relations internationales, de la vulgarisation scientifique et de l'information des masses, notamment au sujet des effets de nouvelles technologies, comme par exemple le nucléaire et l'informatique.

Examiner le problème de la signification, des contraintes et de la portée de l'information et de la communication, c'est préciser les effets positifs et négatifs que la standardisation des opinions et des goûts, les propagandes publicitaires, et la manipulation des consciences ont ou peuvent avoir sur les modes de vie, les valeurs culturelles et la spécificité culturelle des individus et des groupes. C'est également montrer le danger, si danger il y a, que suscitent la disparition progressive des formes traditionnelles de la communication et l'adoption des formes modernes de la technique sans que l'on puisse prévoir leurs conséquences éventuelles sur les rapports sociaux et les valeurs culturelles. À partir des résultats de cette analyse, il est pertinent de souligner les éléments significatifs qui aident à concevoir et à élaborer des politiques de communication étroitement liées aux politiques culturelles en général, ainsi qu'aux valeurs culturelles en particulier.

Valeurs culturelles et créativité

La question des rapports entre la créativité, surtout artistique et intellectuelle, la vie sociale et les valeurs culturelles suscite de plus en plus d'intérêt chez les chercheurs et les hommes des lettres. L'homme d'aujourd'hui aspire à assurer l'enrichissement et le progrès des valeurs vivantes par la libre activité créatrice. Chaque homme, en quelque

sorte, est un créateur et veut être reconnu comme tel. Il s'agit de rendre à tous, groupes et individus, la conscience de leurs aptitudes et de leurs possibilités de participer à la création, de trouver une solution aux problèmes de l'époque dans la transformation de l'homme intérieur et de l'homme social.

Pour cela, il convient de se tourner vers le créateur, l'artiste (écrivain), qu'il ne faut pas cesser d'interroger tant son rôle est précieux dans la transformation du monde. On a pu dire que de toutes les activités humaines, c'est la création artistique qui exprime le mieux une civilisation. Les créateurs portent en eux des langages et des visions qui en font à la fois les gardiens des valeurs culturelles et les inspireurs de nouvelles valeurs, les messagers d'un avenir qu'ils pressentent et qu'ils préparent. Au lieu de se perdre dans un universalisme destructeur, l'artiste d'aujourd'hui tente d'être reconnu par le détour de l'identité.

Il importe donc d'étudier la condition de l'artiste dans la société contemporaine et de s'interroger sur les responsabilités de sa fonction comme sur les droits qui doivent lui être reconnus. L'Unesco s'est efforcé de développer son programme en faveur de la stimulation de la créativité artistique et intellectuelle, processus complexe qui dépend à la fois de la créativité latente du milieu socioculturel et de l'action concertée des artistes, des populations, des institutions et des pouvoirs publics, échanges internationaux. Les activités que mène l'organisation portent sur les différents domaines de l'art et comprennent des recherches interdisciplinaires en matière de création, y compris par les moyens audiovisuels, qui ont pour objectif de préserver et de promouvoir les valeurs artistiques et de favoriser par les moyens les plus divers la recherche créatrice et la rencontre entre l'artiste et la société.

Qualité de l'environnement, cadre de vie et valeurs culturelles

Nombreux sont les individus, les groupements et les mouvements sociaux qui s'organisent aujourd'hui pour la défense de l'environnement et de leur cadre de vie et qui s'emploient activement à la sauvegarde de leurs valeurs culturelles et morales et de leur patrimoine culturel et naturel. Sur le plan théorique et sur celui de la recherche, on remarque des actions et des études qui ont, pour l'essentiel, le même objectif, qu'il est impossible de séparer cadre de vie et mode de vie, mode de vie et conception de la vie.

Mais les décisions d'ordre social concernant l'environnement humain sont trop souvent prises sans une connaissance suffisante de l'interaction des multiples éléments de la vie sociale dans différents contextes, des besoins profonds des êtres humains appartenant à des cultures déterminées, des interactions entre les attitudes ou les comportements spécifiques des groupes humains et des changements affectant leur environnement, en bref, de la capacité d'adaptation ou de création des cultures.

On connaît encore mal la nature et les effets des nombreuses tensions auxquelles l'homme est soumis dans le monde actuel, en particulier dans les grandes agglomérations urbaines, qui ne parviennent pas toujours à lui assurer le minimum de salubrité et de sécurité.

On manque de critères pour la création d'environnements humains dans lesquels individus et groupes puissent élaborer et rechercher de nouvelles valeurs sans risque de désintégration culturelle. Comment mettre au point par exemple une conception de la qualité de la vie qui ne renforce pas la division entre riches et pauvres, mais soit suffisamment large pour satisfaire les besoins fondamentaux des groupes défavorisés et souvent déracinés ?

Pour assurer une meilleure qualité de l'environnement, il faut :

Améliorer le comportement individuel et collectif envers l'environnement humain et le patrimoine culturel qui représente l'héritage d'un peuple d'une société : monuments, traditions orales, musicales, chorégraphiques, folkloriques, artistiques, etc. ;

Élaborer des hypothèses concernant le report dynamique entre l'homme (et ses valeurs) et l'environnement dans les sociétés contemporaines, et donc mettre en relief les bases écologiques du cadre de vie en tant que support des valeurs culturelles ;

Définir des normes pour la création d'environnements propices à l'épanouissement des êtres humains.

Sur le plan de production littéraire, la littérature permet de transmettre les valeurs, les connaissances et les expériences d'une société à travers les générations. Elle peut également sensibiliser les élèves aux enjeux environnementaux et les inciter à adopter des comportements respectueux de l'environnement. En intégrant des œuvres littéraires

traitant de ces sujets dans les programmes scolaires, on favorise une éducation plus complète et engagée envers l'environnement et la culture.

La coopération culturelle internationale et le dialogue des cultures

En tant que produit de notre époque, qui est elle-même une époque de mutations profondes, la coopération internationale rapproche les groupes sociaux, les peuples et les nations. La culture joue un rôle fondamental dans ces mutations dans la mesure même où les changements qui touchent au développement économique affectent également le développement socioculturel. C'est pourquoi, il est aujourd'hui admis d'envisager l'avenir des sociétés dans sa dimension culturelle et de considérer les valeurs culturelles comme un bien universellement salué.

Mais c'est dans la reconnaissance de la souveraineté culturelle des peuples, gage de leur identité et de leur authenticité, que réside le moyen d'assurer le développement culturel et la coopération internationale. Tout manquement à ce principe engendre une forme d'agression ou une tentative de domination. La paix dans le monde et la coexistence pacifique est directement liées au respect de la souveraineté culturelle et politique des peuples.

Il va sans dire que l'affirmation de la spécificité culturelle ne nie pas le pluralisme culturel. C'est pourquoi la culture universelle doit s'enrichir des cultures nationales et des valeurs culturelles régionales, grâce à des rapports durables établis sur la base de l'égalité. Les cultures vivantes sont reliées entre elles par la voie de la connaissance et il est aujourd'hui possible de prendre la mesure de la diversité culturelle du monde. Il en résulte une relativisation des cultures et le rejet de toute prétention à l'absolu. L'interaction des cultures s'opère par l'appropriation universelle des langages, qu'il s'agisse de l'écrit ou des médias les plus nouveaux, et cette interaction est indispensable, car une culture fermée, rebelle aux influences extérieures, finit par se scléroser.

Le choc de la différence donne tout son sens au phénomène complémentaire de l'approfondissement de chaque culture. Cependant, certaines cultures, sans être sclérosées, ne sont pas assez fortes pour résister aux influences extérieures. Jusqu'ici, on n'attribue qu'une place très limitée au concept de culture dans l'étude des relations internationales, alors que la diversité culturelle est l'un des aspects les plus évidents du

développement de l'homme. La compréhension interculturelle dépend de l'idéologie du groupe autant que du caractère propre de l'individu ; car dans les cultures les plus diverses, les hommes imaginent le monde tel que le lui transmettent les images acquises à l'intérieur de leur groupe. Soutenir le pluralisme culturel, c'est prétendre qu'à travers le dialogue des cultures, les peuples peuvent conserver leur identité et refuser des modèles donnés habituellement comme seuls possibles par les tenants de l'évolutionnisme culturel.

Mutations sociopolitiques

Depuis les indépendances, les pays africains sont confrontés à de nombreuses transformations touchant à presque tous les aspects de la vie de l'homme et de sa société. La situation coloniale a cédé le pas à de nouvelles situations non moins critiques pour le devenir de ces sociétés en prise aux « dynamiques du dedans et du dehors » (Balandier, 1987), dans un continent qui intègre une inflation des idéologies nouvelles, des politiques des conflictualités, des crises identitaires, des phénomènes/problèmes émergents (VIH/SIDA, grippe aviaire, homosexualité, mutation familiales, covid-19) où ré-émergents (pauvreté endémique, changements climatiques, modes et mutations culturelles et linguistiques pour ne citer ceux-là. Ces maux cités ci-haut ne manquent pas souvent de mettre en échec les modèles de développement adoptés par les États. Des slogans et des intentions politiques pour l'amélioration des conditions de vie de ces populations se heurtent aux aléas de changements que personne ou presque n'arrive à maîtriser pour mettre en œuvre le bien être durable des populations.

Si l'histoire des peuples selon Karl Marx est toujours une histoire de la lutte des classes, il est aussi possible d'admettre que cette histoire de l'humanité est, et continue d'être, celle de l'affirmation et de la consolidation des identités, des replis. La décennie 1990-2000 a vu souffler sur la planète le puissant vent de la mondialisation. Avec l'avènement des technologies de l'information et de la communication (TIC), on est arrivé à l'émergence du nouveau concept de « village planétaire », dans un contexte où ces technologies numériques ont considérablement réduit les distances physiques entre les humains d'un bout à l'autre de la planète.

Cependant, si les distances physiques sont amoindries, les observations empiriques montrent aujourd'hui que les distances culturelles quant à elles, se sont agrandies et sont

même exacerbées. Malgré toutes les idéologies d'unipolarisation du monde, celui-ci n'a pas du tout perdu sa configuration multipolaire. La multipolarité du monde actuel, plus que par le passé, fait ressurgir inexorablement la question des crises et des reconfigurations sociales, en l'inscrivant dans les espaces souvent riches en controverses du politique, de l'économique, du religieux, de l'idéologique, ainsi de suite. Lorsqu'on scrute attentivement ces différentes dimensions sociales en contexte africain, on s'aperçoit rapidement que des mutations viennent bousculer ou affecter les rêves, les pensées et les aspirations d'une jeunesse très souvent « mal comprise » et à la recherche d'elle-même.

Sur les plans politique et idéologique, et en Afrique particulièrement, les violentes crises qui secouent les États et les peuples confortent l'idée et l'hypothèse d'un véritable durcissement des manières de penser le présent et d'entrevoir l'avenir. Pour les uns, le futur de l'Afrique doit se construire sur les ruines du paternalisme occidental, à travers une destruction totale des symboles du colonialisme et du néocolonialisme, ainsi que sur la contestation de ses figures de proue. Les mouvements sociaux naissant sur le continent africain, essentiellement portés par la jeunesse, tels « Y'en a marre » au Sénégal, le « Balai citoyen » au Burkina Faso, la « Lucha » en République Démocratique du Congo, les « Combattants de la liberté » dirigés par Julius Malema en Afrique du Sud, et les jeunes du Printemps arabe, ont permis de montrer à la fois qu'il y a une forte aspiration irréversible à la démocratie d'une part, et un souhait de passage de témoin entre les générations pour une réelle souveraineté des peuples d'autre part (<https://doi.org/10.3917/mouv.069.0151>).

Par leurs actions, ils impriment de nouvelles perceptions de l'Afrique de XXI^e siècle, et tentent d'impulser une réflexion intellectuelle profonde sur la problématique du rapport à l'autre.

Dans le domaine économique, la conception supposée ou réelle du monde en grands ensembles formant le « Centre » et la « Périphérie », inscrit les échanges économiques dans la problématique des inégalités, des injustices et de la domination. De toute évidence, les échanges économiques ne se font pas entre des personnes ou des ensembles identiques. Les spécificités de chaque « partenaire économique » sont à même de renforcer les différences. Un demi-siècle après les indépendances des pays africains au sud du Sahara, ces différences se sont justement renforcées et exacerbées.

Le domaine religieux n'est pas en reste. À plusieurs égards, il se présente d'ailleurs comme étant celui dans lequel la question de l'« Autre » se pose avec beaucoup d'évidence. La multiplicité des croyances religieuses dans le monde l'atteste. Les contenus de certains couples de concepts plongent la pensée sociologique dans la problématique de l'altérité et imposent également de profondes réflexions sur les crises qui en découlent. Il s'agit par exemple des couples antagonistes « musulmans/chrétiens » (conflits en Centrafrique et au Nigeria), « croyants/mécréants », « sacré/profane », sans oublier l'expression « Guerre sainte ».

Le développement fulgurant des nouvelles religiosités dans le monde actuel, et surtout leur implantation en Afrique Sub-saharienne, renforce davantage encore le stigmate de l'« Autre » avec qui « je » ne partage pas les mêmes convictions religieuses. Ainsi, l'autre devient le concurrent, l'adversaire et l'ennemi à combattre. Les attentats tragiques du 11 septembre 2001 sur le World Trade Center aux États-Unis et le Califat instauré par l'État islamique (EI) à Mossoul constituent des cas d'écoles et permettent aux intégristes de rappeler aux yeux du monde leur présence, d'imposer, par la terreur, leur façon de percevoir les rapports entre les nations.

Tous les développements qui précèdent permettent *in fine*, de tirer partiellement quelques conclusions. L'hypothèse autour de laquelle se construit la présente réflexion est la suivante : les crises et les conflits qui naissent et se développent dans le monde actuellement, aux échelles interindividuelles, interethniques et interétatiques, prennent leurs sources, entre autres, dans le rejet de l'« Autre », perçu comme un potentiel agresseur ou concurrent.

Tous ces bouleversements, tous ces déclassements et reclassements divers, interpellent la réflexion littéraire qui en aucun cas ne peut se détourner des grands enjeux du monde actuel, caractérisé par des courants conflictuels dans lesquels les populations jeunes jouent un rôle considérable. Les espaces où se jouent principalement ces enjeux de crise de la jeunesse sont entre autres la famille, la sexualité, le militantisme politique et, l'école. C'est pourquoi, il est impérieux de réfléchir au choix des œuvres qui doivent figurer au programme d'études en classe de terminale en République Centrafricaine.

Puisque d'une manière générale, on considère que le travail engagé sur la littérature conduit les élèves à intégrer deux types d'habitus. Le premier habitus concerne la

valorisation de la pratique de la lecture des œuvres comme une pratique sociale partagée, une pratique que l'école contribue à installer, même si le milieu familial et les pairs jouent aussi un rôle essentiel. Le second habitus est d'ordre scolaire, il porte sur une forme de « disciplinassions des élèves » selon les termes de Ronveaux et Schneuwly (2018), qui les amène à intégrer progressivement le fait que la lecture des textes littéraires à l'école s'inscrit dans des objectifs spécifiques et qu'elle s'accompagne d'une série d'activités types qui font pour la plupart, l'objet d'une évaluation.

Il est nécessaire de repenser le corpus des œuvres littéraires pour le public des apprenants centrafricains pour qu'il puisse tenir compte de la réalité socioculturelle de la République Centrafricaine. Car, c'est un pays qui est marqué par beaucoup des troubles politico-militaires depuis plusieurs années et que son redressement ne peut être effectif qu'à travers la formation de bons citoyens dont l'école est le vecteur.

C'est dans cette logique que *Les Soleils des indépendances* d'Ahmadou Kourouma et *La Tragédie du Roi Christophe* sont retenues au programme de la classe de terminale en Centrafrique pour montrer les réalités des sociétés africaines à travers leurs personnages.

Ainsi, Ahmadou Kourouma dans *Les Soleils des Indépendances* parle de l'aspect du déclassement social qui est vu à travers son personnage Fama. Par contre, Césaire évoque quant à lui dans *La Tragédie du Roi Christophe*, le culte de personnalité et de la mégalomanie dans l'exercice du pouvoir colonial. En effet, l'œuvre d'Ahmadou Kourouma apparaît comme une réponse aux régimes politiques africains issus de la colonisation. Témoin oculaire de ces années de profondes transformations tant politiques que socio-économiques, l'auteur nous propose à travers son œuvre de remonter dans le temps afin de découvrir une Afrique livrée à elle-même.

À cet effet, le titre même de ce roman est évocateur de cette période nouvelle durant laquelle le continent a pris son propre destin en mains. L'histoire complète se déroule dans un pays utopique, la république de la côte des ébènes ; pays particulièrement tourmenté et en proie à de grands changements. Elle tourne autour d'un personnage principal, Fama, dernier descendant des Doumbouya, la famille royale du Horodougou. Abandonné à son triste sort de qualité de prince du Horodougou, déclassé, Fama

n'arrive pas à s'adapter à la nouvelle société. Ce déclassement du personnage se traduit en particulier par des rapports qu'il entretient avec l'espace, espace de la ville ou de la brousse.

Fama ne tient pas en place ; il est tantôt sur la route pour aller assister aux funérailles d'Ibrahim Koné, tantôt en ville avec un itinéraire toujours répété entre la mosquée, le quartier et tous les lieux de cérémonies de mariage, de baptêmes ou d'inhumations, toutes cérémonies qui peuvent rapporter à Fama quelques choses à manger. Devenu étranger à lui-même et à la communauté qui ne le reconnaît plus, Fama est donc placé en position de hors-jeu ; puisqu'il est complètement déconnecté par rapport à son temps et à la réalité nouvelle. Il considère la société moderne d'être trop dure et ingrate.

Ce vieux temps d'âge d'or du Horodougou est perçu comme un temps mythique, circulaire. On comprend pourquoi le retour de Fama vers le berceau des Doumbouya puisse être une déception, parce que Togobala, tout comme le reste de l'Afrique, aspire déjà au changement. Ce prince mendiant évolue dans une société qui, par bien des aspects, évoque l'atmosphère délétère d'un monde en décomposition. À la débâcle constamment rappelée de la nature, pluie, vent, mauvaises odeurs de la lagune, semblent correspondre en effet à une débâcle sociale que manifestent par exemple le renversement des hiérarchies et la déconfiture des institutions traditionnelles.

Ruiné par les indépendances, l'aristocratie malinké qu'incarne Fama ne peut qu'assister d'une manière impuissante à la mise en place de nouvelles structures économiques et politiques au sein desquelles, la répartition du pouvoir et profit obéit à des règles inaccoutumées. Grande figure de la littérature africaine, Ahmadou Kourouma, à travers ce roman et son personnage principal Fama, dépeint un tableau sombre d'une Afrique, et se mêle à sa magie et ses fétiches un ensemble de maux et de symboles. Un continent ravagé par de nombreuses violences qui génèrent les abus du pouvoir et d'autorité de ses dirigeants.

Cette œuvre se présente comme une critique sévère des régimes politiques post indépendances. Longtemps gouverné par des partis uniques sensés favoriser le développement et que Kourouma qualifie de « sociétés de sorcières où les grandes initiées dévorent les enfants des autres », les pays africains n'ont fait que creuser le fossé entre les lettrés et les illettrés, entre les pauvres et les riches.

Touchant toujours la question relative au pouvoir post indépendance, Aimé Césaire à travers *La Tragédie du Roi du Christophe*, met en évidence le culte de la personnalité des dirigeants. L'histoire de cette pièce de théâtre se situe au royaume d'Haïti dirigé par un dictateur à la fois pathétique et sublime, roi qui est le symbole des leaders des pays africains nouvellement apparus sur la scène internationale et ayant la tâche de créer l'unité nationale. Le Roi Christophe est le premier avatar d'une série de leaders attelés à cette tâche primordiale face à la mollesse et l'indifférence de leur peuple. À cet effet, il déclare ceci : « L'ennemi de ce peuple c'est son indolence, sa haine de la discipline, l'esprit de jouissance et de torpeur ». *La Tragédie du Roi Christophe* est une réflexion sur le pouvoir et la solitude qu'il creuse autour de celui qui l'exerce. C'est aussi une évaluation de sa nature.

Ahmadou Kourouma et Aimé Césaire sont deux écrivains de la littérature africaine de nationalités différentes. Le premier, un ivoirien vivant en Afrique, et le second, un martiniquais vivant donc aux Antilles. En traitant le thème du pouvoir post indépendance, ils se rapprochent beaucoup plus dans leurs styles par l'usage des métaphores. Leur écriture est teintée d'une bonne dose des langues locales. Mais ils se distinguent par la construction leurs personnages : chez Ahmadou Kourouma, le héros apparaît comme un personnage fictif alors que le héros de Césaire est un personnage réel et historique dans la vie politique de Haïti.

Fama qui ne peut pas s'adapter à la vision de l'Afrique moderne, se retire de sa communauté parce qu'il est sans ambitions. Vivant comme un charognard, il meurt dans la misère totale. Le Roi Christophe par contre est un homme d'État, d'ambitions, un dictateur de gauche, qui veut orienter son peuple à coups de triques sur la voie du socialisme heureux, mais avec un abus d'autorité.

La révolte et la liberté

Avec l'arrivée des européens en Afrique, la colonisation aidant, un petit nombre d'africains ont l'occasion d'étudier en Occident et de voyager à l'étranger pour poursuivre des études supérieures. C'est parmi cette élite qu'émergent les premiers écrivains africains. Cette littérature négro-africaine émergente d'expression française n'hésite pas à mettre en relief sa nature militante ainsi que sa révolte contre la discrimination raciale, l'assimilation et l'exploitation des noirs.

Cette prise de position les place dans la littérature engagée ; car, toute littérature est un engagement dans la mesure où l'auteur prend un parti esthétique et thématique qui caractérise son œuvre. Mais l'engagement littéraire est à comprendre ici comme un choix plus profond : l'écrivain, loin de s'enfermer dans le silence de sa tour d'ivoire, assume la responsabilité de s'exprimer au nom de ceux qui ne peuvent pas le faire, la parole littéraire devenant une arme capable de transgresser toutes. C'est dans ce sens qu'Aimé Césaire dans son roman intitulé *Cahier d'un retour au pays natal* dit « Ma bouche sera la bouche des malheurs qui n'ont point de bouche, ma voix, la liberté de celles qui s'affaissent au cachot du désespoir » (Césaire, 1939).

Avec la perte de patience, avec la révolte, commence au contraire un mouvement qui peut s'étendre à tout ce qui, auparavant, est accepté. Cet élan est presque toujours rétroactif. L'esclave, par exemple à l'instant où il rejette l'ordre humiliant de son supérieur, rejette en même temps l'état d'esclave lui-même. Le mouvement de révolte le porte plus loin par rapport à son état initial d'un simple refus. Il dépasse même la limite qu'il fixe à son adversaire, demandant maintenant à être traité en égal. Ce qui est d'abord une résistance irréductible de l'homme devient l'homme tout entier qui s'identifie à elle et s'y résume. Cette part de lui-même qu'il veut faire respecter, il la met alors au-dessus du reste et la proclame préférable à tout, même à la vie. Elle devient pour lui le bien suprême.

Cette révolte, synonyme de liberté, suppose d'abord de s'opposer à tous ceux qui nous oppriment et nous oppressent par leurs actes, leur insupportable présence ou leurs discours. *Caligula* ou *Étranger* ne sont pas seulement le nom d'œuvres de Camus ; ils sont d'abord et avant tout des figures d'hommes révoltés. Caligula ne supporte pas la présence et le discours de ceux qui se donnent une importance qu'ils n'ont pas. Il représente la révolte absolue qui consiste, pour conquérir la liberté totale, à dire non à tout sauf à soi : « plus rien, tu vois. Plus de souvenirs, tous les visages enfuis ! Rien, plus rien » (Camus, 1944).

Nous avons opté pour la présentation de ces thèmes parce qu'ils sont identifiés dans les trois œuvres intégrales au programme de littérature en classe de terminale comme des textes majeurs.

Les thèmes qui se retrouvent dans les trois œuvres à enseigner en classe de terminale en République Centrafricaine, sont beaucoup plus développés dans *L'Étranger* d'Albert Camus avec le concept de l'absurde. En abordant *L'Étranger*, la majorité des lecteurs de cette œuvre affirment leur incompréhension de l'indifférence de Meursault. En effet, c'est là que réside l'intérêt de ce roman. Comment comprendre cette indifférence ?

Tout au long du roman, Meursault ne semble accorder d'importance à rien, ni aux événements (comme la mort de sa mère ou bien son crime commis), ni aux personnes ; il n'aime pas Marie sa maîtresse et l'amitié que lui témoigne Raymond son ami le laisse indifférent. Rien n'a d'importance pour lui. Avant de chercher à comprendre pourquoi, il faut s'arrêter un moment sur le titre de l'ouvrage ; *L'Étranger*. Qu'est-ce qu'un étranger ? C'est quelqu'un qui ne fait pas partie du monde dans lequel il vit, quelqu'un qui refuse de faire sienne une réalité qui lui est étrangère, distante, qui n'accepte pas les valeurs d'un monde qui n'est pas le sien. D'où l'indifférence. Pourquoi se préoccuper de quelque chose qui ne nous regarde pas, de quelque chose qui ne nous appartient pas ?

A la page 155 du roman *Etranger*, on peut lire que Meursault est accusé d'un comportement qui ne correspond pas aux normes d'une société dont il méconnaît les règles les plus essentielles. En effet, on remarque que son comportement ne correspond pas à celui que l'on attend de lui pendant l'enterrement de sa mère. Allé au cinéma avec Marie le lendemain de l'inhumation de sa mère, son amitié avec Raymond qui entraîne une balade à la plage, ces faits considérés comme antisociaux ne semblent pas l'affecter.

On peut donc en venir à se demander si, en plus d'être étranger à la société dans laquelle il vit, aux personnes qu'il côtoie, il n'est pas étranger à lui-même ? À cet effet, il lui arrive souvent de ne pas trouver d'explication à certains de ses gestes et notamment au plus grave : pourquoi a-t-il attendu entre le premier coup de revolver et les quatre autres ? Lui-même ne sait pas répondre. C'est au lecteur de faire une hypothèse.

Dans *La chute*, un autre roman, Albert Camus fait dire au personnage principal ces phrases qui peuvent aussi nous éclairer sur Meursault :

« Je n'ai jamais pu croire profondément que les affaires humaines fussent choses sérieuses. Où était le sérieux, je n'en savais rien, sinon qu'il n'était pas dans tout ceci que je voyais et qui m'apparaissait seulement comme un jeu amusant, ou importun [...].

Sans doute, je faisais mine, parfois, de prendre la vie au sérieux. Mais bien vite, la frivolité du sérieux lui-même m'apparaissait et je continuais seulement de jouer mon rôle, aussi bien que je pouvais. Je jouais à être efficace, intelligent, vertueux, civique, indigné, indulgent, solidaire, édifiant, bref, je m'arrête, vous avez déjà compris que [...] j'étais absent au moment où je tenais le plus de place. [...] j'ai vécu ma vie entière sous un double signe et mes actions les plus graves ont été souvent celles où j'étais le moins engagé ».

Ou bien, on peut encore faire l'hypothèse que s'il n'exprime jamais ses sentiments, c'est tout simplement parce qu'il ne les connaît pas. Meursault par le fait qu'il ne donne de valeur ni positive, ni négative et qu'il ne prend pas au sérieux la vie humaine, se rapproche de l'homme absurde tel que le définit Albert Camus : « L'homme absurde remet en question le monde à chaque seconde par ce qu'il a conscience du non-sens de la vie. Il ne donne pas de valeur aux choses, aux gens puisque tout est voué à disparaître ; et ce, sans raison. Rien n'a de sens puisque tout finit par être réduit à néant, puisque dans ce monde la seule réalité, c'est la mort. L'absurde est le divorce entre un esprit qui désire et un monde qui reçoit, le divorce entre la révolte et l'obscurité ».

Quelqu'un qui a conscience que sa vie n'a pas de sens, va-t-il accorder de l'importance aux événements qu'il traverse et aux personnes qu'il côtoie ? L'acceptation du non-sens de la vie amène donc à une négation des valeurs et du jugement. Citons Camus dans *Le mythe et Sisyphe* à cet effet : « La croyance au sens de la vie suppose toujours une échelle de valeurs, un choix, nos préférences. La croyance en l'absurde, [...] enseigne le contraire » (Camus, 1942).

C'est la notion de valeur, de jugement qui guide les relations entre les hommes. De ce raisonnement, Camus dans son court roman *La chute* dit « Les gens se dépêchent de juger pour ne pas l'être eux-mêmes » (Camus, 1956), et qui surtout, rend le monde absurde, car comment juger quelque chose qui n'a pas de sens ? Voilà pourquoi l'homme absurde change la qualité pour la quantité. Ce n'est pas pour ce que cela vaille qu'il vit, mais pour ce que cela compte. L'homme absurde, ayant refusé le jugement de valeur, se retrouve hors de la spirale du jugement et est donc souvent jugé fou.

On peut comparer le comportement de Meursault avec celui du procureur qui avoue lui-même que s'il en vient à douter de Dieu, « sa vie n'a plus de sens » et de l'aumônier

qui lui rend visite dans sa cellule : une des possibilités qui se présente à l'homme est de créer le sens grâce à la figure de Dieu, d'une vie après la mort, d'une raison de vivre. Les deux personnages cités plus haut valorisent chaque événement, chaque personne à travers le prisme de la foi ; remarquez qu'ils sont totalement désemparés face à l'indifférence de Meursault, que l'un réagit par la violence, le second par les armes. Meursault tend vers l'absurdité, vers la révolte ; les deux autres ne parviennent à se défaire d'une obscurité que grâce à une autre obscurité. Mais Meursault ne devient un homme absurde qu'à la fin du livre. Il naît à partir du moment où il se sait condamner et par un jugement qu'il estime exagérer et ridicule, fruit du jeu des hommes. Ce n'est qu'à la fin du roman que le lecteur a accès à ses sentiments puisque ce sont les premières fois aussi que le personnage les ressent ou du moins sait qu'il les ressent.

Il le dit lui-même ; c'est devant une pléthore qui le déteste qu'il va pour la première fois avoir envie de pleurer d'être haï ; Céleste est le premier homme qu'il a envie d'embrasser. L'homme absurde laisse de côté le problème de la liberté en soi qui n'a de sens qu'en relation avec la croyance en Dieu ; il ne peut éprouver que sa propre liberté d'esprit ou d'action. Jusqu'à la rencontre de l'absurde, il a l'illusion d'être libre mais est l'esclave de l'habitude ou des préjugés qui ne donnent à sa vie qu'un semblant de but et de valeur. La découverte de l'absurde lui permet de tout voir d'un regard neuf : il est profondément libre à partir du moment où il connaît lucidement sa condition sans espoir et sans lendemain. Il se sent alors délié des règles communes et apprend à vivre sans appel.

Ce n'est qu'en étant privé de sa liberté, ou de ce que lui pense être sa liberté, que Meursault prend conscience du non-sens de la vie, de cette condition de condamné à mort, et ce notamment dans les dernières pages, quand il se révèle lors de sa colère envers l'aumônier :

« Moi, j'avais l'air d'avoir les mains vides. Mais j'étais sûr de moi, sûr de tout, plus sûr que lui, sûr de ma vie et de cette mort qui allait venir. Oui, je n'avais que cela. Mais du moins, je tenais cette vérité autant qu'elle me tenait. J'avais eu raison, j'avais encore raison, j'avais toujours raison. J'avais vécu de telle façon et j'aurais pu vivre de telle autre [...] Et après ? C'était comme si j'avais attendu pendant tout le temps de cette minute et cette petite aube où je serai justifié. Rien, rien n'avait d'importance et savais bien pourquoi. Lui aussi savait pourquoi ».

S'agissant de Fama, héros du roman *Les soleils des indépendances*, son destin apparaît symptomatique de la crise qui affecte le groupe social dont il est le représentant. Fama est en effet le descendant de ces Malinkés venus du nord par vagues successives et qui, aux confins de la Sierra Leone et de la Côte-d'Ivoire, ont réussi à affirmer leur prééminence culturelle et économique, en particulier dans la région du Horodougou, ce qui signifie littéralement « le pays de la kola ». Cette aristocratie joue, à l'époque de Samory, un rôle à la fois militaire, religieux et économique.

Au moment de la colonisation, cette aristocratie malinké s'est trouvée en butte à l'hostilité des colons qui, peu soucieux de composer avec un pouvoir traditionnel, ont préféré lui substituer une chefferie de circonstance, constituée pour l'essentiel d'individus d'origine plébéienne, et dont le pouvoir procède directement de l'administration coloniale.

Face à ces envahisseurs, la caste malinké a cru pouvoir compenser la perte du pouvoir politique par un renforcement de son influence économique, mais, là encore, elle s'est heurtée aux structures mises en place par les puissantes Maisons de commerce et au réseau laborieusement tissé par les Levantins. Dans ces conditions, on comprend mieux les motivations qui ont pu pousser Fama et les siens à entrer en lutte contre le pouvoir colonial.

Fama se révolte contre les nouvelles institutions parce que les nouveaux maîtres lui refusent sa place de prince traditionnel dans la nouvelle société.

Le Roi Christophe quant à lui, est un personnage principal de *La Tragédie du Roi du Christophe*. Un esclave qui est devenu tour à tour cuisinier, soldat et réussit à se faire élever au grade d'officier général. Il a pris une part active au combat au côté de Toussaint Louverture contre les colons et devient ainsi un farouche défenseur, un combattant pour la liberté de son peuple. En se dressant contre les colons, il décide de changer tous les noms donnés à ses compatriotes par les colonisateurs, car son rêve est la libération du peuple haïtien.

Comme nous avons mentionné ci-haut, Meursault se révolte contre tout, réclamant ainsi sa liberté. Au regard de ce thème, il est important de préciser qu'à l'ère de la démocratie, le dialogue est le vecteur de développement et de la stabilité sociale. Tout acte ou toute

action doit être justifiée pour faire installer la compréhension et le climat de paix. Il est préférable de choisir des thèmes qui correspondent aux circonstances et qui peuvent être bénéfiques pour les élèves centrafricains et pour la société d'aujourd'hui.

Mais parler ou faire le procès de la colonisation de nos jours semble être le moyen de masquer les vrais maux qui gangrènent la société centrafricaine. La littérature a pour rôle de sensibiliser, de moraliser, d'éduquer et, de ce fait, elle contribue ainsi à la formation de l'homme pour son intégration dans la société. Elle est donc le lieu où s'apprennent les valeurs humaines ; elle est porteuse de messages que l'école se charge de transmettre. Cet enseignement doit tenir compte de la réalité socioculturelle pour une meilleure adaptation dans le système scolaire centrafricain.

De ce fait, le vecteur permettant d'atteindre pleinement cet objectif est l'enseignement de la littérature à travers les œuvres contemporaines que le programme doit prendre en compte tout en établissant le lien avec les œuvres classiques. Mais dans les discours et les pratiques des enquêtés, on observe que l'étude des thèmes est plus centrée sur les questions sociales que littéraires, ce qui peut laisser penser, d'une manière générale, qu'une grande place est accordée aux questions existentielles soulevées dans les œuvres.

Les enseignants rencontrés disent ouvertement que c'est pour cette raison qu'ils ne cessent de réclamer la révision des œuvres au programme qui ne semble plus être de l'heure en République Centrafricaine. Les interviewés centrafricains justifient le choix des thèmes contemporains d'ordre social du fait que ces thèmes identifiés sont contextualisés, touchent à l'homme et sensibilisent les élèves à la prise de conscience des questions qui les interpellent au quotidien. Par contre en France, les enseignants ont une grande marge de manœuvre étant donné que ce sont les grands axes qui sont tracés et les enseignants sont libres dans leurs choix des œuvres. L'étude des thèmes comme nous l'avons souligné ci-haut, prend plusieurs formes d'approche en classe. Un thème peut, en effet, s'étudier à partir d'un groupement de textes d'auteurs variés traitant de la même question pour amener les élèves à confronter leurs points de vue, tout comme il peut servir d'introduction à l'étude d'une œuvre intégrale.

Nous pensons que l'enseignement littéraire intègre la dimension sociale et citoyenne, il reste cependant à voir la manière dont le savoir est transmis. Touchant cette question,

le problème se trouve, en effet, au niveau du traitement didactique réservé à ce document en classe. On note donc que ce qui importe pour ces enseignants, ce n'est pas tant le traitement interne ou la littérature du monde étudié, mais le message que celui-ci contient. À cet effet, voici une séance de cours que nous avons observée pendant notre investigation.

En effet, plutôt que de faire une dictée de ces notes, beaucoup d'enseignants conçoivent un document qui situe le cadre dans lequel l'œuvre est étudiée. C'est dans ce sens que cet enseignant du lycée de Miskine introduit l'étude de *Les Soleils des Indépendances* par une réflexion sur la thématique de mutation sociopolitique, thème crucial de l'œuvre qu'il étudie avec ses élèves qu'on retrouve à l'annexe 2, p. 43-43 de notre travail. De cet extrait, l'enseignant explique le changement social survenu en faisant le lien entre le monde moderne et monde traditionnel. La modernité est caractérisée par la culture occidentale où il faut être lettré pour occuper une fonction ou un poste administratif, avoir une seule épouse par foyer civil et vivre à l'exemple des européens.

Le monde traditionnel cependant, est tout à fait le contraire. On reconnaît un homme fort en Afrique au fait qu'il a plusieurs femmes et un village d'enfants ; il n'est pas question d'étude pour être responsable ou diriger un pays. Le monde moderne demande l'adaptation de tout un chacun selon le contexte, et surtout, il s'agit maintenant d'être alphabétisé. Cette logique est le contraire de notre héros Fama, qui, laissé pour compte du fait que sa qualité de prince de Horodougou le place dans une situation d'étroite dépendance à l'égard de son groupe d'origine, il fait donc l'expérience tragique du déclassement social. Ce déclassement du personnage se traduit en particulier par les rapports qu'il entretient avec l'espace, espace de la ville ou espace de la brousse. Ce bon vieux temps, âge d'or de Horodougou, est d'ailleurs perçu comme un temps mythique, circulaire et par conséquent inaltérable. Comme ses illustres prédécesseurs, Fama est en effet un déclassé à la recherche d'une grandeur passée, personnage errant, vivant en marge d'une société qui le rejette, et dont la préoccupation majeure réside dans la mise en œuvre des mille expédients qui lui permettront, sans travailler, de satisfaire sa faim. À ce niveau, l'enseignant fait passer un message sociétal, en s'appuyant sur le texte.

5.4 L'enseignement des œuvres intégrales

Au-delà de l'explication de texte, de l'étude des thèmes, l'étude des œuvres intégrales constitue un nouveau palier de l'enseignement littéraire. Dans leurs discours, les répondants interviewés en Centrafrique décrivent pour la plupart, des activités en lien avec ce bloc. L'étude d'une œuvre intégrale constitue la composante du cours de littérature la plus difficile à mettre en application à cause de la pluralité des étapes qu'il faut franchir pour aller au terme de son enseignement. D'abord, par l'organisation de l'étude, le choix de notions à enseigner et la manière de les enseigner, ensuite. D'une manière générale, la première démarche de cet enseignement se déroule en quatre étapes : une évaluation préliminaire, la vie et l'œuvre de l'auteur. Ensuite vient l'étude de la composition de l'œuvre et, enfin, l'étude des extraits. Mais cette approche tend à écarter de nombreux aspects d'une œuvre intégrale, notamment la dimension esthétique.

La deuxième étape est capitale, car, au-delà des aspects d'ordre auctorial, contextuel et générique qui accompagnent souvent l'étude, il importe d'aborder l'analyse de l'œuvre dans son fonctionnement interne (structure, style, personnages et thèmes). La description des activités révèle, à l'analyse, une programmation éclatée que nous catégorisons en identifiant les trois catégories de notions que les enseignants privilégient pendant l'étude.

Catégorie A	Catégorie B	Catégorie C
- Contrôle de lecture.	- Contrôle de lecture.	- Contrôle de lecture.
- Étude de la vie et d'œuvre de l'auteur ainsi que les courants littéraires et le paratexte.	- Étude de la vie et d'œuvre de l'auteur ainsi que les courants littéraires et le paratexte.	- Étude de la vie et d'œuvre de l'auteur ainsi que les courants littéraires et le paratexte.
- Étude des extraits et des thèmes.	- Étude esthétique de l'œuvre.	- Fiche de lecture.
- Sens et portée de l'œuvre	- Sens et portée de l'œuvre.	- Exposé sur des thèmes.

Figure n°11 : Catégories de notions privilégiées pendant l'étude

Un regard sur ce tableau montre la présence d'activités communes à tous les groupes surtout en République Centrafricaine où le programme d'enseignement est prédéfini. On observe que le contrôle de lecture, le contexte historique de production des œuvres ainsi que la vie des auteurs sont au centre de l'enseignement de l'activité de l'œuvre intégrale. Cela se confirme dans toutes ces catégories que ce soit en France ou en Centrafrique. L'ensemble des enseignants rencontrés prônent tous leur intérêt pour ces pratiques. Le sens et la portée de l'œuvre sont aussi au cœur de leur activité. Car le sens et la portée de l'œuvre sont le plus souvent la dernière étape de l'étude d'une œuvre intégrale. D'une manière générale, étudier le sens et la portée de l'œuvre apparaît dans les discours des interviewés comme la principale motivation justifiant la lecture et l'étude d'une œuvre intégrale en classe.

Pour ces enseignants, le premier savoir à transmettre aux élèves, c'est tout d'abord le message contenu dans le livre. Dans le cas d'espèce, parler de sens et de la portée de l'œuvre, c'est parler sans doute de la signification de l'œuvre. Pour tous les enseignants rencontrés, l'œuvre littéraire est toujours porteuse d'un enseignement aux lecteurs et tout élève qui lit un ouvrage doit retenir l'essentiel. Mais cet essentiel à l'analyse varie selon la compréhension de chaque enseignant.

Il est primordial pour les élèves d'être capables de savoir de quoi on parle dans l'œuvre : l'intrigue, les personnages, les différents thèmes de l'œuvre. Comme nous avons dit ci-haut, le sens et la portée de l'œuvre qui clôt l'étude intégrale d'un ouvrage, apporte des informations qui visent à éclairer les élèves sur le contenu et l'intérêt de l'ouvrage étudié en classe.

En France, l'enseignement des œuvres intégrales est outillé par un exemplaire de l'œuvre dont dispose chaque élève, mais aussi, l'œuvre complète est projetée sur l'écran pour permettre l'interaction entre les élèves et l'enseignant, mais également, entre les apprenants eux-mêmes dans le but de les amener à construire leur propre savoir. Puisque, selon la théorie du socioconstructivisme mis en pratique en France, ce sont les élèves qui participent et qui sont artisans de la construction de leur savoir. C'est pourquoi, les élèves français ont une position topogénétique haute par rapport à leurs enseignants.

La deuxième catégorie insiste sur cet aspect en prouvant que l'œuvre littéraire n'est jamais gratuite, elle est toujours porteuse de sens.

La troisième catégorie met en lumière l'étude des extraits et des thèmes. Ils soutiennent que cette activité permet aux élèves de s'engager dans l'étude de l'œuvre. L'accent est donc moins mis sur l'étude esthétique et les fiches de lecture qui paraissent, pour leur part, bien magistrales en classe. Mais dans la réalité des faits, ce sont ces pratiques qui sont beaucoup plus développées en Centrafrique. Au vu de ce tableau, nous remarquons que les œuvres intégrales sont abordées en général, en deux phases qui concernent l'étude externe et interne de l'œuvre. Dans les lignes qui suivent, nous allons voir comment l'étude externe se présente dans une œuvre intégrale.

L'étude externe des œuvres intégrales

L'étude externe des œuvres intégrales concerne les connaissances qui entourent l'étude d'une œuvre intégrale, principalement l'histoire littéraire. Dans cette composante de l'étude de l'œuvre intégrale, est inclus le courant ou le mouvement littéraire auxquels se rattachent l'auteur et l'œuvre, le contexte socio-historique de production des œuvres, le paratexte et parfois l'étude du genre littéraire auquel appartient l'ouvrage étudié, comme cela apparaît dans le propos qui suit et qui reflète la démarche généralement suivie par la plupart des enseignants rencontrés.

« L'histoire littéraire est enseignée sous diverses formes. Il peut s'agir d'un enseignement systématique des courants littéraires selon des siècles, notamment en littérature française, aussi en littérature africaine à travers l'étude de sa genèse ». Cet aspect apparaît dans les discours et les pratiques comme une introduction générale avant d'aborder l'ouvrage dans sa dimension interne.

L'enseignement de l'histoire littéraire est pratiqué par la totalité des enseignants rencontrés. Cette introduction générale est censée apporter aux élèves des informations susceptibles d'éclairer l'œuvre et de ce fait leur donner le moyen de comprendre l'œuvre. L'ensemble du discours tenu à ce propos tend à justifier un tel enseignement par le souci d'offrir à l'élève une vue panoramique de la littérature afin d'accroître les connaissances littéraires des élèves ; car le courant littéraire, le contexte historique peuvent aider à comprendre et à dégager la signification de l'œuvre.

Les mouvements de la littérature africaine concernent la naissance et l'évolution de cette littérature notamment le rôle joué par les écrivains de la négritude tout au long de son histoire. L'enseignement des genres se matérialise le plus souvent par les synthèses littéraires sur les époques accompagnées d'un bref aperçu sur les caractéristiques des genres étudiés. Généralement, le roman et le théâtre sont les genres les plus enseignés dans la classe de terminale en République Centrafricaine.

Les enseignants rencontrés abordant cet aspect sont unanimes pour reconnaître que tous les genres ne s'enseignent pas de la même manière, étant donné que chaque genre a sa spécificité. Le texte romanesque se caractérise par l'existence d'univers fictifs. Il est constitué de passages narratifs, descriptifs et des discours rapportés.

Le texte théâtral se distingue, d'une part, par des indications scéniques, des didascalies qui sont destinées à faire comprendre au lecteur ce qui est vu et entendu par le public indépendamment de ce que disent les acteurs (les décors, les costumes, les intonations) et d'autre part par les répliques. Dans la même pensée, l'approche externe de l'œuvre se concentre sur la vie et les publications des auteurs. Les dimensions biographiques et bibliographiques reviennent constamment dans les discours et dans toutes les pratiques observées.

De ce fait, voici comment se présente la structure de la *Tragédie du Roi Christophe* qui est une pièce théâtrale enseignée en classe de terminale en République Centrafricaine. Cette fiche est présentée par l'enseignant du lycée de Miskine qu'on retrouve en annexe 2, p. 48 de notre travail de recherche.

En guise de conclusion, il convient de dire que *La Tragédie du Roi Christophe* se situant au royaume d'Haïti, dirigé par un dictateur à la fois pathétique et sublime, est le symbole des pays africains, nouvellement apparus sur la scène internationale et ayant la tâche de créer l'unité nationale. Christophe est le premier avatar d'une série de leaders, attelés à ces tâches capitales, face à la mollesse et à l'indifférence de leurs peuples.

La Tragédie du Roi Christophe est d'abord une réflexion sur le pouvoir et la solitude qu'il creuse autour de celui qui l'exerce. Si l'on y prête attention, on perçoit une sorte de contre-discours qui exprime les valeurs conflictuelles de la société et du pays, et symbolise le jeu des forces adverses à la fois intérieures et extérieures. La force de

Christophe est de relier toutes ces valeurs conflictuelles dans une harmonie constructive. Mais malheureusement, il n'y parvient pas et meurt.

On note cependant qu'en France, en plus de ces genres enseignés, l'enseignement du roman épistolaire est dispensé aux élèves. Il convient de souligner ici que pendant l'enseignement de ces séances, les exemplaires de l'œuvre sont distribués aux élèves. Chacun ayant son livre sous les yeux, ce qui n'est pas le cas pour les élèves centrafricains à qui manquent cruellement ces documents pédagogiques lors d'exploitation des œuvres complètes.

L'étude interne des œuvres intégrales

L'approche interne de l'œuvre n'apparaît pas homogène. Trois variantes en émergent : d'abord une vue sur l'histoire ou la fable, ensuite une approche plus pratique centrée sur la structure de l'œuvre, la langue et le style, et en fin une focalisation sur l'étude des questions existentielles. L'étude interne des œuvres intégrales commence d'une manière générale par la vérification ou le contrôle de lecture.

Le contrôle de lecture est, en effet, une activité incontournable. Avant d'entrer dans l'œuvre et de s'attaquer à la substance de l'œuvre, les élèves sont soumis à cette évaluation sommative sensée rassurer les enseignants que les élèves ont effectivement lu l'ouvrage dont l'étude est programmée en classe.

Le but de contrôle consiste à poser un ensemble des questions sur l'œuvre pour vérifier si les élèves ont effectivement lu l'œuvre. Cette pratique de vérification de lecture est une première familiarisation avec l'œuvre. Mais pour les enseignants rencontrés, le but de contrôle de lecture n'est pas seulement de s'assurer que les élèves ont lu le livre. Le contrôle de lecture vise aussi à outiller les élèves à savoir citer les auteurs et les extraits des œuvres, puisqu'au baccalauréat, ils rédigent ou traitent des sujets de dissertation qui demandent ces aptitudes pour des citations afin de pouvoir étayer leurs propos

Cette manière de faire entrer les élèves dans les œuvres, très majoritairement centrée sur la chronologie du récit, la vie et les péripéties des personnages, l'identification des lieux, donne une vision du littéraire correspondant à des modes particuliers d'évocation

de la vie en société dont les personnages sont les représentants. Ce qui est proposé aux élèves est une lecture de participation reposant sur la fonction référentielle des textes.

Le paratexte est certes une manière d'aborder l'étude externe de l'œuvre intégrale. Mais l'étude du paratexte précède toujours l'approche interne des textes. Son étude en classe est nécessaire parce qu'elle apporte des indices pouvant se révéler déterminants à la compréhension de l'œuvre. Le paratexte consiste, à étudier tous les éléments qui se situent autour du texte : le chapeau, la date de parution, l'édition, en un mot, faire remarquer aux élèves tous ces éléments avant d'entrer dans l'étude proprement dite.

Il reprend à son compte la définition de Gérard Genette qui dit que le paratexte, c'est « le seuil du texte, périphérie du texte, porte du texte, entrées du texte » (Genette, 1987). Autrement dit, « l'ensemble des éléments entourant le texte proprement dit, qui fournissent une série d'informations et constituent une première lecture. Le paratexte est un ensemble des signes qui présentent, introduisent et permettent la compréhension d'un texte » (p. 9).

Pour les œuvres intégrales, l'étude de la périphérie du livre concerne le paratexte auctorial, orienté sur l'auteur à partir des indices le concernant en quatrième de couverture. Ensuite, vient l'exploitation du texte éditorial : titre de l'œuvre, maison d'édition, le résumé ou un extrait du livre en quatrième de couverture, la photo ou l'iconographie de la première de couverture.

Les autres éléments constituant le paratexte comme la préface, la postface, les dédicaces, sont moins évoqués. Ainsi, une leçon présentée par l'enseignant du lycée des Martyrs sur le paratexte de *L'Étranger* d'Albert Camus. Le résumé transcrit au tableau pour les élèves se trouve en annexe 2 de notre travail.

Comme nous avons souligné ci-haut, le paratexte est un ensemble de signes qui présentent, introduisent et permettent la compréhension d'un texte. À travers cette étude, les élèves ont une idée claire de l'œuvre. L'étude interne des œuvres intégrales passe aussi à travers la fable et les personnages. L'entrée dans la fiction se fait soit par un résumé court, une sorte de condensé des événements reprenant les grandes lignes de l'itinéraire du personnage principal, soit par un procédé différent consistant donc à

étudier la fiction chapitre par chapitre ou partie par partie en mettant en lumière les moments les plus marquants de la narration.

En effet, résumer une œuvre intégrale, c'est informer les élèves de son contenu et, en même temps, aiguïser leur envie pour la lecture. Cette envie de lire, c'est généralement auprès des personnages que les élèves vont chercher, comme ils aiment raconter leurs péripéties.

On constate clairement à cet effet que, l'objectif visé est d'amener les enseignés à avoir une idée générale de l'œuvre. Ce qui est essentiel, c'est d'abord l'histoire ou la fable qui procure un plaisir au lecteur, ce qui témoigne d'une conception récréative et émotive de la littérature.

C'est pour cette raison que l'étude des personnages apparaît comme un temps fort de l'étude interne des œuvres intégrales. En effet, l'étude de la fable est souvent associée à l'étude des personnages et des lieux. L'intérêt de cette étude réside dans la sensibilisation aux valeurs, à toute la symbolique dont ils sont porteurs. Selon Goldestein, 2005, les écrivains s'efforcent de donner à leurs personnages des signalements qui ne sont pas sans lien avec des significations que véhicule implicitement l'œuvre. Ces personnages, par les rôles qu'ils jouent dans le déroulement de l'intrigue, se construisent des faisceaux de relations tantôt amicales, tantôt hostiles.

Avec leurs caractéristiques et leurs rôles dans l'œuvre, les personnages incarnent souvent des types sociaux, c'est-à-dire qu'ils sont porteurs de valeurs. De ce fait, leur étude apporte des indices décisifs pouvant permettre la compréhension des ressorts de l'œuvre et du modèle humain et social qu'ils incarnent. Pour ce faire, cette dimension constitue la clé de voûte de la compréhension d'une œuvre intégrale en classe. À ce niveau, la littérature est considérée comme le lieu où l'on s'efforce de construire la socialité et une certaine éthique, une identité chez les élèves.

Mais l'étude esthétique de l'œuvre est d'autant plus nécessaire. Aborder les œuvres intégrales dans leur fonctionnement interne, c'est étudier leurs aspects techniques. Car, parler de structure ou de l'organisation de l'œuvre, des personnages, de l'espace et du temps, c'est aborder la dimension esthétique de la création littéraire. Mener une étude esthétique de l'œuvre en classe, c'est être sensible à son organisation, à sa temporalité,

à la portée symbolique des personnages et des lieux où se déroulent les actions. C'est également sensibiliser les élèves aux notions de temps de la fiction, de temps de la narration, établir le lien entre l'espace et temps et dégager leur importance dans l'organisation du récit et intentions de l'œuvre.

En un mot, il s'agit de sensibiliser les élèves à l'expérience esthétique de la langue et de l'écriture de l'écrivain. Ce qui fait la spécificité d'une œuvre littéraire, c'est l'écriture et le style de l'auteur. C'est pourquoi, enseigner la littérature doit permettre aux élèves de lire les œuvres et en faciliter la compréhension au moyen d'outils d'analyse. Il convient de signaler plus fort que l'importance d'une œuvre intégrale se mesure par son sens et sa portée.

Sens et portée de l'œuvre, c'est la dernière étape de l'étude d'une œuvre intégrale. C'est cette étape qui clôt l'étude. Étudier le sens et portée de l'œuvre apparaît comme la motivation principale justifiant la lecture et l'étude d'une œuvre intégrale en classe. Le premier savoir à donner aux élèves, c'est d'abord le message contenu dans le livre parce que tout texte littéraire contient un message.

Le sens et la portée de l'œuvre prennent une dimension éducative en sensibilisant les élèves à la prise de conscience des questions sociales et éthiques contenues dans les œuvres. Le sens et la portée de l'œuvre consiste en définitive à dévoiler aux élèves les intentions des auteurs, leurs messages au monde tels que vus par les enseignants. À cet effet, voici l'enseignement de l'œuvre *L'Étranger* d'Albert Camus par un enseignant du lycée de Fatima placé en annexe 2.

Il commence son étude par la vie et l'œuvre de l'auteur, qui enchaîne avec la doctrine littéraire et philosophique de Camus. L'enseignant fait constater que l'œuvre de Camus regroupe à la fois des romans, des pièces de théâtre et des essais philosophiques.

Ce roman prend place dans la trilogie que Camus nomme « cycle de l'absurde ». Cette trilogie comprend également l'essai de philosophie, *Le mythe de Sisyphe* et la pièce de théâtre *Caligula*. Il s'agit donc d'un roman dont le principal personnage ne se conforme pas au canon de la morale sociale et semble étranger au monde et à lui-même. Meursault se borne dans une narration proche de celle du journal intime, à faire l'inventaire de ses actes, ses envies et son ennui. Il est représentatif de l'homme absurde plain dans *Le*

mythe de Sisyphe, l'absurde naissant de cette confrontation entre l'appel humain et le silence déraisonnable du monde. L'existence ici-bas perd son sens, les événements s'enchaînent de manière hasardeuse et c'est une sorte de fatalité qui se dresse devant nous. C'est pourquoi, Meursault se borne à faire l'inventaire des événements de manière froide et distante, comme si ceux-ci surviennent indépendamment de toute volition. Mais Meursault reste un personnage positif, qui s'accommode parfaitement de cette existence. Aussi ne triche-t-il pas avec la vérité devant Marie ou le tribunal. Non qu'il ne manifeste ainsi un quelconque orgueil, mais simplement il accepte les choses telles qu'elles sont et ne voit pas l'intérêt de mentir aux autres ou à lui-même. En tuant l'Arabe, Meursault ne manifeste pas nécessairement un instinct meurtrier. On peut plutôt interpréter ses actions comme étant influencées par le pouvoir hypnotique du soleil et de la lumière. Dans cette perspective, l'acte de meurtre acquiert une dimension quasi mystique, d'autant plus que le soleil et la lumière jouent un rôle omniprésent, exerçant une influence concrète sur les actions du protagoniste.

5.4.1 L'implantation sociale de l'enseignement littéraire

Répondre à ces questions revient à examiner un ensemble d'événements ou de contraintes qui se produisent non seulement en situation d'enseignement, mais aussi et surtout dans le vécu des expériences de chacun des enseignants rencontrés.

Car toute intervention humaine est régie par un ensemble d'influences qui contraignent et conditionnent l'action des acteurs. L'action humaine est ainsi analysée avec toutes les influences qui y participent et affectent la personne ou le groupe.

Comme nous l'avons indiqué dans notre cadre théorique, la théorie de l'agir professoral va de pair avec celle des représentations sociales qui elle-même trouve ses fondements dans l'ancrage social des actions individuelles, collectives et professionnelles. La dimension sociale et contextuelle, faut-il le rappeler, joue un rôle de premier plan dans la construction des représentations professionnelles. L'explicitation des savoirs et des savoir-faire en vigueur est donc à rechercher en partie dans l'inscription sociale et contextuelle des discours et des pratiques.

Dès lors, il nous paraît intéressant de questionner les expériences individuelles, professionnelles et contextuelles des enseignants rencontrés pour comprendre les modèles en vigueur et le statut de l'élève dans la classe.

C'est ainsi qu'au fil des discours et des pratiques observées, nous relevons de nombreux indices attestant de l'ancrage social de l'enseignement littéraire dans le contexte considéré, indices pouvant influencer les choix didactiques des enseignants rencontrés et donner un éclairage sur le statut de l'élève dans leurs représentations.

De l'analyse des entretiens, ainsi que de l'analyse des pratiques, il apparaît que ces facteurs influençant les interventions sont de plusieurs ordres. Nous relevons, en effet, que cet ancrage s'organise autour des trajectoires individuelles et professionnelles, lesquelles sont influencées par l'environnement social et institutionnel.

Le langage est un système de signes qui correspond à la plus grande invention de l'homme pour produire du sens. À travers les mots, à travers les multiples significations qu'ils portent, à travers les émotions, les passions, les idées, les opinions qu'ils permettent d'exprimer, la littérature entraîne le lecteur à méditer sur la condition humaine et l'aide à mieux appréhender la vie sous toutes ses facettes, psychologique, sociale ou philosophique.

En se penchant sur des œuvres du passé et du présent que d'autres ont pu également lire, l'élève se familiarise avec des conceptions, des thèmes, des valeurs, des styles partagés par ses semblables et s'intègre à une communauté d'esprit. La littérature favorise ainsi la création d'un sentiment d'identité culturelle à travers les âges, dans la mesure où elle permet alors le dialogue autant avec les générations disparues qu'avec ses contemporains. Elle remplit alors une fonction analogue à celle de l'histoire et de la philosophie.

5.4.2 Influences institutionnelles et internationales

Les orientations que l'enseignant se doit de considérer tiennent d'abord dans les contraintes institutionnelles propres au lieu où il enseigne. Chaque établissement scolaire est en effet situé dans un espace institutionnel, qui relève soit directement de l'État, soit d'un réseau libre confessionnel ou non comme le réseau catholique en

République Centrafricaine qui concerne plus des élèves et est subventionné par le fonds public, cette entité institutionnelle édicte des documents officiels (chartes pédagogiques, référentiels, programmes, outils d'enseignement et d'évaluation) que chaque enseignant qui en relève est tenu de respecter.

Une autre contrainte institutionnelle réside dans les nécessités et les possibilités propres aux différents niveaux d'enseignement (préscolaire, primaire, secondaire, supérieur), lesquels sont découpés de manière assez différente selon le pays. Mais depuis la colonisation, le système éducatif centrafricain est calqué sur le système français.

Aux contraintes propres au lieu d'enseignement, s'ajoutent celles qui tiennent du statut professionnel des enseignants : selon les pays et les formations suivies, les enseignants de français n'ont pas tous la même charge horaire, les mêmes services à rendre à l'école, ni le même salaire. Ainsi, en France, un professeur agrégé enseigne moins et est mieux payé qu'un professeur certifié ; la même différence prévaut également en République Centrafricaine.

Les contraintes sont aussi sociales et culturelles, liées au public auquel on a affaire : enseigner le français dans une école urbaine française peuplée majoritairement d'élèves allophones issus de l'immigration n'est pas le même métier que d'enseigner le français dans un lycée rural fréquenté uniquement par des francophones natifs. En Centrafrique, le constat est le même où le métier d'enseignement de français dans les centres villes n'est pas le même que pour les zones rurales, du fait que le français n'est pas bien compris par les élèves et est surtout considéré comme la langue de prestige.

Dans chaque contexte, les élèves se présentent chargés d'une histoire, d'une culture, d'une origine, de potentialités et de richesses mais aussi de difficultés et de souffrances. Ils expriment des attentes (explicites) et éprouvent des besoins d'apprentissage (implicite) différents, auxquels s'ajoutent, de manière parfois encore plus déterminante, les attentes des parents et les besoins générés par la situation socio-familiale. Des sociologues (Bautier, Rochex, Charlot, Lihire) montrent ainsi que les habitus culturels et le rapport au langage et au savoir diffèrent selon les milieux, et Philippe Meirieu en conclut que les élèves des classes professionnelles sont ceux qui ont le plus besoin de s'approprier à l'école une culture lettrée qu'ils ne reçoivent guère dans leur cadre familial. À l'inverse, certains élèves de milieu aisé ont peut-être davantage besoin qu'on

leur enseigne des savoirs pratiques auxquels ils sont peu confrontés dans leur contexte d'origine.

Enfin, on ne peut ignorer le poids des contraintes matérielles qui à la fois orientent et limitent, parfois considérablement, l'action de l'enseignant. La planification de son cours devra inévitablement tenir compte du calendrier de l'année scolaire (avec ses périodes de révision, d'examen, de congé, qui scandent le nombre et la taille des séquences, des parcours et des projets didactiques) de l'horaire de la semaine et de la journée (le cours de français permet ainsi des réalisations bien différentes selon qu'il est segmenté en périodes de 50 ou 60 minutes ou en doubles périodes de 100 ou 120 minutes), mais aussi du cadre géographique (campagne/ville) et des caractéristiques de l'école et du local : quelles activités, et quelles configurations de celui-ci permettent-ils de mettre en place ? Si des sièges et des bancs amovibles favorisent les interactions et les travaux de groupe, un local doté d'une estrade et de bancs difficilement déplaçables oblige pratiquement à recourir à un enseignement frontal. La possibilité qui est donnée ou non d'aménager la décoration du local est par ailleurs loin d'être négligeable et gagne à être pensée dans une visée didactique.

Après avoir présenté les principes régulateurs de l'action didactique, nous en venons aux axes dominants des programmes actuellement en vigueur en France. Ces programmes constituent le premier cadre de travail obligé pour les enseignants.

Ainsi pour le lycée, les évolutions importantes se marquent dans la nature des épreuves anticipées de Baccalauréat, qui reflètent les compétences évaluées et travaillées au lycée. Jusqu'en 1992, l'épreuve propose au choix un résumé de texte argumentatif d'idées, un commentaire littéraire ou une dissertation, ce troisième sujet étant peu choisi par les élèves. Les programmes de cette époque insistent à la fois sur la dimension d'histoire littéraire et sur les apprentissages techniques relatifs au texte argumentatif.

Les textes officiels de 2001 accordent une place plus importante aux textes littéraires et proposent trois épreuves au choix à l'épreuve anticipées du Baccalauréat : commentaire littéraire, dissertation et écriture d'invention. Pour cette épreuve, les sujets prennent appui sur un ensemble de texte (corpus) distribués au candidat, éventuellement accompagnés par un document iconographique si celui-ci contribue à la compréhension ou enrichit la signification de l'ensemble. Ce corpus pourra également consister en une

œuvre intégrale brève ou un extrait long (n'excédant pas trois pages). Il doit être représentatif d'un ou de plusieurs objets d'études du programme de première imposé dans la série du candidat.

Une ou deux questions portant sur le corpus et appelant des réponses rédigées peuvent être proposées aux candidats, les invitant à établir des relations entre les différents documents et à en proposer des interventions. Qu'il soit ou non accompagné de questions, le sujet offre aux candidats le choix entre trois types de travaux d'écriture, liés à la totalité ou à une partie des textes étudiés et qui bénéficient d'un nombre très important de points : un commentaire ou une dissertation ou une écriture d'invention. Ces programmes instituent donc comme l'un des sujets possibles, à côté des formes d'écriture scolaire que sont le commentaire littéraire et la dissertation, l'écriture d'invention, comme le pastiche d'écriture littéraire, ou l'écriture de genres sociaux comme la lettre ou l'éditorial de presse. Selon le texte de cadrage des épreuves anticipées du Baccalauréat, ce nouveau type de sujet contribue à tester l'aptitude du candidat à lire et comprendre un texte, à en saisir les enjeux, à percevoir les caractères singuliers de son écriture.

L'écriture d'invention permet au candidat de mettre en œuvre d'autres formes d'écriture que celle de la dissertation ou du commentaire. Les trois textes littéraires qui constituent le corpus de l'épreuve écrite d'un sujet de Bac peuvent ainsi donner lieu soit à l'écriture d'un commentaire littéraire, soit à la rédaction d'un quatrième texte présentant les caractéristiques génériques ou thématiques de l'un des textes du corpus.

Les programmes, publiés en 2002 et ajustés en 2006 pour la classe de première s'inscrivent dans la continuité des programmes de collège de 1995, auxquels ils empruntent la notion de séquence et la référence aux formes de discours (narratif, descriptif, explicatif, argumentatif). Ils organisent les enseignements autour de quatre pôles, lecture, écriture, oral, langue, et découpent l'année en objets d'études. Les objets d'étude mentionnés relèvent de genres (le roman et ses personnages, l'autobiographie, la poésie avec l'étude d'un recueil poétique, le théâtre : texte et représentation), de l'histoire littéraire (un mouvement littéraire et culturel) ou de l'argumentation (démontrer, convaincre, persuader et l'éloge et le blâme en classe de seconde ; l'argumentation : convaincre, persuader, délibérer en première. Les réécritures et la génétique textuelle sont présentés sous la forme d'objets d'études plus particulièrement

destinés aux classes littéraires : lire, écrire, publier en classe de seconde et les réécritures en classe de première.

Les programmes de lycée publiés en 2010 confirment ces trois épreuves et proposent quatre objets d'études pour chacun des niveaux d'enseignement commun (classe de seconde et classe de première) croisant connaissance des grands genres littéraires et repères dans l'histoire littéraire. Ils encouragent le travail sur l'image, en lien avec l'histoire des Arts.

En raison de la réforme profonde du Baccalauréat, en 2020, de nouveaux programmes de lycée sont en cours d'élaboration. Ils organisent l'enseignement de la littérature en genres et accordent une place importante à l'histoire littéraire. Ils suppriment l'écriture d'invention et rétablissent le rôle central de la dissertation, portant cette fois sur un programme d'auteurs publié nationalement, comme c'était le cas précédemment uniquement pour les classes de terminales littéraires.

Les programmes actuels sont ceux qui ont été publiés en 2010 (BO du 23 septembre 2010). Ils visent à permettre aux élèves de connaître les grandes périodes et les mouvements majeurs de l'histoire littéraire et culturelle, être capable de lire, de comprendre et d'analyser des œuvres de genres variés, de façon à se constituer des repères esthétiques. Ils impliquent les œuvres littéraires mais aussi les images, fixes ou animées, en lien avec l'histoire des Arts. L'élève a également à approfondir sa connaissance de la langue, particulièrement en matière de lexique et de syntaxe.

En première, le travail se poursuit autour d'objets d'études couvrant un empan temporel plus large : le personnage de roman, du XVII^e siècle à nos jours, le texte théâtral et XVII^e siècle à nos jours. Sa représentation : du XVII^e siècle à nos jours, écriture poétique et quête du sens, du Moyen Âge à nos jours, la question de l'homme dans les grands genres de l'argumentation du XVII^e siècle à nos jours et, pour les premières Littéraires, vers un espace culturel européen : Renaissance et Humanisme et les réécritures : du XVII^e siècle jusqu'à nos jours.

Au vu des déclarations des enseignants centrafricains, nous sommes frappé par la référence permanente au département du ministère de l'éducation chargé d'organiser et

de contrôler l'action pédagogique dans le contexte centrafricain : l'Institut National des Recherches et d'Animation Pédagogique (INRAP).

Les enseignants s'y réfèrent au point de donner le sentiment que cette institution a un pouvoir de contrôle contraignant sur les acteurs de l'école en République Centrafricaine. Les enseignants affirment que la littérature s'enseigne selon un canevas préalablement défini par les directives officielles. Les directives de l'INRAP commencent par la nature des textes que les enseignants font étudier en classe.

Comme nous l'avons souligné dans la section consacrée à la nature du corpus, les instructions officielles ne prévoient pas un équilibre entre les textes d'auteurs. La preuve tangible en est qu'en classe de terminale, deux textes d'auteurs africains et un texte d'auteur français sont enseignés à ce niveau, sans aucun texte centrafricain.

Il convient de signaler en outre que le programme de ces textes qui continuent d'être enseignés aujourd'hui seraient obsolètes. Un programme de 1972, avec les mutations sociopolitiques que la République Centrafricaine a connues tient encore la route de nos jours ? Et surtout que le système éducatif centrafricain est calqué sur le modèle français, pourquoi le programme de ces œuvres n'est pas inscrit dans une dynamique ? Sa révision est tant réclamée par les enseignants rencontrés. Pour répondre aux préoccupations de ceux qui réclament la révision du programme de français en République Centrafricaine, de trois œuvres qui sont au programme, l'une a été retirée *Les Soleils des indépendances* au profit de *Allah n'est pas obligé* d'Ahmadou Kourouma le même auteur de deux œuvres.

Les directives officielles ne doivent pas se limiter uniquement au choix des textes à étudier en classe. Elles ont pour tâche également d'intervenir dans les modèles des interventions. Malheureusement, ce centre est régulièrement la cible de pilleurs pendant les crises politico-militaires qui ne cessent de se répéter en Centrafrique.

En plus de cette difficulté susmentionnée, le nombre de conseillers pédagogiques envisagé pour les inspections des écoles reste un autre problème. En réalité, l'Institut National des Recherches et d'Animation Pédagogique devrait travailler en étroite collaboration avec l'École Normale Supérieure de Bangui pour indiquer aux enseignants les méthodes à suivre ; l'on devrait en principe penser à un canon auquel

les enseignants ne peuvent contourner du fait que tous les enseignants de la République Centrafricaine sont majoritairement formés à l'ENS de Bangui. Malheureusement, INRAP reste toujours indépendant vis-à-vis de l'ENS pour des raisons que nous ignorons. Les mauvaises langues disent que c'est pour des raisons d'intérêts financiers. Puisque chaque année, un budget financier est alloué à l'INRAP pour son fonctionnement.

L'INRAP devrait organiser des séances d'animation pédagogique tout au long de l'année scolaire, séances pendant lesquelles une certaine façon d'enseigner les textes est recommandée, voire imposée. Puisque c'est à partir de ce modèle officiel que sont évalués les enseignants, ce qui conditionne même d'ailleurs leur promotion professionnelle. Pourquoi adopter une telle attitude ? Tout simplement parce que depuis les crises militaro-politiques qui secouent la République Centrafricaine, le niveau de formations des élèves est pointé du doigt. Les thèmes retenus devraient permettre de traiter des questions liées à la réalité de l'heure.

Les relations professionnelles

En République Centrafricaine, les interactions que les enseignants établissent entre eux au sein des lycées apparaissent moins fructueuses. Généralement, il existe ce qu'on appelle conseil d'enseignement. C'est au sein de ce conseil que les enseignants se regroupent par matière. Ce cadre de concertation a pour but d'harmoniser, de voir l'action de l'ensemble des enseignants de la même matière, élaborent des planifications centrées sur des notions à enseigner et des évaluations des élèves adaptées au contexte de chaque établissement.

Ces échanges constituent des modes de formation informels pour les enseignants qui n'ont reçu de formation spécialisée en enseignement dans une école normale, ou qui veulent s'enrichir des expériences des anciens. Ces échanges qui s'instaurent entre les collègues exercent également une influence très positive sur leur manière d'enseigner les textes littéraires.

Car, la dimension collaborative occupe actuellement une place importante dans les discours sur l'éducation. Cette dimension confirme l'existence d'un lien fort de la collaboration avec des idées de modernité et de dynamisme. Les relations

interpersonnelles et tout ce qui régit les interactions entre les enseignants d'une même discipline exercent un pouvoir sur leurs pratiques, pratiques qui peuvent être convergentes ou divergentes, mais dont les fondements opérationnels trouvent leur source dans les directives officielles.

Analyses des programmes

Après avoir présenté les principes régulateurs de l'action didactique, nous en venons aux axes dominants des programmes actuellement en vigueur dans les différents niveaux d'enseignement de chaque pays francophone. Ces programmes constituent le premier cadre de travail obligé pour les enseignants.

Une approche comparative des programmes d'enseignement de différents pays révèle la diversité de la notion de programme et de son évolution, tant historique que géographique. Car la théorie en éducation comparative examine comment les systèmes éducatifs dans différents pays s'adaptent pour répondre aux besoins spécifiques de leurs élèves. Cette approche permet de comparer les politiques éducatives, les programmes scolaires, les méthodes d'enseignement et les résultats des élèves à travers le monde. Cependant, ce qui apparaît commun aux différents systèmes éducatifs ainsi qu'aux réformes mises en œuvre dans différents pays au cours des dernières années, est l'accent mis sur les exigences de l'école en termes d'objectifs d'apprentissage.

De plus en plus, une démarche caractérisée par la notion de curriculum qui se substitue, au moins partiellement, à celle de programme semble assigner les objectifs en termes de qualité des apprentissages et d'éducation « inclusive » à contrario d'une conception plus traditionnelle de programmes d'enseignement dont les contenus à acquérir sont source de sélection des élèves par exclusion en cas d'échec. Mais avant de décrire plus particulièrement l'exemple de quelques pays comme souligne Paul Van Tieghem, cité par Franco : « Toute littérature comparée a pour but de décrire un passage », il est judicieux pour nous de chercher à préciser la distinction qui existe entre programme d'enseignement et curriculum même si la définition de cette dernière n'est pas stable et varie d'un pays à un autre.

Dans la tradition française, les programmes d'enseignement sont des documents relativement autonomes, rédigés par discipline, par année d'études, parfois sans

référence à des finalités éducatives générales dont ils dépendent hiérarchiquement, souvent plus tournés vers un idéal d'enseignement que vers une effectivité d'apprentissage, se prononçant peu sur l'outillage matériel nécessaire, les questions d'évaluation ou le niveau d'atteinte attendu des élèves.

Par contre, le curriculum est un ensemble plus large que les programmes d'enseignement incluant objectifs de formation, les contenus d'enseignement, la mise en œuvre, l'évaluation, qui se caractérise par : un souci de cohérence interne entre les différents niveaux ou les disciplines ; un souci de cohérence externe avec l'ensemble des fonctions éducatives : finalités générales, évaluation, manuels, examens, etc. ; la prise en compte de la réalité de la mise en œuvre dans les écoles et des apprentissages effectifs des élèves. Le curriculum s'intéresse donc à la totalité et à la réalité du cursus des élèves sur l'ensemble des années de scolarité ainsi que sur l'ensemble des enseignements qu'il est appelé à suivre.

Il offre souvent matière à un travail local, à des négociations, qui sont autant de possibilités pour que les acteurs s'en saisissent. Les deux notions étant définies, il est question pour nous maintenant de voir à partir des exemples concrets de trois pays francophones : le Québec, la Côte d'Ivoire, la France qui ont déjà révisé plusieurs fois leurs programmes d'enseignement afin de pouvoir examiner le cas de la République Centrafricaine.

Le programme québécois

Au Québec, le ministère de l'Éducation a procédé à la révision des programmes scolaires pour l'enseignement du français au secondaire à quatre reprises au cours des 45 dernières années (1969, 1980, 1995, 2005 et 2009). Depuis 1995, les prescriptions concernant l'enseignement des textes littéraires donnent de plus en plus de place à un contenu littéraire, particulièrement au 2^e cycle du secondaire. Même si le programme actuel contient une section intitulée « notions et concepts de littérature » (MÉLS, 2009, p. 146-159).

Les instructions officielles relatives à l'enseignement du français au secondaire en vigueur encore actuellement datent de la mise en place de ce qui est appelé la « réforme de l'éducation » au tournant des années 2000. Cette réforme se caractérise par

l'introduction de l'approche par compétences dans toutes les disciplines scolaires et par la revalorisation de la dimension culturelle de toutes les disciplines enseignées (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2001, 2006, 2009b). Pour la discipline « français langue d'enseignement », cela s'est traduit entre autres par des exigences plus fortes pour ce qui concerne le nombre d'œuvres obligatoires à lire au secondaire (Dezutter et al. 2012).

Les programmes du Québec ont un point commun avec celui de la France une grande marge de manœuvre laissée aux enseignants quant à la sélection des corpus et au choix des activités liées à la lecture des textes. Au secondaire québécois, les enseignants doivent prévoir un programme de lecture de dix œuvres littéraires complètes par année, dont 5 œuvres narratives et 5 œuvres complémentaires, qui peuvent être des poèmes, chansons, pièces de théâtre, monologues, œuvres illustrées ou adaptations cinématographiques.

Pour établir ce programme, il s'agit de tenir compte des critères généraux suivants : variété d'auteurs et d'univers, équilibre entre les œuvres écrites par des hommes et celles écrites par des femmes, priorité aux œuvres contemporaines avec ouverture sur celles du passé, accent sur les œuvres de la littérature québécoise par rapport à celles de France ou du reste du monde (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006, 2009b). Les programmes de français « langue d'enseignement » du primaire et du secondaire fondés sur la notion de compétence reconnaissent trois compétences disciplinaires fondamentales : lire des textes variés, écrire des textes variés et communiquer oralement.

Plus récemment, un document présentant la *Progression des apprentissages* (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2011a pour le secondaire) est venu, entre chaque cycle, baliser davantage la répartition des contenus propres à chacune des compétences à développer, ce qui a entraîné, pour la lecture, une répartition des genres à lire et des contenus spécifiques à aborder selon les différentes années.

Au vu de ce programme québécois par rapport au programme centrafricain, la Centrafrique ne répond à aucun critère dans la sélection des auteurs et d'univers, ne respecte pas l'équilibre entre les œuvres écrites par les hommes et celles écrites par les

femmes, n'a aucune priorité pour les œuvres contemporaines ni pour les œuvres centrafricaines.

Il est évident, au vu de la description de ces programmes, que le programme québécois présente une approche plus diversifiée et inclusive par rapport au programme centrafricain. Au Québec, l'accent est mis sur la variété d'auteurs et d'univers, assurant ainsi une représentation équilibrée des voix littéraires. De plus, l'importance accordée à l'équilibre entre les œuvres écrites par les hommes et celles écrites par les femmes souligne un engagement envers l'égalité des genres. L'orientation vers les œuvres contemporaines dans le programme québécois montre une volonté d'ancrer l'enseignement dans le contexte actuel, offrant aux élèves une perspective actualisée de la littérature. De plus, l'accent sur la littérature québécoise montre un engagement vers la promotion de la culture locale et nationale.

En contraste, le programme centrafricain manque de diversité dans la sélection des auteurs et des univers, ne respectant pas l'équilibre entre les genres et ne donnant pas la priorité aux œuvres contemporaines ou nationales. Cela peut entraîner une vision limitée de la littérature, avec un potentiel impact sur la compréhension et l'appréciation de la diversité des expressions littéraires. De tout ce qui précède, ce constat nous amène à examiner le programme ivoirien pour voir ce qui convient de souligner.

Le programme ivoirien

En Côte d'Ivoire, pays francophone africain, l'histoire des programmes éducatifs a connu cinq (5) grands mouvements dans son évolution. Ainsi, ces grands mouvements se présentent de la manière suivante :

De 1893 à 1960, programmes à caractère colonial qui visent à former des cadres subalternes ;

De 1960 à 1977, programmes de construction nationale marqués par l'encyclopédisme et la méthode traditionnelle d'enseignement qui suscitent et entretiennent la passivité des apprenants ;

De 1977 à 1995, programmes rénovés basés sur la méthode active qui place l'apprenant au centre du processus d'enseignement/apprentissage ;

De 1995 à 2002, programmes éducatifs selon la pédagogie par objectif (PPO) basée toujours sur la méthode active ;

Depuis 2002, programmes éducatifs formulés selon l'approche par compétences (APC) dans l'enseignement de base.

Pour ce qui concerne le sous-secteur Education/Formation, la Côte d'Ivoire opte pour une éducation universelle de qualité à l'instar des pays membres de la Conférence de Ministères de l'Education (CONFEMEN : pays ayant le français en partage). C'est dans cette optique qu'elle se dote de stratégies et de plans d'actions pour améliorer les performances de son système éducatif.

À cet effet, les programmes éducatifs et l'ensemble des actions éducatives de l'école ivoirienne poursuivent l'atteinte d'un certain nombre de finalités qui sont de :

- Permettre au jeune ivoirien d'assimiler les valeurs spirituelles, critiques, morales, culturelles, intellectuelles et physiques de la société, ainsi que les valeurs universelles, fondements de l'éducation en Côte d'Ivoire ;
- Assurer la formation du jeune ivoirien afin qu'il soit utile à sa société et capable de l'aimer, de la défendre et de la développer ;
- Enseigner au citoyen, le sens de la démocratie et de l'unité nationale ;
- Développer le sens du travail et fournir, sur la base d'une solide formation générale, une formation spécifique pour pouvoir occuper une juste place dans la vie active ;
- Contribuer à corriger les asymétries de développement régional et local, en renforçant dans toutes les régions du pays, l'égalité d'accès aux bienfaits de l'éducation, de la culture et de la science ;
- Assurer une scolarité de seconde chance à ceux qui n'en ont pas bénéficié à l'âge approprié, à ceux qui s'adressent au système éducatif pour des raisons professionnelles ou de promotion culturelle ;
- Assurer l'égalité des chances entre les sexes, en particulier, grâce à des pratiques de coéducation et à l'orientation scolaire et professionnelle ;
- Développer l'esprit d'initiative, appréhender les concepts de la nation et de la solidarité.

Toutes ces finalités sont traduites dans les programmes éducatifs dont la mise en œuvre s'appuie sur des choix pédagogiques pertinents.

Les choix actuels de la Côte d'Ivoire en matière de pédagogie s'articulent autour du principe qui met l'apprenant au centre de ses propres apprentissages. Il s'agit des pédagogies actives qui s'appuient sur le constructivisme et le socioconstructivisme.

En comparaison, le programme ivoirien est axé sur la méthode active, plaçant l'apprenant au centre du processus d'enseignement/apprentissage, tandis que le programme centrafricain est fondé sur l'encyclopédisme et la méthode traditionnelle mettant l'élève dans la passivité. La méthode active appliquée dans le programme ivoirien, qui encourage la participation des apprenants et les engage dans le processus d'apprentissage, est souvent considérée comme favorable au développement de compétences critiques, de pensée indépendante et de résolution de problèmes.

Cependant, le programme centrafricain centré sur l'encyclopédisme et méthode traditionnelle favorisent une approche plus passive de l'apprentissage, où les élèves mémorisent des faits sans nécessairement comprendre ou appliquer activement les concepts. De cette remarque, il est judicieux de voir le programme français sur lequel la République Centrafricaine calque son programme d'enseignement

Le programme français

En France, depuis les années 1975, l'évolution des programmes français peut être imputée aux évolutions des différents courants et mouvements qui ont traversé les siècles français : d'une part, influence de la linguistique structurale, des théories de la communication et des études narratologiques et, d'autre part, la prise compte croissante des apprentissages des élèves, notamment avec le développement de la notion de compétence. De plus, les programmes français sont entièrement influencés par les alternances politiques, dont ils portent trace. Cette réflexion est confirmée par l'enseignante du LEFPB lorsqu'elle dit « C'est que parfois les programmes sont trop liés à la politique et que, on va favoriser ou défavoriser des thématiques en fonction, ben de ce qu'on veut construire comme citoyen, comme enfin [...] ».

C'est ce que montrent Chervel (1986) ; Manesse et Grellet (1994) ; Houdart-Merot (2004), à propos des choix des œuvres à étudier. À ce niveau, il existe une similitude avec les programmes centrafricains concernant le choix des œuvres à étudier en classe de terminale en Centrafrique.

Cependant, cette orientation politique a conduit à de très nombreuses modifications majeures des programmes au cours des dix dernières années en France. À ce propos, l'enseignante du LEGTB explique « Effectivement, le programme en tant que tel, on va dire quatre à cinq ans, sur le projet et la mise en œuvre. Et il change. Donc, le programme change à partir du premier janvier, là. C'est un programme qui est relativement neuf, qui a évolué tout au long des dix dernières années à la fois en termes de contenus et de méthodologie au fait. Et là, ça va changer encore surtout », TLN 12-16 en annexe 1, p. 9. Cette explication est confirmée par l'enseignante du LEPFB en ces termes « Ben là, ils vont disparaître puisqu'il y a une réforme ». Alors qu'en République Centrafricaine, rien ne change fondamentalement.

Les différents programmes français formulent des prescriptions permettant d'assurer la maîtrise des compétences de base définies par le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, qui énoncent ce que tout élève doit savoir et maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire. Inscrit dans la loi en 2005, et mis en œuvre pour l'enseignement par le décret du 11 juillet 2006, le « socle commun de connaissances et de compétences », devenu en 2013 « socle commun de connaissances, de compétences et culture » et profondément remanié en 2015, présente « l'ensemble des connaissances, compétences, valeurs et attitudes nécessaires pour réussir sa scolarité, sa vie d'individu et de futur citoyen » (Claude Simard et al, 2019).

À compter de 2011, la maîtrise des sept compétences du socle est nécessaire pour obtenir le diplôme national du brevet à la fin de la classe de troisième. Dans cette version du socle, la maîtrise de la langue française constitue le premier pilier du socle commun. L'enseignement du français, dans sa dimension culturelle, est également concerné par le pilier 5, intitulé « culture humaniste », qui regroupe histoire, géographie, littérature et arts, dans leur valeur patrimoniale.

La langue française constitue également le premier domaine de formation cité dans la version actuelle du socle commun de connaissances, de compétences et de culture publiée au BO n° 7 du 23 avril et 25 juin 2015 annexe 3, p.130, sous l'intitulé « Les langages pour penser et communiquer », dans lequel sont également présents « les langues étrangères et le cas échéant régionales, les langages scientifiques, les langages informatiques et des médias ainsi que les langages des arts et du corps. L'enseignement des Lettres est également impliqué dans le cinquième domaine de formation :

représentations du monde et de l'activité humaine » pour ce qui concerne la « compréhension des sociétés dans le temps et dans l'espace ».

Les programmes actuels concernent ceux qui sont publiés en 2010 (BO du 23 septembre 2010). Ils visent à permettre aux élèves de « connaître les grandes périodes et les mouvements majeurs de l'histoire littéraire et culturelle », « être capable de lire, de comprendre et d'analyser des œuvres de genres variés », de façon à se constituer des « repères esthétiques ». Ils impliquent les œuvres littéraires mais aussi les images, fixes ou animées, en lien avec l'histoire des Arts. L'élève a également à « approfondir sa connaissance de la langue, particulièrement en matière de lexique et de syntaxe ».

Le programme est organisé en objets d'études, 4 pour la classe de seconde et 4 pour la classe de première, auxquels s'ajoutent des contenus propres aux Premières Littéraires. La formulation de ces objets d'études combine la connaissance des grands genres littéraires et celle des mouvements dans l'histoire littéraire.

En Première, le travail se poursuit autour d'objets d'études couvrant un empan temporel plus large : « Le personnage de roman, du XII^e siècle à nos jours », « Le texte théâtral et sa représentation : du XII^e siècle à nos jours », « Ecriture poétique et quête du sens, du Moyen Âge à nos jours », « La question de l'Homme dans les grands genres de l'argumentation du XII^e siècle à nos jours » et, pour les premières Littéraires, « Vers un espace culturel européen : Renaissance et Humanisme » et « Les réécritures : du XVII^e siècle jusqu'à nos jours ».

Au vu de ce programme français, on se pose la question de savoir pourquoi le programme centrafricain est resté stationnaire alors que ces acteurs scolaires s'inspirent le plus souvent du système éducatif français. Soulignons qu'en France, l'évolution des programmes éducatifs est souvent liée à des changements dans la société, les mouvements intellectuels et les orientations politiques. L'influence des courants de pensée, qu'ils soient pédagogiques, philosophiques ou sociétaux, peut entraîner des ajustements dans les programmes scolaires pour mieux répondre aux besoins éducatifs et sociaux du moment. De plus, les changements politiques peuvent également jouer un rôle significatif dans la définition des contenus éducatifs pour refléter les valeurs et les priorités du gouvernement en place.

Mais en ce qui concerne la République Centrafricaine qui s'inspire du modèle français, il peut y avoir plusieurs raisons pour les lesquelles les programmes ne semblent pas évoluer de la même manière qu'en France. Certains facteurs possibles, peuvent inclure des contraintes financières, des instabilités politiques, des ressources limitées, ou encore des priorités différentes en matière d'éducation.

Dans ce cas de figure, il est important de prendre en compte les spécificités culturelles et sociales de chaque pays. Les systèmes éducatifs ne sont pas nécessairement directement transférables d'un pays à un autre, et des ajustements peuvent être nécessaires pour répondre aux besoins particuliers de la population.

Cette réflexion nous pousse donc à analyser le programme centrafricain pour chercher à saisir les raisons pour lesquelles les autres pays francophones font des réformes profondes alors que le programme centrafricain ne connaît que des retouches mineures. À cet effet, nous abordons dans les lignes qui suivent le programme centrafricain.

Le programme centrafricain

En République Centrafricaine, les programmes du français du premier et du second cycle sont élaborés par l'Inspection Générale de Lettres en collaboration avec les professeurs de français du projet EDUCA2000. Édités en 2007 par l'imprimerie Saint Paul de l'Église catholique en Centrafrique. Grâce au soutien financier de l'Ambassade de France à Bangui, ces programmes devraient être expérimentés au cours de l'année scolaire 2007-2008 conformément à la note ministérielle du 29 novembre 2007. Malheureusement, ce calendrier n'a pu être réalisé du fait que l'édition desdits programmes est achevée en pleine année scolaire.

Quatre années plus tard, s'est tenu du 27 au 31 août 2012, un séminaire à l'amphithéâtre Pamadou Pamoto Paul du lycée d'Application de l'École Normale Supérieure de Bangui, grâce au soutien financier du Ministère de l'Éducation de l'Enseignement Primaire, Secondaire et de l'Alphabétisation, sur les programmes qui sont revus et remis encore pour expérimentation.

C'est pendant cette période que *l'Aventure ambiguë* de Cheikh Hamidou Kane, une œuvre parmi quatre autres sélectionnées au conseil des ministres de l'Éducation à

Madagascar en 1972, va être tout simplement retirée des programmes laissant trois, en arguant que chacune de ces trois œuvres doit correspondre à un trimestre de l'année académique en Centrafrique. Ces ouvrages sélectionnés à l'origine sont :

L'Aventure ambiguë de (Cheikh Hamidou Kane, 1961) ;

L'Étranger (Albert Camus, 1942) ;

Les Soleils des Indépendances (Ahmadou Kourouma, 1970) ;

La Tragédie du Roi Christophe (Aimé Césaire, 1963).

Le 13 mars 2016, de 09 heures à 16 heures au lycée des Martyrs de Bangui, se tient un séminaire d'une journée au cours duquel des critiques et des suggestions sont émises dans le but d'améliorer ledit programme. La suggestion formulée pour la circonstance consiste à remplacer *Les soleils des Indépendances* d'Ahmadou Kourouma avec *Allah n'est pas obligé* du même auteur ivoirien Ahmadou Kourouma publié en 2000. C'est ce que l'enseignant de l'AENS de Bangui nous confirme « il y a un programme qui date de l'année 2016. Mais quand vous prenez les deux, celui de 2012 et de 2016, il y a une nette différence, il y a une amélioration. Parce que certaines œuvres ont été retirées du programme et remplacées par d'autres œuvres. Je cite par exemple en classe de terminale, maintenant, on enseigne plus *l'Aventure Ambiguë* de Cheikh Hamidou Kane. On a remplacé *Les Soleils des Indépendances* par *Allah n'est pas obligé* », TLN 489-494 annexe 1, p. 20.

Mais la mise en œuvre de cette nouvelle proposition pose problème à cause de la rareté et d'indisponibilité de cet ouvrage dans les bibliothèques et sur le marché pour l'étude complète. À propos de cette difficulté (qui n'est pas des moindres) que rencontrent les enseignants de littérature en classe de terminale en Centrafrique, voici ce que déclare l'un de ces enseignants, celui de l'AENS « mais le problème est qu'on nous demande seulement d'enseigner mais pour trouver le corpus sur le marché, ça pose problème » TLN 622-624 annexe 1, p.23-24.

Ainsi, le tableau synoptique de ce programme placé en annexe 3 se présente de la manière suivante :

Littérature Française	Littérature Africaine
Rappel : Les courants littéraires du XXe siècle. 1. L'absurde, l'existentialisme, le nouveau roman, le surréalisme : 6 heures.	Histoire littéraire : 1. Le mouvement de la négritude (Rappel) : 2 heures. 2. Du cycle colonial au cycle des indépendances : 4 heures. 3. Les courants romanesques africains : 2 heures.
	Les années de troubles militaro-ethno politiques (1990-2010), <i>Les petits-fils nègres de Vercingétorix</i> , Alain Mabanckou, <i>Jusqu'au seuil de l'irréel</i> d'Amadou Koné.
Œuvres d'études complètes sélectionnées : 19 heures/trimestre	
<i>L'Étranger</i> d'Albert Camus	<i>Allah n'est pas obligé</i> d'Ahmadou Kourouma
	<i>La Tragédie du Roi Christophe</i> d'Aimé Césaire.

Figure. 12 : programme scolaire centrafricain de la classe de terminale en littérature

Au vu de ce programme scolaire centrafricain de la classe de terminale en littérature par rapport aux programmes des trois pays francophones présentés ci-haut, apparaissent plusieurs dysfonctionnements. Le tout premier problème découle de la question suivante : Pourquoi doit-on réviser un programme d'enseignement ?

Deux raisons majeures expliquent qu'une discipline scolaire puisse connaître un état de crise : d'abord l'obsolescence des savoirs enseignés et des méthodes ou exercices pratiqués en référence aux savoirs dits « savants » (crise interne de la discipline).

De cette première réponse, il apparaît clairement que le programme de la classe de terminale en République Centrafricaine qui date depuis 1972, mérite une profonde révision et non des petites retouches comme nous avons constaté ci-haut dans la présentation de ce programme centrafricain pour la classe de terminale en littérature. Depuis plus de cinquante ans, la société centrafricaine a connu une mutation sur le plan de tous genres : sociopolitique, socio-économique, mais surtout, sur le plan

éducatif. Son programme doit être adapté à la réalité centrafricaine pour qu'on puisse parler de la littérature sociétale ou contextuelle.

Pour s'adapter à la réalité de leur pays, au Québec, le ministère de l'Éducation procède à la révision des programmes scolaires pour l'enseignement du français au secondaire à quatre reprises au cours des 45 dernières années. En Côte d'Ivoire, l'histoire des programmes éducatifs connaît cinq grands mouvements en moins de cinquante ans. En France où la République Centrafricaine a l'habitude de calquer son programme d'enseignement procède à la modification de son programme de français plusieurs fois pendant ces dernières années.

La deuxième réponse à la question posée plus haut est l'inadaptation des contenus de la discipline au public scolarisé, à son hétérogénéité progressive et à la demande sociale d'instruction et d'éducation (crise externe). C'est ce que rappelle Viala, à propos des programmes : « Tout programme d'enseignement, dans un pays comme la France où ils sont nationaux, se doit d'être à la fois réponse à une demande sociale et affirmation des exigences fondamentales de la matière concernée » (Viala, 2004).

Rouxel quand elle, réfléchit à l'identité de la discipline : « La discipline change dans ses contenus, ses objectifs et ses finalités. L'évolution diachronique est, on le sait, commandée par les transformations de la société (demande sociale et volonté politique) et par le développement des connaissances scientifiques. Nouveaux publics, nouveaux savoirs... » (Rouxel, 2004).

De ces réflexions susmentionnées, il est à noter que le programme centrafricain d'enseignement de la littérature doit répondre aux préoccupations de la société en s'adaptant aux changements qui surviennent. C'est dans cette perspective que ces pays francophones cités ci-haut, ont régulièrement révisé leurs programmes d'enseignement. La République Centrafricaine qui fait partie de ces pays francophones doit faire autant dans le but d'adapter son programme d'enseignement au contexte socioculturel.

Ainsi, par exemple, pour établir le programme québécois, il s'agit de tenir compte des critères généraux suivants : variété d'auteurs et d'univers, équilibre entre les œuvres écrites par des hommes et celles écrites par des femmes, priorité aux œuvres contemporaines avec ouverture sur celles du passé, accent sur les œuvres de la littérature

québécoise par rapport à celles de France ou du reste du monde (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006, 2009b).

Puisque la littérature, en plus d'être un objet à lire, à écrire, à dire et à entendre, est aussi un objet à connaître et à penser, objet qui doit par conséquent être vu dans toutes ces dimensions pour être en mesure de faire une analyse fine de la façon dont on la pratique ou l'enseigne. Notre recherche doctorale s'intéresse de plus près à l'enseignement des textes littéraires, ce qui désigne toute production écrite visant à travailler le langage, car la littérature « en tant qu'art du verbe [...] explore les possibilités de dire le monde, de le représenter et même de le reconstruire par le langage » (Simard, 1997a).

À l'instar de Dufays, Lisse et Meurée, on peut dès lors qualifier un texte de « littéraire » à l'aide de critères « internes » relevant de la forme (stylistique), des contenus (thématiques, valeurs exprimant une vision du monde) et des liens entre les textes (intertextualité, Trans textualité) et de critères « externes » relevant de l'auteur (contexte sociohistorique de production), du milieu social (champs de production et institution littéraire) et du lecteur (compréhension/interprétation, expérience affective), (Dufays, Lisse et Meurée, 2009). La littérature est donc un système complexe composé de l'ensemble de ces critères complémentaires.

De tout ce qui précède, il est tout autant surprenant de constater que non seulement le contenu de ce programme en classe de terminale en Centrafrique n'est pas contextualisé, mais aussi, aucune œuvre d'auteur centrafricain n'y figure. *Le bal des vampires* de Gabriel Danzi, un ouvrage centrafricain déjà ciblé et apprécié comme une œuvre pouvant faire partie du programme d'enseignement des œuvres littéraires complètes à étudier en classe de terminale n'est pas encore proposé aux décideurs d'élaboration des programmes centrafricains.

Il est fréquent que les systèmes éducatifs à travers le monde soient confrontés à des défis tels que l'obsolescence des connaissances enseignées et l'inadaptation des contenus aux besoins des élèves. L'utilisation persistante de méthodes d'enseignement traditionnelles peut parfois contribuer à ces problèmes. Ainsi, dans le contexte de la République Centrafricaine, les programmes d'enseignement sont effectivement axés sur des méthodes traditionnelles et cela pose des défis en termes d'adaptation aux besoins changeants de la société et de préparation des élèves aux réalités contemporaines.

Il est essentiel que les systèmes éducatifs s'adaptent constamment pour refléter l'évolution rapide de la société, des technologies et des attentes professionnelles. L'intégration de méthodes d'enseignement innovantes, axées sur des approches plus interactives, pratiques et centrées sur l'apprenant, peut contribuer à atténuer ces problèmes et à mieux préparer les élèves à leur avenir.

Il convient de mettre en œuvre en République Centrafricaine des réformes éducatives adaptées à la réalité locale. Les parties prenantes, y compris les éducateurs, les décideurs politiques et la société civile, peuvent jouer un rôle essentiel dans le processus de réforme visant à améliorer la qualité et la pertinence de l'éducation centrafricaine.

Mais dans les lignes qui suivent, nous allons voir en quoi la problématique postcoloniale est déconnectée de la réalité des élèves centrafricains

5..4.3 Problématiques déconnectées des réalités des apprenants en Centrafrique

Il est vrai que les problématiques postcoloniales évoquées dans les œuvres telles que *Allah n'est obligé* d'Ahmadou Kourouma, *L'Étranger* d'Albert Camus et *La tragédie du Roi Christophe* semblent éloignées des réalités quotidiennes des apprenants en Centrafrique. Ces œuvres sont issues de contextes géographiques, historiques et culturels différents de celui de la Centrafrique, et elles peuvent ne pas refléter directement les préoccupations et les enjeux auxquels les apprenants centrafricains font face dans leur société. Cependant, selon la visée des autorités éducatives centrafricaines, il est important de souligner que l'étude de ces œuvres dans le contexte centrafricain peut avoir des avantages significatifs sur le plan éducatif et intellectuel.

En étudiant ces œuvres, qui abordent des problématiques postcoloniales, même éloignées de leur réalité immédiate, les apprenants en Centrafrique peuvent développer leur capacité de pensée critique et d'analyse. Ils vont dans ce sens apprendre à considérer différentes perspectives et à établir des liens entre des contextes distincts. Bien que les œuvres abordent des contextes spécifiques, les questions postcoloniales qu'elles soulèvent sont universelles. Les apprenants centrafricains peuvent être amenés à comprendre comment ces enjeux se manifestent de manière similaire ou différente dans leur propre pays. Cela leur permet de s'ouvrir à une vision plus globale du monde et de réaliser que certains défis postcoloniaux sont partagés par de nombreuses sociétés.

L'étude de ces œuvres peut également conduire à l'analyse de concepts transversaux tels que l'identité, la justice sociale, la liberté et la souveraineté. Les élèves centrafricains peuvent établir des parallèles entre ces concepts et leur propre réalité, même si les contextes sont différents. Cela favorise une réflexion plus approfondie sur des problématiques qui transcendent les frontières géographiques. Car, les œuvres postcoloniales sont souvent ancrées dans l'histoire et les conséquences de la colonisation. En étudiant ces récits, les élèves centrafricains peuvent acquérir une conscience historique plus riche et être mieux informés sur les événements passés qui ont façonné leur pays et la région. Cela peut également stimuler leur engagement citoyen en leur donnant une meilleure compréhension des enjeux sociaux et politiques actuels. Étudier des auteurs provenant de différents horizons culturels renforce la valorisation de la diversité culturelle. Cela encourage les apprenants à embrasser leur propre identité culturelle tout en développant une appréciation pour d'autres cultures. Ce faisant, cela favorise le dialogue interculturel et peut contribuer à promouvoir la tolérance et le respect mutuel.

Bien que les œuvres *Allah n'est pas obligé*, *L'Étranger* et *La tragédie du Roi Christophe* puissent sembler déconnectées des réalités spécifiques des apprenants en Centrafrique, leur étude dans le contexte centrafricain peut offrir des avantages importants en termes de développement intellectuel, de pensée critique, de compréhension universelle et d'engagement citoyen. Ces œuvres peuvent constituer une occasion pour les apprenants de s'ouvrir à d'autres perspectives et de mieux comprendre les enjeux postcoloniaux qui transcendent les frontières géographiques.

En dépit de tous ces avantages susmentionnés, il est nécessaire pour un programme d'enseignement national d'avoir des œuvres locales et des auteurs nationaux afin de mettre en exergue les réalités de leur pays. Il est étonnant de constater que pour le programme d'enseignement littéraire en Centrafrique, qu'aucune œuvre d'un auteur centrafricain ne figure au programme de terminale.

Adichie, écrivaine Nigériane, souligne le plus souvent comment la littérature occidentale imposée par la colonisation a un impact sur la perception et la valorisation des récits africains. Dans son célèbre discours TED intitulé *Le danger d'une histoire unique*, elle aborde les stéréotypes et les préjugés qui sont perpétués par la littérature occidentale dominante, créant ainsi une vision réductrice de l'Afrique et de ses

habitants. Dans son ouvrage, elle discute de l'importance de la représentation et de la diversité dans la littérature, encourageant les auteurs africains à raconter leurs propres histoires et décrire leur propre environnement. En effet, l'histoire d'une nation est souvent bien maîtrisée par ses habitants.

Ainsi, l'introduction de nouvelles manières de penser le lien qui met en relation la République Centrafricaine avec le monde francophone pour améliorer son programme d'enseignement est au centre des réflexions. Malheureusement, force est de constater que ce nouveau regard ne trouve pas encore son sens dans le champ scolaire centrafricain, du fait que, cette visée n'est pas perçue comme un apport pouvant aider les élèves centrafricains à comprendre les réalités de leur société à travers les œuvres littéraires locales et de s'ouvrir vers l'extérieur à travers les œuvres étrangères. Cet aspect continue de poser problème parce que la question touchant la problématique postcoloniale est généralement traitée de différentes manières par manque d'informations et de formations appropriées. Le sujet de dénonciation et la question touchant la reconnaissance des auteurs francophones africains n'est plus vraiment d'actualité. Mais la reconnaissance du champ littéraire dans lesquels ils évoluent.

5.4.4 Recommandation aux autorités éducatives centrafricaines

Dans notre étude, nous nous intéressons à l'importance du choix des œuvres littéraires contemporaines pour équilibrer le programme de l'enseignement de la littérature en classe de terminale en République Centrafricaine. Car, le concept de la littérature s'élargit depuis les années 1970, époque à laquelle la conception du langage, de la littérature et de l'apprentissage : les programmes d'enseignement des langues et de littérature, qui comportent souvent des textes pratiques pragmatiques sont depuis axés sur le lecteur apprenants et son développement.

En conséquence, les critères de sélection des textes ne se limitent plus au canon littéraire. Puisqu'en matière de littérature, l'un des objectifs prioritaires dans l'enseignement littéraire est d'encourager les élèves à lire et à vivre leur rencontre avec la littérature comme un enrichissement personnel. Ainsi, en France, il y a un travail permanent qui est fait sur le programme. Autant en France nous remarquons qu'il y a cette cohérence entre les référentiels et le terrain, autant en République Centrafricaine et du fait de l'esprit historique du travail sur le programme, il n'y a pas cette cohérence.

C'est pourquoi, nous défendons dans cette étude l'idée selon laquelle une approche intégrale insistant sur le lien entre le texte littéraire est particulièrement utile pour les apprenants. Car, l'apprentissage littéraire doit permettre l'épanouissement personnel dans le contexte culturel. Les élèves doivent être initiés à la vie culturelle de la société et se voir offrir les possibilités d'y participer. Puisqu'il s'agit « d'inscrire le texte dans son contexte de production, sous un angle synchronique et hétérogène (rapport entre le texte et les autres discours tenus à son époque) ou, d'un point de vue homogène et historique, en élaborant une histoire de la littérature qui porte sur les œuvres et l'évolution de leurs composantes (genres, formes, motifs techniques, personnages) » (Vovelle, 1982).

Dans cette perspective, on peut cependant penser que toute littérature améliore sinon la société, du moins le niveau des individus qui la composent, en développant le sens esthétique, l'esprit critique, la connaissance de soi. L'écrivain est en situation dans son époque. C'est ainsi que la lutte des philosophes des Lumières et celle des écrivains du 19^e siècle n'est pas vaine : leurs idées, leurs combats soutiennent les hommes d'action, alerté l'opinion et contribué à améliorer les conditions sociales en France. L'écrivain aide l'individu dans ses prises de conscience personnelles et critiques.

C'est pourquoi en France, le programme de français en troisième commence par la découverte d'un nouveau genre littéraire : la satire. Si le terme n'évoque rien de particulier, il est évident que ses quelques formes sont utilisées au quotidien. Le registre satirique attire en effet l'attention et suscite la réflexion en se moquant d'un personnage, d'une situation et surtout des mœurs de la société.

De ce fait, des œuvres sélectionnées pour d'études intégrales doivent être des ouvrages où chaque auteur dénonce les défauts de la société à sa manière. Ce faisant, l'élève est invité à voir les choses de son point de vue, ce qui va permettre de créer une certaine complicité. L'objectif d'une telle démarche est d'amener à faire comprendre aux élèves comment la société actuelle fonctionne et quelles sont ses limites.

Cependant, en République Centrafricaine, il convient de préciser que les trois œuvres au programme de français pour la classe de terminale sont toutes des ouvrages de dénonciation. Mais, les élèves ont peu d'engouement pour ces œuvres au programme,

éprouvent des difficultés à faire le lien avec la réalité socioculturelle et à donner sens à leur lecture des textes en classe, du fait que ces ouvrages ne datent pas d'aujourd'hui.

Ainsi, pour permettre à ces élèves de comprendre le contexte socioculturel de leur temps, la question de choix de ces œuvres au programme doit être au centre du débat. Puisque à travers l'étude de ces œuvres contemporaines, les élèves vont s'inspirer des méthodes de dénonciation étudiées dans le programme de littérature en classe et vont être à mesure de s'approprier les méthodes de critique indirecte qui dénoncent la société. En s'identifiant au contexte de leur époque, les élèves vont également être capables de formuler des réflexions personnelles en faisant appel à leurs sens critiques et leurs compétences en argumentation. Comme nous l'avons développé ci-haut, il est nécessaire pour ces élèves centrafricains de comprendre le sens des textes littéraires et de faire le lien avec la société. Du fait que généralement, les questions proposées à l'examen de baccalauréat se rapportent souvent aux sujets de société évoqués dans le programme de français en classe de terminale, mais aussi, les thèmes qui sont développés dans ces œuvres ont but de moraliser ces élèves.

De ce fait, et selon l'analyse de Laurent Fielder, le roman contemporain est « Comme un roman d'aujourd'hui qui parle d'aujourd'hui et qui le fait à la manière d'aujourd'hui en considérant les romans d'hier non comme des modèles à imiter mais comme des références à partir desquelles il importe de construire les œuvres nouvelles » (Fielder, 1998). De ce point de vue, il apparaît clairement qu'il ne s'agit pas de bannir les œuvres classiques mais plutôt de s'appuyer sur ces textes littéraires pour écrire les ouvrages contemporains afin de permettre aux élèves de comprendre les différentes époques de la littérature.

De cette position, nous relevons déjà deux manquements dans le programme centrafricain. Il n'y a aucun auteur centrafricain retenu dans ce programme de terminale ni une œuvre centrafricaine. À ce niveau, l'adaptation de ce programme paraît d'une grande nécessité. Car, les romans contemporains ont pour objectifs de former des élèves, acteurs culturels de leur temps, et de développer une réflexion critique sur le fait littéraire, sa relativité, son évolution, et favoriser une meilleure connaissance de la littérature dans son ensemble. Si l'on souhaite motiver les élèves centrafricains à lire et transmettre cet amour de la littérature, encore faut-il leur permettre d'exprimer leur subjectivité de lecteur et susciter leur investissement dans une œuvre.

Ainsi, selon Langlade, la lecture littéraire se définit « Comme un dialogue inter-fictionnel qui se noue entre la fiction textualisée par l'œuvre et la textualisation des apports fictionnels du sujet lecteur. De ce fait, à travers sa mémoire intellectuelle, ses références culturelles, son histoire propre, son expérience du monde, ses désirs et ses fantasmes, chacun fictionnalise l'œuvre à sa manière en investissant, en complétant ou en détournant les espaces fictionnels qu'elle lui offre » (Langlade, 2001). À travers le raisonnement de Langlade, nous constatons sans ambages que le contexte socioculturel occupe une place prépondérante dans les rapports et les liens que les élèves peuvent établir entre les œuvres littéraires et la société.

À cet effet, il convient de dire que le désintéressement des textes littéraires par des lycéens centrafricains s'explique par le fait qu'ils n'arrivent pas à faire le lien entre les textes classiques qu'ils ont au programme avec la réalité socioculturelle de leur temps. De cette logique, Fourtanier à travers ses recherches constate que « De plus en plus d'élèves des lycées désertent les filières littéraires » (Fourtanier, 2004). Cette situation est identique pour les élèves centrafricains surtout dans un pays où le français est la langue seconde, la difficulté de compréhension doublée par le désintéressement des élèves, le fossé est plus grand. De tout ce qui précède, les arguments susmentionnés prouvent à suffisance la place des romans contemporains dans le programme de littérature en classe de terminale en République Centrafricaine.

Mais vu ce programme de littérature qui date de 1972 par rapport aux autres pays francophones, et considérant que l'une des finalités de la littérature renvoie à la formation de l'esprit critique par les représentations du monde qu'offrent les œuvres et qui poussent à réfléchir sur la vie ou à connaître et comprendre des réalités culturelles ou sociohistorique, insistant que les élèves « multiplient et diversifient les expériences culturelles afin de se constituer de nouveaux repères pour comprendre le monde » (MELS, 2009, p.3),

Après avoir montré l'importance des œuvres contemporaines pour le programme de littérature en classe de terminale en Centrafrique, tournons-nous vers *Le bal des vampires* de Gabriel Danzi, œuvre contemporaine, afin de présenter dans les lignes qui suivent la quintessence de ce roman que nous recommandons nécessairement pour le programme de littérature en classe de terminale en Centrafrique.

Le bal des vampires de Gabriel Danzi (2008)

Le roman *Le bal des vampires* de Gabriel Danzi, publié en 2008 chez l'Harmattan, offre une critique satirique de la République de Damakwassie, une nation fictive invisible sur la carte du monde. L'histoire, située dans l'ancien royaume des pays du grand fleuve, évoque le passage du pouvoir du sanguinaire Abu Salah eddine Kobsabal 1^{er} au président démocratiquement élu Abu Patatras Walaba Zapataskémal. Le nouveau dirigeant, ancré dans la logorrhée, l'éthylisme et le tribalisme, affiche un nationalisme dénué de respect pour les droits de l'homme et la bonne gouvernance.

L'œuvre dévoile un univers où se mêlent tradition et modernité, tragédie et bouffonnerie, illustrant une démocratie du ventre qui opprime un peuple abruti par des décennies de terreur. L'auteur, à travers un humour caustique, expose les turpitudes des pseudo-démocrates et des marchands d'illusions qui vont à l'encontre de l'histoire et du progrès. Cependant, le récit suggère qu'un tyran peut en cacher un autre, révélant la présence imminente du maréchal Siaka Mbidou Mbitènga. L'ouvrage explore des thèmes tels que les assassinats, les massacres, les disparitions non élucidées, ainsi que le tribalisme envers l'ethnie minoritaire Zam' yokas. L'auteur, implique personnellement, engage le lecteur dans un récit traditionnel oral à travers le dialogue narrateur-lecteur. L'utilisation remarquable des figures de style et la fusion de la tradition et de la modernité permettent de retracer l'histoire de la République Centrafricaine avec une primauté langagière exceptionnelle.

En envisageant l'étude complète de ce roman en classe de terminale en Centrafrique, les élèves peuvent établir des liens entre la fiction et la réalité sociale de leur contexte. Cette approche pédagogique sert de repère pour les aider à comprendre les enjeux contemporains et à développer une conscience critique. Adapter le programme éducatif à ces réalités permet à la République Centrafricaine de rester en phase avec les autres pays francophones, répondant ainsi aux objectifs de formation en constante évolution dans un monde changeant.

Après avoir procédé à l'analyse des données à l'aide de nos outils de recherche, il convient désormais d'interpréter les résultats obtenus tout en se positionnant vis-à-vis de la réalité du terrain, en vue de tirer des conclusions pertinentes.

CHAPITRE 6 : RÉFLEXIONS COMPLÉMENTAIRES - CONTEXTE COVID-19

Dans les chapitres précédents, nous dévoilons le déroulement de notre recherche ainsi que les choix méthodologiques qui la guident. Nous entreprenons ensuite une analyse approfondie des données obtenues à partir des entretiens et des observations des pratiques en classe. Ces investigations aboutissent à la mise en lumière des résultats auxquels nous souhaitons apporter des réflexions complémentaires.

Cette interprétation vise à éclairer nos questionnements initiaux, à savoir : comment les enseignants des lycées de la République Centrafricaine conçoivent-ils la littérature et son enseignement en classe de terminale, comparativement à leurs homologues en France enseignant en classe de première ? Comment ces conceptions influent-elles sur leurs pratiques pédagogiques ? De quelle manière modélisent-ils leurs interventions en classe, et comment cette modélisation impacte-t-elle la formation des élèves ?

Pour répondre à ces interrogations et éclairer notre problématique, nous mobilisons, comme précédemment, la théorie des représentations sociales telle que conceptualisée par Moscovici (1961/1996), en conjonction avec la théorie de l'agir professoral élaborée par Cicurel (2008/2011). Les représentations sociales englobent des concepts, des images, des croyances, des attitudes et des valeurs élaborés au fil des interactions entre individus, dans des contextes culturels spécifiques. Ces conceptions résultent des interprétations nécessairement situées que les acteurs font des objets qu'ils se représentent.

La théorie des représentations sociales, nous l'avons vu, établit un lien essentiel entre la sphère individuelle et le monde social. Cette connexion fondamentale fait que la représentation et l'agir professoral forment un ensemble indissociable, prenant forme dans des contextes particuliers. En accord avec la théorie de l'agir professoral telle que citée par Laura Nicolas (2019, p. 15), aborder l'analyse de la gestion du collectif à travers l'étude du langage professoral revient à reconnaître que la dynamique de l'interaction et celle du groupe entretiennent une relation réciproque et complémentaire.

Ainsi, les prochains paragraphes abordent successivement la conception du savoir et de l'enseignement/apprentissage, mettant en évidence leurs caractéristiques, ainsi que les enjeux liés à la Covid-19.

6.1 Conception du savoir

L'initiation aux enseignements littéraires en classe de terminale en Centrafrique privilégie l'étude de la vie de l'auteur ainsi que la contextualisation du texte au sein du cadre historique et culturel qui l'entoure. Cette approche implique une fusion de l'analyse littéraire avec une exploration des œuvres et des auteurs majeurs. La prééminence accordée à la figure de l'auteur et à son œuvre atteint un tel degré qu'elle peut être qualifiée de sacralisation au sein de la sphère éducative littéraire. Ce processus vise à instaurer une bonne compréhension de la littérature pour les élèves centrafricains en tant que phénomène ancré dans des réalités historiques et culturelles spécifiques, bien que des critiques puissent émerger quant à la possible limitation de cette approche à une vision réductrice de la littérature, négligeant d'autres dimensions significatives.

Un tel constat nous amène à déduire que, pour les enseignants centrafricains rencontrés, les textes trouvent leurs sources dans les expériences personnelles des écrivains et que l'intention de l'auteur est la voie d'accès au sens des textes étudiés. Une telle conception est à lier à l'une des plus anciennes théories littéraires : pour une théorie de la production littéraire qui dit que pour accéder au sens du texte, il est nécessaire de déterminer le message que l'auteur veut apporter au monde.

Il importe de dire toutefois que dans le cadre de notre analyse, si la vie de l'auteur, ainsi que le contexte historique et culturel dans lequel le texte est écrit sont très largement abordés dans le cours de littérature, nous nous demandons si les intentions des auteurs tant sollicitées par les enseignants rencontrés participent effectivement à l'interprétation des textes, au vu des approches en vigueur.

En effet, tout au long de l'analyse, nous avons fait le constat que les informations sur la vie et l'œuvre des auteurs étudiés surtout en classe de terminale en Centrafrique sont bien peu réinvesties pour l'élaboration des interprétations, l'enseignement « n'étant que simple succession de monographies, rapports réducteurs entre la vie et l'œuvre des

auteurs, absence de véritable ancrage historique » comme le souligne Langlade (2002, p. 74).

A côté des savoirs relevant de l'histoire littéraire, la littérature est aussi appréhendée comme un lieu de représentations du monde, suivant la théorie d'Aristote de la mimesis (l'art comme représentation de la vie). Comme les enseignants rencontrés le rappellent dans leurs discours, l'essence de la littérature réside en ce qu'elle soit porteuse de messages qui éduquent et appellent à la prise de conscience, pour découvrir la vérité des choses.

Elle ne peut être une réalité désincarnée, c'est-à-dire ne parlant que d'elle-même pour elle-même. Les thèmes et les œuvres intégrales sont exploités en classe pour dégager les messages qu'ils contiennent, la manière dont les formes verbales traduisent ces messages importants de façon générale. Ce qu'il faut savoir est que l'enseignement littéraire est conçu comme un instrument au service des causes sociales contenues dans les œuvres. Puisque l'une des finalités de l'enseignement littéraire est de pousser les élèves à développer leur bagage culturel mais aussi de les amener à réfléchir sur le monde.

Le but de cette recherche n'est pas d'écarter du champ d'études les œuvres classiques traversant plusieurs générations dans le système scolaire centrafricain, mais plutôt de pousser les autorités éducatives à prendre en compte l'évolution de la société centrafricaine en introduisant dans le programme de littérature en classe de terminale, des œuvres contemporaines comme le cas du système scolaire québécois, ivoirien et français que nous avons développé ci-haut.

Avec la mondialisation, aucun pays, et surtout les pays francophones ne peut rester à la marge de peur d'être sclérosé et de vivre en autarcie. C'est pourquoi la République Centrafricaine qui fait partie intégrante des pays francophones doit revoir et adapter son programme scolaire selon le contexte de l'heure, surtout dans un pays où il y a des coups d'État à répétition, les mutineries sont fréquentes et, depuis 2003, le pays vit dans la spirale de violence et des guerres qui continuent de mettre en mal le système éducatif centrafricain. C'est sous cet angle que nous faisons la recommandation d'une œuvre contemporaine à l'instar des autres pays francophones dans le but de moraliser et d'éveiller la conscience de nos jeunes générations

La mondialisation aujourd'hui influence l'éducation et pousse les acteurs du milieu éducatif et les gouvernements à projeter l'éducation au-delà des frontières. L'internalisation de l'éducation ne se résume pas seulement à l'adoption d'un discours international, mais plus largement à la prise en compte du contexte mondial et des stratégies adoptées par les autres pays. La normalisation des activités internationales en éducation est une question fondamentale.

En se référant au monde, l'enseignement littéraire est vu comme un outil utilitaire pour les jeunes, en vue de la transformation de leur avenir et de leur intégration socioculturelle, facilitant ainsi leur ouverture. Avec la constitution d'un répertoire d'œuvres et d'auteurs étudiés par période, aussi bien en littérature française qu'en littérature africaine, on relève une forte exploitation des thèmes en classe de littérature en République Centrafricaine surtout en classe de terminale et, dans une moindre mesure, des phénomènes langagiers.

Le rôle des savoirs enseignés repose surtout sur une connaissance encyclopédique des contenus des livres. Cet héritage à apprivoiser répond à la finalité de former l'homme cultivé, étant entendu qu'ici, la culture se réfère à un panthéon sacralisé d'œuvres et d'auteurs surtout contemporains que doit recommander les instructions officielles. Car « l'éducation, en visant les individus cultivés, leur confie un héritage, celui de l'humanité, qui transcende les époques et les particularismes » (Côté et Simard, 2007, P. 45).

En effet, dans les résumés des œuvres, tout comme dans la présentation des biographies et des bibliographies des auteurs étudiés, nous avons remarqué de la part des enseignants observés, une volonté de faire découvrir à leurs élèves d'abord les mythes dans lesquels prennent racine les œuvres classiques recommandées par les instructions officielles de la République Centrafricaine.

Comme preuve, le retour aux sources est observé pendant la pratique de cet enseignement avec les références à l'absurdité et *L'Étranger* pour expliquer l'œuvre d'Albert Camus, ou *Les Soleils des Indépendances* avec l'évocation historique de la situation de personnage Fama dont il enseigne le désœuvrement à l'issue de sa rencontre, non prometteur avec l'arrivée de l'occident au pays de doumbouya.

En France, l'étude des textes classiques considérés comme textes patrimoniaux est fortement recommandée dans le souci de garder un lien entre le passé et le présent à travers les œuvres classiques et contemporaines. C'est ce qu'explique l'enseignante du LEPFB « Mais si elles sont patrimoniales, c'est bien ; c'est parce qu'elles vont parler à plusieurs générations » TLN 351-352 annexe 1, p. 17. Il transparaît de cette explication qu'il existe un lien très étroit entre les œuvres classiques et contemporaines. Cette réflexion est soutenue par le répondant de l'AENS en République Centrafricaine en ce terme « Effectivement ça date de 1972 mais vous savez ces trois œuvres-là, sont des œuvres classiques et qui traitent toujours des problèmes qui sont au quotidien. Si bien que c'est difficile de pouvoir remplacer *La Tragédie du Roi Christophe*, c'est difficile de remplacer *Les Soleils des indépendances* et *l'Étranger* d'Albert Camus » TLN 499-502 annexe 1, p. 21.

Le statut du savoir présenté par ces auteurs reflète le modèle d'élève que cette conception littéraire cherche à façonner. Afin de garantir le succès des enseignements littéraires en République Centrafricaine, il est impératif de former les acteurs impliqués. La formation doit permettre à chaque enseignant d'exercer son métier dans des conditions optimales, de développer ses connaissances et compétences professionnelles acquises dès le stage destiné aux élèves-professeurs, et de les enrichir tout au long de sa carrière grâce à la formation continue. Étant donné que la qualité des enseignants constitue le principal levier d'amélioration de l'efficacité des systèmes éducatifs, il est crucial de souligner que les pays performants dans les évaluations internationales, tout comme ceux ayant réformé en profondeur leur système éducatif récemment, ont tous accordé une importance centrale à la formation des enseignants. Afin de faire face aux difficultés croissantes et de réduire le taux d'échec scolaire, il est impératif que les enseignants soient formés et préparés de manière adéquate.

Ces enseignants doivent recevoir une formation de qualité qui mêle apprentissage des savoirs et du savoir-faire, une formation qui doit également évoluer au fil du temps pour faire face aux changements qui s'opèrent dans la société et aux nouveaux enjeux qui découlent. Une formation initiale ou continue de qualité est très essentielle pour les enseignants du système éducatif.

6.1.2 Conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage

Nous concevons le processus d'enseignement/apprentissage comme une interaction dynamique entre un enseignant et des élèves. Dans ce contexte, les élèves, assistés et guidés par l'enseignant, participent activement à la construction de leurs schémas cognitifs, acquièrent une maîtrise du corpus de connaissances scientifiques liées à leur environnement, et développent leur propre vision du monde. Cette approche vise à favoriser le développement global de l'intelligence, des compétences d'apprentissage, ainsi que des qualités et des valeurs morales, en harmonie avec les intérêts et les besoins individuels et collectifs des apprenants.

A travers cette démarche, notre objectif est de mettre en lumière la manière dont nos participants transmettent ces connaissances à leurs enseignés. Nous cherchons à comprendre les mécanismes par lesquels les enseignants facilitent l'appropriation des savoirs par les élèves et comment cela contribue à leur développement intellectuel, tout en tenant compte des aspects moraux, des compétences d'apprentissage et des valeurs inhérentes à cette transmission de connaissances.

6.1.3 Les pratiques d'enseignement en RCA : une réflexion sur les approches éducatives

La compréhension des textes littéraires, nous l'avons vu, ne doit pas être confinée à un modèle d'enseignement traditionnel caractérisé par une transmission magistrale et une mémorisation passive. Au contraire, une approche plus interactive et participative doit être encouragée, notamment en République Centrafricaine.

Au fil de notre analyse, nous soulignons que les connaissances littéraires reposent souvent sur une transmission magistrale de données autoriales, historiques et thématiques. Cependant, il est essentiel d'évoluer vers une méthode éducative plus dynamique, permettant aux élèves de jouer un rôle actif dans leur apprentissage, en accord avec le concept de dévolution proposé par Brousseau (1998).

En République Centrafricaine, l'enseignant occupe généralement une position dominante dans la classe, et les élèves sont souvent réduits à un rôle passif. À l'inverse, en France, la théorie du constructivisme préconise un apprentissage centré sur l'élève, favorisant la compréhension et la construction du savoir par l'interaction et la réflexion.

Afin de promouvoir une approche plus participative, les enseignants doivent proposer des tâches plus ouvertes, permettant aux élèves de développer leur autonomie et de prendre en charge une partie de leur apprentissage. Cette transition vers des méthodes d'enseignement plus interactives peut favoriser une compréhension approfondie des textes littéraires et encourager l'esprit critique chez les élèves.

Le passage d'un modèle d'enseignement traditionnel à des méthodes plus interactives et participatives peut offrir aux élèves centrafricains une expérience éducative plus enrichissante, favorisant la compréhension approfondie des textes littéraires et le développement de compétences.

Car, il importe de se souvenir que l'esprit de l'élève n'est pas vierge et n'est pas un récepteur passif d'un savoir qui est donné par l'enseignant. Il est nécessaire de prendre en compte ses représentations personnelles qui constituent autant d'obstacles à l'élaboration de nouvelles connaissances. Cette élaboration doit passer par des remises en question et des constructions de ces conceptions. C'est ainsi que les élèves vont être les artisans de leurs propres savoirs.

À cet effet, nous allons parler du constructivisme avec la théorie d'Action Conjointe de Didactique développée par Sensevy et Mercier (2007) que nous avons évoqué ci-haut. Pour un bon enseignement des savoirs, il est préférable de trouver un modèle qui accorde beaucoup plus d'autonomie aux élèves. Si le professeur se définit toujours par la relation qu'il entretient avec le savoir et avec les élèves, ceux-ci ne se définissent plus exclusivement par leur dépendance par rapport au professeur ; ils se définissent également par les relations qu'ils entretiennent entre eux.

Les élèves ne sont plus un collectif abstrait, mais une pluralité d'individus différenciés qui n'apparaissent plus seulement comme les destinataires, mais comme les acteurs de la pédagogie. Contrairement à la méthode où c'est le professeur qui sait pour les élèves, c'est une méthode qui a l'ambition de mettre les élèves dans la passivité. Car les élèves ne sont plus exclusivement tributaires de l'activité de l'enseignant ; ce qu'ils apprennent résulte pour une grande partie de l'activité qu'ils déploient eux-mêmes. L'activité de l'enseignant doit permettre aux élèves de s'impliquer dans ce qu'ils font. Le modèle qui consiste à mettre l'élève dans des situations d'apprentissage dynamiques pour qu'il invente et innove par l'investissement personnel. Malheureusement, nous l'avons

constaté, ce sont les cours magistraux qui sont beaucoup plus développés dans la classe de littérature en République Centrafricaine.

Dans *Qu'est-ce qu'apprendre ?*, Raoul (1980) questionne le concept d'apprendre en établissant un rapport entre l'information et la formation, l'apprentissage et l'étude, l'initiation et l'enseignement. S'agissant du rapport entre l'enseignement/apprentissage et l'information, tout en reconnaissant que l'information joue un rôle dans la formation, il soutient fermement que l'information peut être aux antipodes des apprentissages si, dans une classe, les élèves sont mis en situation des simples enregistreurs des connaissances. Mettre les élèves en situation d'emmagasinage des connaissances, c'est pour l'enseignant, adopter une attitude magistrale pendant laquelle l'élève enregistre des mots ou des formules sans chercher à les comprendre.

Il le répète simplement pour avoir de bonnes notes ou pour être quitte avec le professeur. « Qui plus est, il s'accoutume à croire qu'il existe une langue des professeurs qu'il faut subir sans la comprendre, un peu comme la messe en latin » (p. 25). Dans ce cas, la valeur didactique de l'information reste faible quand elle n'est pas négative, puisque l'enseignement se réduit à l'apprendre et qui voue l'esprit de l'élève à rester passif, selon la pensée de l'auteur.

Généralement, cette forme d'apprentissage est centrée sur la révélation du résultat et non sur son processus. Or, un apprentissage est plus efficace lorsqu'on laisse la place à la curiosité, au remuement des apprenants. Mais comment faire pour redresser cette barre ? Répondre à cette question, c'est préciser le statut de l'élève dans la classe.

L'un des caractères spécifiques du rapport des enseignants à leurs élèves est que les professeurs considèrent qu'ils sont au service des élèves en leur servant de guide, d'accompagnateur et de facilitateur dans la quête de savoir. Aussi, leur discours tend à discréditer leurs élèves en les considérant comme des ignorants. Cette position à travers les déclarations des enseignants rencontrés fait croire que les élèves sont passifs, ils sont simplement en classe pour transcrire les notes que leur dicte l'enseignant.

Cette considération met en doute la capacité des élèves à se prendre en charge, à s'engager dans un processus d'apprentissage où eux-mêmes sont acteurs de leur propre destin. Il ressort de ce fait ci-haut que l'image globale de l'élève se caractérise par sa

passivité et un tel regard n'est pas sans conséquence sur les relations pédagogiques instaurées en classe.

Dans un modèle où l'enseignant joue finalement le premier rôle, le statut de l'élève dans la classe est réduit à la petite portion qui lui convient. Dans la plupart des cas, les enseignants ne jugent pas leurs élèves suffisamment autonomes pour mener eux-mêmes leurs apprentissages. Cette conception est tout à fait erronée ; le constructivisme nous le rappelle : l'élève se trouve au centre de son apprentissage.

À ce sujet, notons l'intérêt de confier un même ouvrage à plusieurs lecteurs de façon à croiser les regards. Les élèves sont alors chargés de présenter le livre lu à l'ensemble de la classe : ils en évoquent la trame narrative, le ou les thèmes privilégiés, les particularités de l'écriture et émettent un avis personnel sur le livre. Cet avis peut se fonder sur des critères d'appréciation préalablement construits en classe, mais il gagne aussi à s'appuyer sur les impressions ressenties par le lecteur, sur les effets produits par l'œuvre. La présentation de l'ouvrage peut s'accompagner d'une fiche réalisée par l'élève et comportant la reproduction de la couverture, une reformulation de la fable sous la forme d'un résumé suspensif, un extrait choisi, jugé représentatif de l'ambiance du récit, de la problématisation des personnages. Cet extrait peut aussi être lu à haute voix par l'élève en direct ou par le recours à un enregistrement préalable.

Le travail proposé ensuite consiste à dresser collectivement une synthèse sur l'auteur (quelques éléments de son histoire, sa formation, ses principales expériences professionnelles, et notamment littéraire de l'auteur, thèmes et genres privilégiés, techniques d'écriture mobilisées, effets recherchés sur le lecteur, profils des maisons d'éditions ou des collections dans lesquelles l'auteur a publié). Ce type de travail s'inscrit dans la lignée du constructivisme.

6.1.4 Vers un enseignement et apprentissage actif

En ce qui concerne l'enseignement et apprentissage actif, un exemple frappant est observé au lycée d'enseignement général technologique de Bréquigny lors d'une séance portant sur la pièce théâtrale intitulée *Art de Yasmine Reza*. Dans cette classe composée de trente élèves, l'enseignante entre avec les exemplaires correspondant au nombre d'élèves. Après avoir distribué les livres individuellement, elle projette le film de la

pièce théâtrale sur l'écran, offrant ainsi aux élèves l'opportunité de visualiser concrètement le déroulement des actions dans cette œuvre.

À la suite de la projection, l'enseignante ouvre le débat. Au cours des échanges entre pairs, les élèves parviennent à exploiter de manière approfondie l'œuvre, mettant en lumière les différentes thématiques, les personnages, les péripéties, ainsi que le cadre spatio-temporel.

Nous constatons qu'en privilégiant cette démarche, l'élève acquiert des compétences non seulement en utilisant dans des situations d'échange significatives, mais aussi en tentant d'en saisir les structures sous-jacentes. L'élève ne se contente pas d'imiter son milieu ; il construit lui-même des connaissances sur la langue en dégagant, à partir de ses observations des discours auxquels il est exposé, certaines régularités gouvernant le maniement des structures linguistiques. Ce processus de réflexion plus ou moins conscient relève de la fonction métalinguistique et doit en principe se retrouver en classe de littérature. À des activités langagières globales et significatives doivent se greffer des activités réflexives à caractère métalinguistique où, en interagissant avec son enseignant et ses condisciples, l'élève est amené à améliorer sa compréhension du fonctionnement de la langue et des discours.

Le modèle traditionnel s'avère fortement homogène quant à ses fondements épistémologiques. Son souci de conformisme l'amène à adopter une vision normative de la langue, à promouvoir la littérature consacrée et à retenir un mode d'enseignement/apprentissage essentiellement autoritaire et transmissif. Mais on n'observe pas toujours de cohésion entre les différentes catégories de représentations influant sur l'enseignement. On peut imaginer par exemple un courant qui, s'inspirant du socioconstructivisme, souhaite promouvoir une forme active d'enseignement/apprentissage de la langue mais qui, paradoxalement, conserve une vision rigide de la littérature fondée sur la seule glorification des œuvres du passé.

Pour étonnantes qu'elles sont, de pareilles contradictions risquent fort de se manifester lorsque les savoirs à transmettre et les démarches pédagogiques sont considérées de façon isolée, au lieu d'être pensés de façon systémique. En d'autres termes, il faut réaffirmer la nécessité d'une pensée proprement didactique, une pensée qui, comme

nous l'avons souligné précédemment, envisage, conjointement et dans leurs relations, les trois pôles de l'acte éducatif : les savoirs, l'enseignant et les élèves.

6.2 Problème des bibliothèques et des centres de documentation

Dans les établissements scolaires de la République Centrafricaine, les bibliothèques et centres de documentation n'existent que de noms. Ces lieux du savoir sont dans une telle obsolescence qu'il est convenu de parler de l'inexistence des bibliothèques. Il sied de préciser qu'en République Centrafricaine, les bibliothèques sont situées au sein des établissements. C'est dans cette trajectoire que l'enseignant du Lycée d'Application de l'École Normale Supérieure déclare à cet effet : « Vraiment les établissements ne nous aident pas comme il se doit. Nous sommes obligés de faire avec le moyen de bord. Par exemple j'interviens dans un établissement scientifique où on a des difficultés à avoir les œuvres didactiques pour l'enseignement du français. Mais on est obligé d'avoir notre valise pédagogique ; le peu que nous possédons chez nous, nous sommes obligés de mettre à la disposition de nos apprenants » TLN 593-597 annexe 1, p. 23. Cette situation est d'autant plus grave à l'intérieur du pays où souvent les bibliothèques sont quasi vides de livres.

Considérés comme voies d'accès au savoir et à la culture, les bibliothèques occupent une place déterminante dans la société surtout dans le système éducatif. Leurs ressources et services procurent en effet des possibilités d'apprentissage, favorisent l'alphabétisation et l'éducation et contribuent à former les nouvelles idées et perspectives à la base des créativité innovantes. Les bibliothèques contribuent également à garantir un enregistrement authentique des connaissances acquises et accumulées par les générations passées.

Dans un monde dépourvu de bibliothèques, il est difficile de faire progresser la recherche et le savoir ou de préserver, pour les générations futures, les connaissances et le patrimoine accumulés par l'humanité. Les bibliothèques et les services d'information jouent un rôle clé dans l'accès aux ressources documentaires indispensables. Leur action favorise le développement social, et contribue ainsi au maintien de la liberté intellectuelle, à la préservation des valeurs et des droits civils.

Les bibliothèques et les services d'information accueillent leurs utilisateurs sans distinction d'âge, de sexe, de statut professionnel ou origine culturelle ou ethnique, leur appartenance religieuse ou politique. Ils ont pour but de favoriser l'intégration sociale et de contribuer à la formation intellectuelle. Leur manque est un handicap pour une société donnée. Ces difficultés citées ci-haut ne concernent pas les établissements scolaires en France. Pour la simple raison que les systèmes éducatifs français sont très développés : des bibliothèques très garnies, des sites où les enseignants peuvent se rendre pour préparer leurs cours. Ce raisonnement est confirmé par l'enseignante du lycée professionnel de Bréquigny en déclarant : « Je ne les trouve pas forcément dans mon lycée, les ouvrages. Je vais les trouver parce que je vais dans les bibliothèques, parce que je vais chercher au CDI » TLN 397-401 annexe 1, p. 18. Il est clair à ce niveau que les problèmes du système éducatif centrafricain ne sont pas ceux de la France.

Effectifs pléthoriques

L'explosion des effectifs d'élèves accentue la crise de l'école. On note en effet, une insuffisance des infrastructures et capacités d'accueil des établissements qui n'augmentent pas proportionnellement à l'accroissement du nombre d'élèves en Centrafrique. Cette situation pose un important problème dans les établissements où les salles de classe sont généralement surpeuplées. La conséquence négative de ce phénomène est sans doute la mise en œuvre des méthodes, des techniques et des procédés pédagogiques inappropriées qui ne favorisent pas le retour réflexif. Ainsi, l'image des élèves de la classe de terminale A4' du lycée de Paoua nous confirme ce phénomène scolaire en République Centrafricaine.

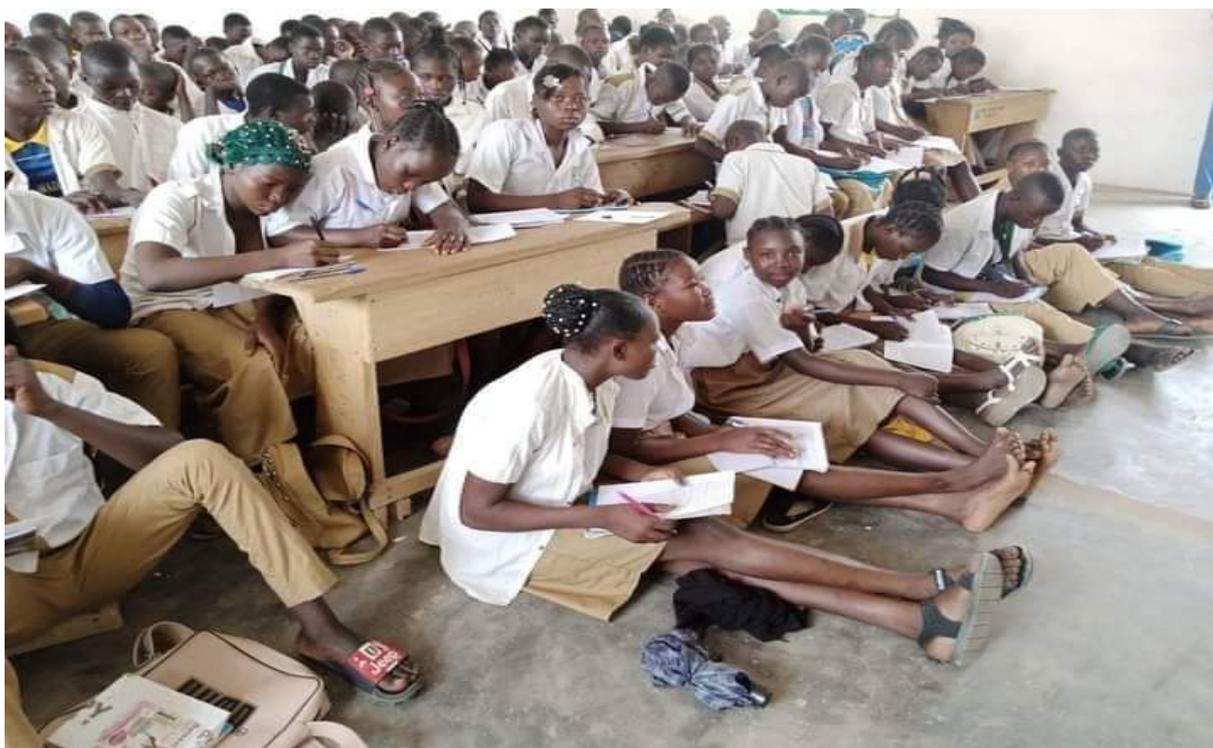


Figure. 13 : Image des élèves du lycée de Paoua en Centrafrique

Tous les enseignants rencontrés en Centrafrique ne manquent pas de pointer du doigt la surpopulation dans les salles de classe. Les effectifs pléthoriques constituent généralement un grand motif de découragement, malgré le dévouement des enseignants. Est-il possible dans ces conditions, de donner un enseignement de qualité, tout en tenant compte de la diversité culturelle et sociale des enseignés ? Concernant cet aspect d'effectifs pléthoriques, le répondant du L'AENS raisonne en ces termes « déjà dans une classe où il y a pléthore d'effectif, si nous voulons vraiment utiliser toutes les méthodes pour enseigner au lycée d'Application de l'École Normale, nous allons nous heurter au problème de nombre, » TLN 581-583 annexe 1, p. 22-23.

Ce témoignage est très représentatif des enseignants interviewés : les effectifs pléthoriques sont un handicap très grave pour les élèves, et surtout, ceux qui sont en difficulté. Car, ils ne permettent pas aux enseignants de se centrer sur des cas individuels. Dans ce cas de figure, les premières victimes sont les élèves. Les interviewés centrafricains reconnaissent l'efficacité de la théorie du constructivisme pour permettre aux élèves de construire leur propre savoir. Cependant, la surpopulation des salles de classe limite la capacité des enseignants à mettre en œuvre cette théorie, pourtant fortement recommandée par les spécialistes de la didactique.

Lors du travail de groupe, avec un effectif de plus de deux cents élèves par classe, certains élèves vont se frotter les mains, soit ils vont être source de nuisance ou de bruit dans la classe, soit ils se mettront en retrait.

Cependant, dans les établissements français, la mise en place de cette théorie ne pose aucun problème du fait que les effectifs dans les salles de classe ne sont pas pléthoriques. Cette déclaration est confirmée par le discours de LEGTB en ces termes : « Alors, même chose, le constructivisme pour moi, en fin, c'est une démarche qui vise à amener les élèves à construire leur interprétation, leur analyse etc., construire leur savoir par eux-mêmes oui, oui tout à fait. C'est l'objectif. L'objectif vise à l'autonomie, de toute façon. [...], je leur donne un texte, je leur donne une problématique. Elles arrivent, elles y vont, elles se confrontent au texte, elles vont chercher des éléments. Elles rajoutent, je mets par exemple des blancs en disant quelle idée ou quel aspect du texte vous verriez à cet endroit qui sert dans une analyse ? Et elles le font. Ça, il y a quasiment... enfin, toutes les personnes dans la classe sont désormais autonomes par rapport à cette construction et, d'ailleurs à l'oral, je leur distribue de texte maintenant sans consignes » TLN 116-124 annexe 1, p. 11.

L'enseignante de cette classe arrive à interagir avec ses élèves et jouer le rôle de médiatrice pour la simple raison qu'elle a un effectif qui convient. À propos de l'effectif en France, l'enseignante du LEPFB nous précise ceci « Alors là, c'est une demi-classe. La classe est de trente élèves ; donc j'en ai quinze [...]. Mais c'est vrai que les effectifs ici sont toujours maxima de trente-cinq » TLN 378, TLN 385 annexe 1, p. 17, 18.

À la lumière de ces observations, il est évident que les classes à effectifs restreints présentent de nombreux avantages. Elles encouragent les interactions et permettent une personnalisation de l'apprentissage. En revanche, une classe surpeuplée entrave la bonne acquisition des connaissances. Avec un grand nombre d'élèves, l'enseignement devient plus ardu, compromettant ainsi la mise en œuvre d'une pédagogie individualisée. Les classes à effectif réduit garantissent un encadrement plus efficace des élèves, favorisant un sentiment de proximité entre ces derniers et les enseignants.

Afin de favoriser le partage des connaissances et des compétences, il est essentiel que les enseignants puissent individuellement solliciter les élèves pour reformuler les consignes. En investissant davantage de temps avec chaque élève, les enseignants

acquièrent une connaissance approfondie non seulement des aspirations de chacun, mais également de ses forces et faiblesses.

L'enseignant bien informé sur les forces et faiblesses individuelles de ses élèves peut tirer parti de ces connaissances et en faire bénéficier l'ensemble de la classe. De manière réciproque, l'élève rencontrant des difficultés, préalablement identifiées par l'enseignant, peut profiter de conseils appropriés et d'un soutien plus personnalisé, réduisant ainsi considérablement le risque de décrochage.

Les élèves évoluant dans des classes à effectifs réduits bénéficient d'un environnement plus propice à l'assimilation rapide des connaissances. Ils se sentent plus impliqués et manifestent plus ouvertement leur esprit d'initiative. Par exemple, il est généralement moins intimidant pour un élève de poser une question dans un groupe plus restreint. Cela souligne l'idée que l'école est un vecteur de développement social.

Ainsi, la surpopulation d'élèves dans une classe se révèle être un obstacle majeur pour la réussite des apprenants. Ce phénomène est particulièrement préoccupant en République Centrafricaine, où toutes les écoles publiques font face à ce défi depuis des décennies. Les crises militaro-politiques ont exacerbé cette situation, transformant les salles de classe en lieux de vie pour les rebelles. Malgré les efforts consentis par le gouvernement pour améliorer le système éducatif, la surpopulation persiste avec des conséquences graves.

Ainsi, la surpopulation des élèves constitue un défi majeur pour le système éducatif centrafricain, entraînant la destruction d'infrastructures éducatives par des rebelles, le manque de salles de classe dans les zones libérées, et le déficit d'enseignants tant en zones rurales qu'urbaines. Les autorités éducatives centrafricaines doivent surmonter cet obstacle, qui contribue à la détérioration de la qualité de l'éducation. Cette surpopulation scolaire met en péril l'avenir de nombreux élèves, entraînant abandons, redoublements et exclusions. Il est impératif que les autorités éducatives mettent en place des solutions adéquates pour résoudre ce problème et ainsi garantir un enseignement de qualité pour les générations futures. En soulevant cette question, notre objectif est d'attirer l'attention sur l'urgence d'agir afin d'assurer un avenir éducatif plus stable et prometteur pour les élèves centrafricains.

Après avoir débattu de la question des effectifs dans les salles de classe en Centrafrique, nous abordons dans les lignes qui suivent la conception philologique du littéraire.

Une conception philologique du littéraire

Les résultats que nous avons obtenus tout au long de notre analyse en confrontant discours aux pratiques de nos participants, révèlent une double conception du littéraire et de son enseignement. La première repose sur une approche culturelle axée sur la préservation du patrimoine littéraire, fondée sur la connaissance encyclopédique des œuvres considérées comme « prototype du passé » (Vandendorpe, 1992). Ce patrimoine est constitué des ouvrages reconnus comme marquant par les intellectuels, les critiques et les historiens de la littérature, regroupant ainsi les « chefs-d'œuvre de grands écrivains, d'auteurs reconnus » (Simard, 1997, p. 77).

La seconde conception repose sur une approche référentielle et de représentation du texte littéraire. Les élèves sont invités à entrer au cœur de la pensée des écrivains pour apprendre toutes les facettes de la vie. En d'autres termes, pour les enseignants du secondaire en République Centrafricaine, la littérature sert à deux objectifs : favoriser la découverte des livres et sensibiliser les élèves aux questions existentielles. En réalité, tout ce qui précède reflète une vision philologique du littéraire et de son enseignement.

La combinaison des approches relevant de l'histoire littéraire et de l'exploitation des thèmes n'est pas sans rappeler une conception conservatrice du littéraire et de son enseignement qui, pendant longtemps en occident, assimile les études littéraires à l'histoire de la littérature. Cette tradition qui prend naissance en France après la révolution, continue à structurer l'enseignement littéraire jusqu'à une période récente et, l'on comprend que les enseignants rencontrés sont déjà façonnés par ce système à travers des relations multiformes avec la France en reproduisent le modèle à leur tour.

Il y a donc là reproduction d'une conception philologique de la littérature et de son enseignement, si l'on considère comme (Lemetin, 1985) que la philologie littéraire consiste à étudier la genèse des textes et à en risquer une exégèse (p. 63). Quelle visée sous-entend l'étude systématique des thèmes, des auteurs, des genres et les textes d'énonciation des œuvres étudiées ? Même si certains enseignants rencontrés combinent les approches formelles, thématiques et historiques, l'enseignement littéraire

tend à se concevoir avant tout comme la constitution d'une culture du lettré dont le socle reste l'histoire littéraire qui s'enseigne d'une part autour d'un répertoire d'œuvres et d'un palmarès d'auteurs.

D'autre part, elle est relayée ou complétée par la critique psychologique, reconnue comme une critique de vulgarisation. En effet, comme l'écrit encore Lemetin, « très souvent la critique psychologique est une critique biographique, pour ne pas dire hagiographique : elle parle plus des auteurs que des œuvres ». Celle-ci tend à prendre forme dans l'attachement des enseignants rencontrés à l'étude des personnages. Nous avons relevé tout au long de notre analyse l'importance qu'occupe la fable, liée elle-même aux principes des personnages.

Même si la dimension esthétique abordée dans les textes est réduite à une histoire naturelle, dont l'essentiel est constitué de l'étude linéaire de la fiction et des actions principales des personnages, notamment l'itinéraire des personnages dits principaux, l'intention demeure la même : faire une étude philologique et psychologique des textes. L'étude s'attache à leur vraisemblance, à « leur valeur de vérité (synonyme de beauté pour le réalisme). Elle s'attarde surtout aux personnages, à leur caractère, etc. » (Lemelin, 1985, p.63).

En nous appuyant toujours sur ce même auteur, il pense pour sa part que la critique philologique de la langue et du style, la critique psychologique des personnages et des thèmes sont donc inséparable au sein de la critique historique. Pour « la critique philologique, l'œuvre c'est le style de l'auteur, pour la critique psychologique, le style de l'œuvre c'est l'auteur » (op.cit.).

En réponse à nos questions de recherche, nous postulons que la mondialisation de l'enseignement littéraire, axée sur une approche littérale et encyclopédique des textes en classe, peut-être responsable du désintérêt des élèves centrafricains pour la littérature, ainsi que de leurs résultats décevants dans les épreuves littéraires en classe et aux examens officiels. Cette approche littérale semble exclure l'élève du processus d'appropriation des mécanismes de fonctionnement des textes littéraires, laissant l'enseignant seul à imposer sa vision du monde.

Par conséquent, il est plausible que l'intérêt des élèves pour les textes littéraires diminue lorsque c'est l'enseignant qui lit et interprète les textes de manière préétablie. Dans ce contexte, on peut se demander si les élèves centrafricains sont suffisamment préparés pour affronter les épreuves des examens nationaux, qui mettent l'accent sur la compréhension et l'analyse approfondies des textes littéraires.

Au cours de notre analyse, nous avons constaté que la modélisation de l'enseignement littéraire en classe de terminale en Centrafrique est caractérisée principalement par une approche littérale et encyclopédique des textes en salle de classe. Comme nous avons souligné ci-haut, cette méthodologie présente des limites en termes d'adaptabilité aux évolutions éducatives et sociétales en cours en République centrafricaine.

De plus, nous avons relevé que les œuvres inscrites au programme de terminale apparaissent dépassées au regard des dynamiques contemporaines, soulignant ainsi la nécessité d'une révision de ce programme pour mieux répondre aux besoins actuels de l'éducation nationale.

L'introduction de l'œuvre *Allah n'est pas obligé* met en évidence des thèmes contemporains tels que les enfants-soldats et la maltraitance des femmes, qui sont au cœur des études pour les élèves centrafricains en classe de terminale. Cependant, la sélection de cette œuvre s'accompagne du constat suivant : sont exclus du programme littéraire de cette classe la totalité des auteurs centrafricains.

Il est essentiel de souligner que la plupart des thèmes étudiés en classe de terminale ont autrefois une valeur fondamentale juste après les indépendances. De nos jours, la littérature est constamment traversée par des questions de valeurs, tant dans ses formes que ses contenus. La conception de l'œuvre comme un agencement de formes répondant uniquement à ses propres lois est critiquée, car elle nie ce qui constitue l'essence même de la littérature : son rapport à la vie et sa capacité à susciter des émotions (Jouve, 2014).

Dans ce contexte, il est nécessaire de réfléchir à la place des auteurs centrafricains dans le programme littéraire. Intégrer leurs œuvres peut offrir une perspective locale et enrichissante, tout en reflétant la réalité contemporaine du pays. Cela permet également aux élèves de se connecter davantage à la littérature en explorant des voix culturelles qui leur sont proches.

Faire réfléchir les élèves aux valeurs des sociétés apparaît donc plus que jamais aujourd'hui comme une des missions de l'école. La littérature n'est pas qu'un discours idéologique sur le monde extérieur. « Elle constitue elle-même un univers qui connaît ses propres problèmes et conflits de valeurs » (Canvat et Legros, 2004). L'enseignement de la littérature apparaît ainsi comme un moment essentiel de réflexion collective sur les valeurs véhiculées ou mises en question par les textes.

Ouvrant un espace de confrontation des discours, le dialogisme des textes littéraires est propice à susciter un dialogue où peut se forger et éprouver la conscience éthique des élèves. Dans le cadre scolaire, littérature et valeurs entretiennent des rapports très étroits suivant des optiques différentes au gré des réécritures des programmes, la littérature, depuis son entrée dans les grandes classes, est intrinsèquement liée à la formation morale et civique des élèves.

Le texte littéraire devient un élément parmi d'autres d'un projet global de maîtrise de la langue, « elle-même conçue comme instrument de communication et d'ouverture de l'école sur la société » (Lang, 1992). À cet effet, le programme français de 2015 organise l'enseignement de la littérature autour d'entrées thématiques. En second lieu, et c'est une autre nouveauté, la littérature est présentée, de manière insistante, comme un espace où se mettent en scène des valeurs à identifier et à discuter.

Dans cette perspective, la littérature est très liée au programme d'enseignement moral et civique, programme qui insiste, de son côté, sur le caractère essentiel du jugement et de la sensibilité dans l'acquisition d'une culture morale et civique, qui fait de la littérature un support privilégié, notamment pour l'analyse de certains stéréotypes sexués, la classification des valeurs ou l'approche de notions morales (Ministère de l'éducation nationale. 2015, p. 164-165).

La littérature permet d'acquérir des connaissances, de se construire, et de forger son goût. Sa pratique permet notamment de rendre les élèves attentifs au fonctionnement des textes, de mieux leur faire percevoir les effets d'une œuvre, de résoudre des problèmes de compréhension et d'interprétation pour enrichir la lecture, et enfin, de leur apprendre à questionner eux-mêmes les textes (Ministère de l'éducation nationale. 2015, p. 109).

Avec ces aptitudes, se développent également intrinsèquement, des compétences de raisonnement et de réflexion débordant le strict cadre de l'acquisition de savoirs littéraires. La littérature est aussi un lieu de formation et d'exercice du jugement. C'est pourquoi, la République Centrafricaine qui subit depuis de nombreuses années des crises sociopolitiques et, aujourd'hui dominée par des mouvements de rebellions entraînant ainsi des guerres dans le pays, doit se baser sur le système éducatif à travers les textes littéraires pour pallier ce problème.

Il est donc nécessaire à cet effet pour les didacticiens, les pédagogues et tous les acteurs du système éducatifs centrafricains d'inscrire au programme d'enseignement des œuvres ou des thèmes qui doivent former et préparer les élèves à la citoyenneté. Étant donné que ce sont ces jeunes en âge scolaire qui sont recrutés par les chefs des guerres et, qui pillent, détruisent des biens privés et publics, tuent la population sans pitié, aucune notion de morale de la part de ces jeunes qui constituent d'ailleurs la population scolarisée.

Ainsi, il est essentiel, à l'instar de la France, d'intégrer la formation à la citoyenneté dans le cadre de l'enseignement des valeurs morales et civiques. Cela permet aux jeunes d'être conscients de leur avenir, de celui des autres, et par conséquent, de contribuer à la prévention des conflits futurs de la République Centrafricaine. Comme souligné précédemment, notre recherche s'inscrit dans la lignée des travaux menés en didactique des langues en général, et plus spécifiquement en didactique de la littérature. Elle s'appuie sur la réflexion entamée depuis plusieurs années pour comprendre les problèmes de l'enseignement littéraire en classe de terminale en Centrafrique et, le cas échéant, élaborer des stratégies de remédiation.

En effet, deux raisons principales expliquent la possibilité qu'une discipline scolaire traverse une période de crise. Tout d'abord, il peut s'agir de l'obsolescence des savoirs enseignés, des méthodes ou des exercices pratiqués, en référence aux connaissances dites « savantes » (crise interne de la discipline). Ensuite, la discipline peut également être confrontée à l'inadéquation de ses contenus avec le public scolarisé, son hétérogénéité croissante et attentes sociales en matière d'instruction et d'éducation (crise externe de la discipline).

Au vu du constat fait ci-haut, nous sommes amenés sans doute à faire des suggestions afin d'apporter notre pierre à la construction du système éducatif de la République Centrafricaine. De ce fait, cette construction ne peut se réaliser qu'à travers l'école qui est le lieu fondamental pour la transmission des connaissances, de l'insertion sociale, de découverte et de l'enracinement des motivations durables. Ainsi, au cours de l'histoire, la notion de citoyenneté a oscillé entre plusieurs conceptions. L'une repose sur l'instruction inspirée de Condorcet qui met l'accent sur la liberté. L'autre prône une éducation inspirée par des courants plus comportementaliste et met l'accent sur la discipline et la soumission aux lois. Une autre encore, axée sur une simple présentation du fonctionnement des institutions. La dernière enfin, fait porter cette formation sur l'aspect social de la vie collective.

Actuellement, se dessine plutôt l'idée qu'une responsabilité citoyenne s'appuie sur la responsabilité individuelle à différents niveaux. Reste cependant que, depuis sa création, l'école a pour mission la formation du citoyen. Or, former le citoyen renvoie immédiatement et constamment à la vie sociale politique dans sa diversité et sa complexité, qui évolue nécessairement au fil de l'histoire.

En France, la loi n° 2013-595 du 08 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République Française prévoit un programme d'enseignement moral et civique (EMC) pour la rentrée 2015 sur l'ensemble du cursus des élèves, soit du primaire et du secondaire. Désormais, l'enseignement moral et civique remplace l'instruction morale et civique de l'école primaire, l'éducation civique au collège et l'éducation civique, juridique et sociale (ECJS) au lycée. Alors qu'en République Centrafricaine, aucun programme scolaire ne prend en compte cet aspect d'autant plus important pour l'avenir des élèves que de la République.

Selon les termes de Lalanne, « une valeur est un critère, une norme qui va influencer notre conduite et nous permet de la juger par rapport à une règle de conduite édictée. Une valeur, c'est tout à la fois ce qui constitue l'outil pour organiser une morale et l'instrument qui sert à juger la nature licite ou illicite d'une attitude humaine qu'elle soit individuelle ou collective » (Lalanne, 2017).

Selon le dictionnaire, la morale est un ensemble de règles de conduite et de valeurs qui fondent les rapports entre les hommes et va influencer sur la manière de concevoir la

condition humaine. Il existe à cet effet deux niveaux de morale : D'abord, soit elle est propre à une époque et à un groupe, ce que Bergson appelle la morale close. Puisqu'elle vise principalement à obtenir une cohésion sociale (coutume, tradition, bienséance) ; ensuite, soit elle est considérée comme universellement valide, ce qui doit valoir pour tous, que Bergson appelle la morale ouverte et qui donne un horizon aux valeurs dites morales, horizon qui ouvre sur une conception commune de l'humanité au-delà des cultures.

Pour que cet enseignement soit possible, il faut un cadre institutionnel. Et dans le cadre des institutions politiques, l'école tient une place particulière. En réalité, son existence dépend de celle de la République. La République rend possible l'espace public nécessaire à l'exercice de la citoyenneté et l'exercice de la citoyenneté fonde la République.

L'enjeu est celui d'une fondation continue de la citoyenneté. Comment l'inscrire dans les faits et dans la durée de façon dynamique et non figée une fois pour toute ? D'après le raisonnement de Rouxel, « la finalité de l'école relève donc d'un projet politique et humain qui est celui d'une République laïque, porteuse d'une certaine idée de l'homme, du savoir et qui a pour objectif, de former des citoyens » (Rouxel, 2005)

L'école républicaine appartient donc à la sphère publique et se distingue, par-là, de la sphère privée. Celle-ci, constituée de l'ensemble de la société civile (les familles, les entreprises, les partis politiques, les associations, les syndicats, les églises, ...) est multiple et traversée par des intérêts particuliers et parfois contradictoires. L'institution scolaire ne peut donc pas relever de la société civile divisée par des intérêts spécifiques. La famille qui est le lieu de l'affectif et où le règne du sentiment remplace celui de la loi, propose souvent une socialisation primaire, comprise comme l'apprentissage de comportements d'adaptation à des situations.

Le monde du travail qui est le lieu de rentabilité, propose des savoir-faire techniques en vue d'une utilité pratique immédiate. Mais l'élève, celui qui est élevé est plus qu'un apprenti. Condorcet se méfie déjà d'une instruction finalisée vers une utilité sociale « l'instruction publique ne vise pas d'abord à préparer un métier mais à préparer chacun à ne pas renoncer à soi-même à travers son futur métier ».

Du fait que l'école constitue un lieu et un temps distinct de la société civile par ce qu'elle instaure un autre ordre que celui de la confrontation : elle est le lieu où s'apprend l'égalité devant la loi, tout en protégeant l'enfant de sa dureté, afin qu'il puisse s'affranchir des relations interpersonnelles basées sur des rapports de force, qu'ils soient physiques, affectifs, sociaux ou économiques.

Elle est le lieu des opinions : elle est le temps durant lequel elle initie l'enfant à la raison, à travers l'étude des différents domaines disciplinaires, afin qu'il puisse disposer librement de lui-même, c'est-à-dire s'affranchir de la répétition des modèles et des préjugés. C'est à travers l'école qu'on peut faire passer l'enfant de la sphère privée à la sphère publique pour qu'il se réalise en tant qu'homme libre, c'est-à-dire un citoyen. Former un futur citoyen suppose de l'éveiller à la raison c'est-à-dire de viser l'autonomie du jugement pour que chaque citoyen soit en capacité d'émettre des jugements rationnels et raisonnables en vue d'opérer de bons choix.

Cette formation doit nécessairement passer par l'instruction. Car, *instruire* vient du latin « *instruere* » qui veut dire bâtir ; former l'esprit de quelqu'un en lui donnant des connaissances nouvelles. Instruire c'est d'abord donner accès à des savoirs utiles et nécessaires à la maîtrise d'apprentissage de base comme lire, écrire, compter, se repérer dans le temps et dans l'espace, comprendre les phénomènes physiques.

L'instruction ne peut donc pas toutefois se limiter à la simple transmission d'un contenu encyclopédique. Certes, si les connaissances sont nécessaires, elles ne peuvent pas se suffire à elle-même. Il faut que l'on puisse développer l'autonomie intellectuelle. Puisque l'autonomie intellectuelle suppose la capacité de les mobiliser et de les transférer dans des situations inédites.

La complexité de l'instruction réside dans le fait d'articuler les connaissances « capacités fermées » car elles peuvent s'acquérir et se maîtriser et les compétences « capacités ouvertes » résultant d'un processus conduisant à l'autonomie du jugement.

C'est dans cette optique que la loi d'orientation du 08 juillet 2013, en son article 13, du programme français, réaffirme le principe du socle commun. La scolarité obligatoire doit garantir à chaque élève les moyens nécessaires d'un socle commun de connaissances, compétences et cultures auquel contribue l'ensemble des enseignements

dispensés au cours de la scolarité. Le socle doit permettre la poursuite d'études, la construction d'un avenir d'un personnel et professionnel et préparer à l'exercice de la citoyenneté (programme de l'éducation nationale français 2015).

La formation à la citoyenneté passe aussi par l'éducation. *Éduquer* vient de *educere* qui signifie conduire hors de et en particulier, conduire hors de soi. Catulle utilise au sens de faire éclore et Virgile dans le sens d'élever un enfant. L'objectif premier de l'éducation est donc de révéler à un petit homme sa qualité d'humain, de lui apprendre à sortir de lui-même pour devenir un sujet qui choisit son devenir. En ce sens, éduquer, c'est former la volonté de quelqu'un en développant son sens moral. Aussi, l'éducation s'adresse à la raison, en nous élevant comme esprit au milieu d'autres sujets pensants, et elle s'adresse à la volonté de chacun. Elle repose donc sur des valeurs éthiques qui fondent l'homme, sur sa perfectibilité et sa capacité à se donner ses propres fins par la raison. Plus qu'un contenu, l'éducation est la faculté toujours renouvelée d'apprendre.

L'éducation, dans le cadre scolaire, se distingue de celle qui a lieu dans le cadre familial. En effet, chaque famille étant libre dans ses choix éducatifs (culturels, sociaux, religieux...), l'éducation scolaire est donc dispensée en cohérence avec ces choix multiples et divers. Les enfants arrivent à l'école, chacun imprégné de références particulières qui peuvent parfois être très différentes les unes des autres. L'école, en revanche parce que républicaine et premier espace public, si elle accueille de fait, cette diversité, fonde son action sur l'apprentissage d'une culture commune, au-delà de ce qui nous différencie les uns par rapport aux autres, et partant, sur l'apprentissage à la loi commune en tant qu'elle vaut pour tous.

C'est l'enjeu même de la république (chose publique), créer un espace commun aux hommes par-delà leur différences politique, ethnique culturel ou religieux. Cette précision est essentielle pour lever le malentendu entre école et famille. L'une et l'autre doivent s'inscrire dans un partenariat privilégié pour une coéducation partagée. Comment distinguer l'apprentissage de l'obéissance, l'apprentissage de la soumission à cet effet ? Respecter les règles n'est pas se soumettre, mais accepter d'y obéir volontairement parce qu'elles valent pour tous, c'est-à-dire autant pour les autres que pour soi.

L'obéissance relève donc de la volonté. À l'école, la discipline est censée inculquer aux enfants le respect d'un certain ordre. Elle leur donne l'habitude de se conformer aux contraintes d'une organisation. La discipline scolaire, si du moins il s'agit d'éduquer des individus qui pensent, vise à imposer la patience et les délais sans lesquels l'individu n'a tout simplement pas le temps de penser. Elle le contraint à agir de manière organisée et réfléchie (Canivez, 2017, p.34). Les enseignants et les personnels de l'éducation sont tenus de promouvoir ces valeurs dans tous les enseignements et dans toutes les dimensions de la vie scolaire (programme français d'EMC). C'est au vu de ce programme scolaire français que nous proposons cet enseignement à la citoyenneté à travers les valeurs morales et civiques pour permettre à la République Centrafricaine de préparer de bons citoyens afin de barrer la route à l'incivisme. Car l'enseignement moral et civique s'inscrit dans le parcours citoyen de l'élève, parcours qui vise la construction d'un jugement moral et civique, l'acquisition d'un esprit critique et d'une culture de l'engagement dans des actions citoyennes.

Le choix d'une œuvre littéraire en classe de terminale, visant à favoriser l'acquisition d'une culture morale et civique ainsi que le développement d'un esprit critique chez les élèves centrafricains, est à encourager. Il est important de souligner que notre démarche n'a pas pour but d'imposer des dogmes ou des modèles de comportements, mais plutôt de promouvoir des valeurs, des savoirs et des pratiques pour les élèves centrafricains, conformément au programme français d'enseignement moral et civique de 2015.

L'enseignement des œuvres littéraires en classe de terminale en Centrafrique doit être élaboré de manière à sensibiliser les élèves à l'importance de la conscience de soi et de leurs responsabilités tant dans la sphère professionnelle que sociale. Il revêt une importance primordiale de mettre en avant le principe de la réciprocité, mettant en évidence que chaque individu est intrinsèquement lié aux autres au sein de la société. Cette prise de conscience de l'interdépendance sociale doit inciter les élèves à reconnaître leur rôle actif dans la construction du collectif, plutôt que de se laisser entraîner dans des conflits visant à piller, tuer et finalement détruire la société.

Au vu des arguments ci-haut développés, il apparaît opportun de formuler une recommandation à l'attention des autorités du système éducatif centrafricain. L'objectif est de les inciter à prendre conscience du rôle essentiel de la littérature dans la formation socioculturelle et citoyenne des élèves. Afin de forger des citoyens responsables

capables d'initier des changements de comportement et de mentalité, favorisant ainsi l'évolution de la société centrafricaine par le biais de l'enseignement des textes littéraires, il est impératif d'accorder une importance cruciale au choix des œuvres au programme de terminale.

Ce processus des sélections doit être guidé par des critères pédagogiques et didactiques rigoureux, visant à choisir des œuvres littéraires de qualité prenant en compte les divers contextes, dans l'intérêt général des élèves centrafricains et de la société. L'étude d'une œuvre doit être conçue comme un moyen actif de construction des apprentissages, permettant aux élèves de donner du sens aux pratiques scolaires de lecture-écriture littéraire.

La dimension sociale de l'œuvre littéraire offre à chaque élève, dans sa diversité, la possibilité de s'approprier une culture vivante et de la partager au sein d'une communauté. Ainsi, l'élève devient un lecteur-auteur interprète, critique, actif et autonome. À l'inverse, une approche axée sur des exercices rhétoriques de glose et de métalangage, dénués de sens et perçus comme artificiels, risque de susciter le désintérêt des élèves à l'égard de la littérature en milieu scolaire. C'est pourquoi un accent particulier doit être mis sur la sélection des œuvres au programme de terminale en République Centrafricaine.

Après avoir mis en évidence l'importance du choix des œuvres littéraires pour le programme de terminale en Centrafrique, il convient de souligner que, lors de nos travaux de thèse, nous sommes surpris par l'émergence de la pandémie de Covid-19 et de ses conséquences dévastatrices dans tous les secteurs. Ainsi, nous abordons dans les lignes qui suivent les implications de cette crise sanitaire sur le plan scolaire.

6.3 Crise sanitaire : constats et conséquences pour le secteur éducatif

La crise sanitaire mondiale, engendrée principalement par la pandémie de Covid-19, impacte profondément le secteur éducatif à l'échelle planétaire, et la République centrafricaine n'est pas épargnée. Les conséquences de cette crise se sont fait sentir à tous les niveaux de l'éducation, du primaire à l'enseignement supérieur. Cependant, cette réalité ne nous laisse pas simplement indifférent ; elle nous pousse à agir. Forts de notre expérience directe et de la compréhension profonde de l'impact de la pandémie

sur le terrain en Centrafrique, nous avons entrepris des recherches approfondies pour examiner les dimensions spécifiques de cette crise dans le contexte éducatif centrafricain.

L'objectif de nos investigations est de mettre en lumière les répercussions concrètes de la crise sur l'éducation en République centrafricaine, de manière à identifier les défis spécifiques auxquels le système éducatif local est confronté. Cette démarche nous permet d'apporter une perspective nuancée et contextualisée à notre analyse, en tenant compte des réalités socio-économiques, des infrastructures disponibles et des particularités culturelles propres à la Centrafrique.

Au vu de notre enquête menée sur le terrain à Bangui par rapport aux conséquences de la pandémie de Covid-19, il ressort que la fermeture temporaire des écoles a un impact disproportionné sur les élèves issus de milieux défavorisés, accentuant ainsi les inégalités déjà présentes dans le système éducatif. L'absence d'accès généralisé aux ressources numériques constitue également un obstacle majeur à la transition vers l'enseignement à distance, soulignant ainsi la nécessité d'investissements ciblés dans les infrastructures technologiques.

Par ailleurs, nous avons constaté que la crise met en évidence des lacunes dans les mécanismes d'évaluation et de certification, nécessitant des ajustements pour garantir l'équité et la validité des évaluations. De plus, le bien-être psychosocial des élèves émerge comme une préoccupation cruciale, mettant en lumière le rôle essentiel des enseignants et des éducateurs dans le soutien holistique des apprenants. Ainsi, nous abordons dans les lignes qui suivent le contexte inédit de cette crise.

Un contexte inédit

Dès 2014, Brigitte Albero souligne l'importance des « conditions contextuelles » pour la réussite des projets d'apprentissage (Albero, 2014). Alors qu'il y a quelques décennies, l'enseignement universitaire et secondaire est principalement magistral, axé sur la « sélection et formation des élites », il doit aujourd'hui prendre en considération un contexte économique et social qui pousse à accueillir des publics de plus en plus diversifiés en termes d'origines, d'expériences préalables, d'habitudes de travail, d'engagement et de situations socio-économiques (Albero, 2014). Goastellec précise

que l'université à désormais pour mission, « conformément aux directives européennes de 2007, de renforcer la cohésion sociale » (Goastellec, 2014).

Concernant les « dispositifs d'apprentissage avec les outils numériques, les difficultés ne relèvent pas toujours des dimensions pédagogiques ou techniques, mais sont liées à des dimensions économiques (absence de moyens ou utilisation exclusive de ces moyens à des fins d'équipement) ou politiques (absence de projet explicite et partagé) » (Albero, 2014).

Ainsi, cette logique peut-elle s'appliquer à la crise sanitaire due à la diffusion de Covid-19 qui a profondément bouleversé les flux de mobilité des publics scolaires, étudiants et apprentis aux échelles européenne et internationale ? Pouvons-nous montrer que le contexte joue un rôle important dans la réussite d'une recherche et qu'il a pu constituer, ponctuellement ou de manière plus étendue, un handicap à la réalisation complète de ce travail de recherche ?

Ainsi, dans le souci de présenter l'impact de la covid-19 en Centrafrique d'une manière scientifique dans nos travaux de recherche, nous avons diligenté une enquête depuis l'Université Rennes2 au laboratoire Linguistique, Ingénierie, Didactique des Langues (LIDILE) à travers nos intermédiaires sur le terrain à Bangui, auprès de quelques parents d'élèves et enseignants de la ville de Bangui, représentant ainsi notre échantillonnage aléatoire. Nous avons opté pour un échantillonnage aléatoire parce que basé sur la théorie des responsabilités, et que les personnes composant notre population cible ont une probabilité connue de faire partie de l'échantillon et que les résultats obtenus à partir de l'échantillon sont représentatifs, ils sont extrapolables à l'ensemble de la population.

6.3.1 Élaboration des questionnaires de notre enquête à Bangui

Dès lors que les consignes et orientations sont données par nos Directrices pour cette enquête sur terrain à Bangui, nous entamons le travail. Ainsi, pour élaborer le questionnaire, nous nous sommes intéressé aux points de vue des parents d'élèves et les enseignants qui ont vécu et subi les conséquences de la covid-19 au quotidien. C'est dans cette trajectoire que les questionnaires sont orientés sur deux axes et présentés à nos Directrices de thèse pour validation le 06/05/2022.

Après la correction et validation de ces questionnaires, nous les envoyons à Bangui où nos correspondants les distribuent aux différents répondants. À cet effet, à l'issue de 100 questionnaires distribués, 91 sont récupérés, dont 43 pour les parents d'élèves et 48 pour les enseignants, soit 91% en annexe 4, p 148-230. Il sied de préciser que sur le terrain à Bangui, les questionnaires sont remplis manuellement par les enquêtés. Dans le but de nous renvoyer afin que nous puissions les traiter, tous ces questionnaires font l'objet de scannages et sont envoyés en deux phases : le premier envoi a eu lieu le 23/05/2022 et le second le 29/05/2022. L'envoi de ces documents en deux étapes s'explique par la taille volumineuse des fichiers et la mauvaise qualité de connexion à Bangui en République Centrafricaine. Les deux fichiers envoyés sont récupérés, téléchargés et imprimés pour traitement le 30/05/2022 à Rennes en France.

6.3.2 Méthode d'analyse pour notre travail d'enquête

Avant de préciser la méthode d'analyse utilisée pour notre enquête, il est judicieux pour nous d'expliquer ce qu'on entend par enquête par questionnaires. Comme son nom indique, l'enquête par questionnaire est un outil méthodologique d'observation, qui comprend un ensemble de questions s'enchaînant de manière structurée et logique. Ce type d'enquête vise à obtenir des données statistiques quantifiables et comparables sur une population précise.

Ainsi, le questionnaire est administré à un échantillon représentatif de la population visée, pour que les réponses données soient représentatives de l'avis global de cette population. L'avantage pour cet outil méthodologique est que les résultats sont rapides à obtenir et à mesurer, notamment grâce à l'utilisation d'un logiciel qui simplifie la saisie des réponses. Car, son objectif est d'observer, d'analyser et de comprendre une tendance, un comportement global, un phénomène grâce aux données collectées.

C'est dans cette logique que nous choisissons de travailler avec l'analyse des représentations sociales par questionnaires de (Pierre Vergès, 2001). L'analyse des représentations sociales appelle une méthodologie appropriée. L'entretien n'est pas le seul outil du travail de recherche ; il est possible d'effectuer des enquêtes qualitatives avec des questionnaires et des échantillons importants (Vergès, 2001).

Cette théorie propose quelques formes de questions adaptées à l'approche structurale et les méthodes de traitement qui leur sont associées. Ces questionnaires ne cherchent pas seulement l'opinion des enquêtés mais également l'organisation de leur représentation. Ils permettent d'aborder leurs dimensions cognitives et sociales. C'est dans cette perspective qu'en 1994, Jodelet insiste pour rappeler que les représentations sociales doivent être étudiées en articulant éléments affectifs, mentaux et sociaux et en intégrant à côté de la cognition, du langage et de la communication, la prise en compte des rapports sociaux qui affectent les représentations et la réalité matérielle, sociale et idéale sur laquelle elles ont à intervenir (Jodelet, 1994).

De ce fait, pour rendre notre travail plus scientifique et appliquer cette méthode, après la réception de ces fichiers, nous utilisons à notre tour le logiciel Google Survey pour faire rentrer tous ces questionnaires remplis manuellement afin d'aboutir à des résultats plus scientifiques et plus qualitatifs. Comme nous avons signalé ci-haut, en faisant le dépouillement de ces données collectées, nous obtenons 91 questionnaires, soit 91% des questionnaires collectés. Les 9 autres questionnaires n'ont pas pu être récupérés parce que les répondants déclarent être trop pris et qu'ils n'ont pas le temps de les remplir.

A cet effet, à l'issue de cette enquête sur le terrain à Bangui en République Centrafricaine, et à la question de savoir est-ce que chaque établissement de la capitale dispose des outils numériques, les enquêtés répondent massivement par la négation, c'est ce que témoigne la figure ci-dessous. Cette question destinée essentiellement aux enseignants centrafricains a pour but de constater la réalité des outils dont disposent les établissements en République Centrafricaine. Cette réponse négative à fort taux de pourcentage confirme notre connaissance du terrain et c'est pourquoi la mise en place des enseignements en ligne est tout simplement impossible dans un pays où il y a des problèmes récurrents concernant l'électricité, l'indisponibilité de connexion internet, un manque absolu d'outils numériques et de formation de personnel pour l'utilisation de ces nouveaux outils. En définitive, nous en sommes conscient, les enjeux liés à l'enseignement à distance, ainsi que son interaction avec les technologies informatiques émergentes, ouvrent un vaste champ de possibilités dans le domaine de l'éducation. Cependant, dans la pratique, l'enseignement à distance demeure problématique pour

certaines pays comme la République Centrafricaine qui n'ont pas la possibilité de pratiquer cet enseignement faute d'accès aux nouveaux outils numériques.

3. Votre établissement possède-t-il des outils numériques?

48 réponses

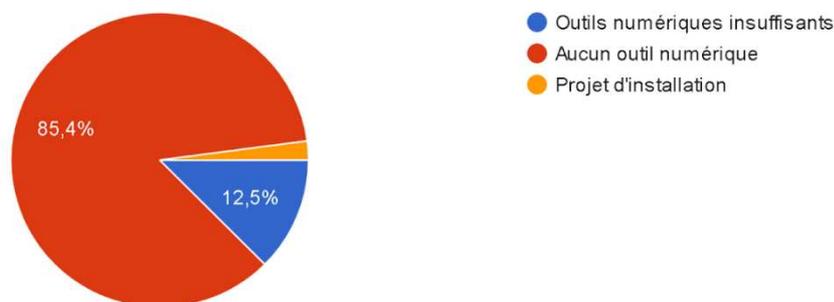


Figure. 14 : proportion des outils numériques dans les établissements

Utiliser ce media (la radio) a l'avantage d'aller plus vite dans une offre d'éducation touchant plus d'apprenants et créant même des opportunités d'apprentissage en famille (grâce à la diffusion de capsules radio), ne nécessitant pas d'autres infrastructures supplémentaires et d'être une solution peu coûteuse pour assurer une continuité pédagogique des apprenants. Dans un forum virtuel organisé le 11 mai 2020 par l'Unesco en partenariat avec l'Union Européenne de Radio-Télévision (UER) et l'Institut pour l'Education et la Formation de l'Organisation Internationale de la Francophonie (IFEFOIF), quelques 300 participants partagent les bonnes pratiques en matière de mise en place d'audiovisuel éducatif et, ce faisant, renforcé la collaboration entre les concepteurs de contenus pédagogiques et les spécialistes de l'audiovisuel (Unesco, 2020).

Exigences et enjeux du système éducatif en matière de TICE

La crise sanitaire mondiale générée par la pandémie de la Covid-19 accentue la crise éducative, mettant en lumière des inégalités persistantes au sein du système éducatif. Afin d'assurer la continuité pédagogique, l'enseignement à distance émerge comme une solution incontournable, avec une orientation marquée vers les plateformes d'enseignement/apprentissage. Une cartographie réalisée par l'Unesco et l'OIF révèle

des besoins multidimensionnels, englobant des aspects politiques, administratifs, technologiques, techniques, pédagogiques, et partenariaux.

L'option du téléenseignement n'est pas simplement une question technique, mais plutôt une question fondamentale de contenus, de méthodes pédagogiques, et de rendement scolaire. Il est impératif d'établir un mécanisme intégrant les domaines de l'audio-visuel et de l'éducation autour d'un objectif commun : servir la cause des enseignements/apprentissages, des élèves, et des enseignants. L'accès à l'énergie et à une connectivité équitable, même de manière "low-tech", est une condition préalable pour déployer efficacement l'ensemble du dispositif lié à l'audio-visuel.

Analyse des expériences contextuelles en Europe et en Afrique

Les paragraphes suivants présentent succinctement les expériences partagées par différents pays d'Europe et d'Afrique dans le domaine de l'enseignement à distance, spécifiquement dans le contexte de la pandémie de Covid-19. Lors du forum, des partenaires sociaux-éducatifs abordent divers aspects cruciaux au travers d'exposés visant à surmonter les défis inhérents à cette situation exceptionnelle.

Les thèmes abordés lors de ces exposés englobent la réalisation d'émissions éducatives de qualité, les capacités nécessaires pour garantir leur efficacité, le rôle essentiel des éducateurs et communicateurs dans ce contexte particulier, les pièges à éviter, et les résultats d'apprentissage envisageables. Plusieurs professionnels de l'éducation et de l'audiovisuel participent à cet échange fructueux, parmi lesquels figurent des représentants de médias renommés tels que France Télévision, la Radio-Télévision belge de la communauté française (RTBF), et la Deutsche Welle.

De cette collaboration, de nombreuses leçons et principes émergent, étayés par des exemples concrets d'émissions radio ou télévisuelles disponibles sur leurs chaînes respectives ou accessibles via des liens hypertextes sur des plateformes d'enseignement à distance. Des initiatives ludo-éducatives telles que « Okoo » et la plateforme dédiée à l'éducation « Lumni », ainsi que des émissions spécifiques comme « Y'a pas école, on révise ! », « Learning by Ear », « Racines d'Afrique », et « l'école à la télé », présentées lors du forum virtuel, reposent sur des principes et savoir-faire techno-pédagogiques. Ces initiatives témoignent d'une adaptation efficace aux exigences de l'enseignement à

distance, démontrant ainsi des approches innovantes dans la transmission des connaissances.

Parmi les enseignements tirés des échanges au cours du forum, on souligne l'importance de la caution institutionnelle des Ministères de l'éducation nationale, de la communication, et de la culture. Des aspects non négociables incluent la sécurité, le respect de la vie privée, et la protection des élèves. Les indices par âge et par niveau scolaire sont considérés comme essentiels pour assurer une progression adéquate, tandis que les plages horaires et les modalités de diffusion et de rediffusion nécessitent une négociation et un respect scrupuleux. Les émissions qui ont prouvé leur efficacité en période de crise devraient être maintenues après la pandémie, en accord avec la philosophie de l'ouverture et de la diversité des offres éducatives.

Un autre point crucial émerge de ces échanges, mettant en avant la nécessité de constituer une équipe pluridisciplinaire composée de professionnels de l'audio-visuel et de techno-pédagogues comme condition sine qua non pour le succès du télé-enseignement. Cependant, une question persistante soulevée lors des discussions concerne la réussite des évaluations des acquis à travers ces programmes, ainsi que la manière d'institutionnaliser ces expériences souvent portées par des initiatives privées ou communautaires. Ces questions sont actuellement adressées dans un plan de travail et de renforcement des capacités, initié par l'Unesco et EUR. Pour le cas spécifique de la République Centrafricaine, une branche de l'Unicef, est prévue d'être déployée dans un futur très proche.

Perspectives directives pour l'optimisation de la performance Académique dans le contexte de la classe dématérialisée

Avec la crise actuelle, la classe se dématérialise et migre vers les domiciles, incitant à l'émergence d'initiatives à la fois radiophoniques et numériques, comme souligné par Mactar Silla, Président Directeur Général de la chaîne panafricaine Label TV. L'identification de ces initiatives prometteuses devient essentielle, car les défis dépassent largement le contenu et les programmes classiques.

Les projets nationaux et privés, lorsqu'ils opèrent isolément, peinent à assurer une réelle résilience des systèmes éducatifs, particulièrement en Afrique. Dans cette perspective,

l'urgence se fait sentir de développer des options à long terme, telles qu'une chaîne éducative panafricaine, capable de répondre à des contextes variés et de transcender l'enseignement traditionnel. Cette approche peut inclure des éléments tels que l'apprentissage des langues et la récréation des salles de classe diffusées à travers la télévision, établissant de véritables émissions interactives impliquant enseignants, parents, élèves, et professionnels de l'audiovisuel pour garantir la continuité pédagogique. Cette option s'inscrit dans une démarche de démocratisation de l'accès à l'éducation, englobant divers publics, y compris ceux ayant été exclus de l'éducation.

Un autre aspect souligné lors du forum met en avant l'importance de s'orienter vers des co-productions/coparticipations pour générer des contenus diversifiés répondant aux besoins variés du public. Des enseignements peuvent être tirés des initiatives actuelles telles que celles de la RTBF, BBC, Deutsche Welle, etc., où la création de contenus devient des rendez-vous réguliers et variés, adaptés aux besoins du public tant public que privé.

Le véritable défi réside dans la création de contenus conciliant l'attractivité de la radio avec la validité pédagogique. Ces contenus doivent être proactifs, interactifs, évitant la simple substitution ou reproduction de l'environnement de la salle de classe. Dans un contexte où la consommation numérique a considérablement évolué ces dernières années, avec un changement de paradigme vers l'internet, il est pertinent de créer un portail multimédia de l'éducation englobant la connaissance, le savoir, et le savoir-faire. Ce portail permettrait de recenser les initiatives, de valider des contenus spécifiques pays par pays et dans les langues nationales.

L'Unesco, consciente des enjeux, s'engage à soutenir les pays dans la recherche de solutions, en mettant en avant le renforcement des capacités et le partage d'expériences. Dans cette logique, la République Centrafricaine a exprimé le besoin d'un financement accéléré du Partenariat Mondial pour l'Éducation pour pallier aux inconvénients induits par la Covid-19. Elle souhaite développer un Programme d'Enseignement par la Radio (PER) en collaboration avec l'Unicef et l'ONG Children's Radio Foundation. Ce programme, actuellement en cours, va être développé plus en détail dans la suite de notre travail, après avoir présenté les points de vue et les souhaits des partenaires de l'éducation. Nous aborderons désormais, dans les paragraphes qui suivent, le contexte d'apparition de la Covid-19 en République Centrafricaine.

6.4 Contexte d'identification de la covid-19 en Centrafrique

Depuis décembre 2019, le monde entier est confronté à la pandémie du Coronavirus, qui s'est déclenchée en Chine et propagée rapidement au reste du monde. La République Centrafricaine à travers son Ministère de la Santé et de la Population, enregistre son premier cas le 14 mars 2020 (Ministère de la Santé et de la Population, 2020).

Bien plus qu'une crise sanitaire, cette pandémie touche aujourd'hui toutes les structures de l'éducation et a des conséquences sociales importantes. Bien que son impact varie d'un pays à l'autre, il est très probable qu'elle accroisse la pauvreté et les inégalités sociales. Les conséquences sont liées principalement aux mesures de restriction. Parmi les mesures les plus récurrentes, figurent : la suspension des activités scolaires sur toute l'étendue du territoire pour une longue période, entraînant ainsi la perte d'apprentissage et l'instauration de couvre-feux et de l'état d'urgence qui restreignent les libertés individuelles et collectives, pour le cas de la République Centrafricaine.

6.4.1 Conséquences en milieu scolaire en Centrafrique

La pandémie de la Covid-19 bouleverse actuellement et profondément les établissements scolaires et les systèmes éducatifs à l'échelle mondiale, entraînant des perturbations considérables dans l'accès à l'éducation. En Centrafrique, comme ailleurs, les répercussions sont particulièrement préjudiciables, conduisant à des lacunes importantes en termes de connaissances, compétences et matières précédemment acquises chez de nombreux élèves. De surcroît, cette crise engendre un désengagement massif des élèves vis-à-vis de l'école, se traduisant par une hausse alarmante des taux d'abandon scolaire, un phénomène corroboré par les témoignages de 24% des enseignants, comme illustré dans la figure ci-dessous.

9. Avez-vous constaté les cas de décrochage scolaire dans vos salles de classe?

45 réponses

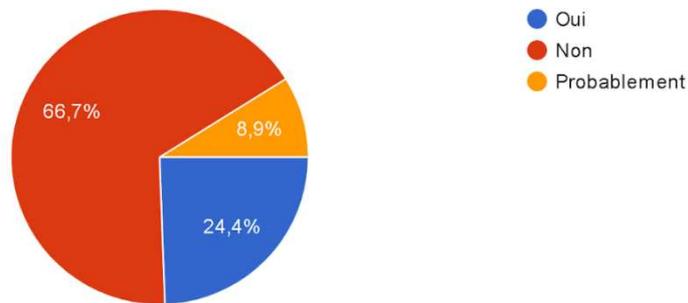


Figure. 15 : proportion des cas de décrochage scolaire dans les classes

Actuellement, ces effets se manifestent de manière particulièrement prononcée chez les élèves défavorisés, induisant une augmentation des inégalités au sein de nos établissements. Les répercussions sont également plus marquées en Afrique subsaharienne, engendrant une intensification des disparités éducatives entre les pays du continent. En dehors des enceintes scolaires, la pandémie exerce des conséquences sur la santé physique et mentale des élèves, des familles et des parents proches des personnes infectées. Elle exerce une pression économique dévastatrice sur les Centrafricains, freinant l'activité de l'économie nationale, augmentant le chômage et entraînant la fermeture d'entreprises ainsi que la réduction de la demande de biens et de services lors des confinements, qu'ils soient totaux ou partiels, visant à contenir la propagation du virus.

Les mesures de restriction des rassemblements et des déplacements ont nui au fonctionnement de diverses institutions et au bien-être humain. L'impact économique de la pandémie s'étend également au secteur de l'éducation sur tout le territoire, affectant négativement les élèves et les enseignants. En réponse aux mesures de distanciation sociale adoptées pour ralentir la propagation du virus, les autorités éducatives ont suspendu l'enseignement en présentiel. Les écoles, en grande partie, ont été parmi les premières institutions à fermer leurs portes, entraînant une perturbation significative des opportunités d'apprentissage. En République centrafricaine, la durée moyenne de la fermeture des écoles est légèrement prolongée.

Face à ce contexte, les autorités gouvernementales et les responsables de l'éducation ont convenu de mettre en œuvre des innovations afin de maintenir la continuité de l'enseignement malgré les perturbations causées par la pandémie. L'objectif est de récupérer le temps d'apprentissage perdu. Dans ce cadre, une alternative est envisagée grâce à la collaboration entre l'Unicef et le gouvernement centrafricain : le recours à l'enseignement à distance pour compenser les heures perdues et pallier les lacunes accumulées pendant cette période de crise sanitaire. Dans cette perspective, basée sur une réflexion approfondie, le gouvernement et ses partenaires ont retenu la radio comme un moyen particulièrement efficace pour l'enseignement à distance. Les prochains paragraphes présenteront en détail le programme d'enseignement par la radio élaboré dans ce contexte.

6.4.2 Programme d'enseignement par la radio (PER) en Centrafrique

En République centrafricaine, face aux conséquences néfastes engendrées par la Covid-19, les acteurs et partenaires de l'éducation ont entrepris une action significative pour atténuer les dramatiques inconvénients provoqués par la pandémie. Il est essentiel de noter que la Centrafrique, déjà plongée dans une crise profonde sur tous les plans avant la pandémie, a vu sa situation s'aggraver. Classé avant-dernier au niveau mondial en termes d'indice de développement humain, le pays est confronté depuis plusieurs décennies à des conflits et tensions sociales qui affectent profondément le secteur de l'éducation.

Dans ce contexte, les initiatives des autorités éducatives visant à enseigner par la radio semblent être le moyen le plus approprié pour instruire les enfants pendant la crise de la Covid-19. Afin de mieux comprendre ce projet, il est nécessaire d'expliquer les conditions dans lesquelles ces initiatives ont vu le jour.

Contexte du projet de l'enseignement par la radio en Centrafrique

Dans le cadre du financement accéléré du partenariat mondial pour l'éducation face à la pandémie de la Covid-19, la République centrafricaine décide de mettre en place un Programme d'Enseignement par la Radio (PER) en collaboration avec l'Unicef et l'ONG Children's Radio Foundation, spécialisée dans ce type d'activité. La pandémie de la Covid-19 interrompt brusquement l'éducation à travers le monde, avec 94% des

élèves ne fréquentant plus les écoles en avril 2020 en raison des fermetures et des confinements.

En République centrafricaine, une étude menée en mai-juin 2019 sur des élèves des premières sections CP, CE1 et CE2 révèle un niveau d'apprentissage très bas, bien avant la pandémie. La crise des apprentissages est aggravée par la pandémie de coronavirus, impactant toute une génération d'élèves en raison des limitations des politiques mises en œuvre dans le pays. Le plan de réponse humanitaire (HRP) 2022 prévoit une assistance éducative à 878,000 enfants sur les 1,4 millions identifiés comme ayant besoin d'une aide humanitaire.

Objectifs du Projet d'Enseignement par la Radio

Les objectifs du projet incluent le développement de compétences fondamentales telles que la lecture, l'écriture, l'expression, l'argumentation, la réflexion et l'esprit critique chez chaque élève investi dans le programme. En outre, les objectifs spécifiques comprennent la production de scripts pour les 125 leçons d'enseignement par la radio, l'appui logistique et financier aux concepteurs du programme, l'organisation d'une formation de 10 jours par des consultants de l'ONG CFR, et le soutien à la conception des scripts.

Répartition des Leçons par Discipline et par Niveau Scolaire

La répartition des leçons prend en compte la discipline et les niveaux scolaires. La priorité est accordée à la classe de 6e, considérée comme la classe d'initiation, et à celle de 3e, considérée comme la classe d'examen, en particulier pour les matières telles que les Mathématiques, le Français et la SVT. Le choix des thèmes est aligné sur le programme du fondamental 2, en accord avec les inspecteurs respectifs. Ces initiatives visent à offrir une alternative éducative pendant la crise de la Covid-19 et à atténuer les impacts négatifs sur l'apprentissage des élèves en République centrafricaine. Les prochains paragraphes détailleront la mise en œuvre et les étapes du programme d'enseignement par la radio.

Description du programme d'enseignement par la radio

À l'issue de la réunion de concertation réunissant l'Institut National de Recherche et d'Animation Pédagogique (INRAP) et l'École Normale Supérieure (ENS) de Bangui du 15 au 26 février 2022, un consensus est atteint sur les points suivants :

L'Institut National de Recherche et d'Animation Pédagogique développe un programme de 25 leçons axées sur les Compétences de Vie Courante (CVC) en lien avec la protection des enfants et des adolescents, ainsi qu'avec leur intégration dans la vie socio-professionnelle ; L'École Normale Supérieure de Bangui est chargée de développer un programme d'enseignement du fondamental 2 (F2) de 100 leçons, pour lesquelles cinq disciplines sont retenues, avec un nombre variable de leçons à produire selon l'importance attribuée à celles-ci dans le curriculum scolaire. Selon les participants à cette réunion, la préparation de chaque leçon doit absolument suivre le schéma d'élaboration d'une fiche pédagogique. La fiche pédagogique, guide d'action pour l'enseignant, répertorie toutes les étapes pour préparer un cours. Elle est utilisée comme un tableau de bord fournissant un résumé fiable de la routine quotidienne d'enseignement. Cet enseignement doit avoir un plan et un thème précis, évitant les improvisations. À la fin de leur conclusion, ils soulignent la nécessité de mener une bonne recherche avant de monter les séquences des leçons à diffuser.

Travail de recherche pour préparer les scripts à diffuser

En amont de la production effective des scripts, cette activité nécessite un important travail de recherche de ressources bibliographiques et de références culturelles pour bien préparer les leçons selon le contexte centrafricain. Ceci vise à mieux accrocher l'auditeur et à lui faire appréhender les savoirs à travers cet enseignement par la radio. Chacune des 125 leçons doit nécessairement faire l'objet de recherches préalables visant à recueillir des contenus tels que des chants, des proverbes, des comptes ou des pièces de théâtre. Ces supports de référence, ancrés dans la culture locale, sont ensuite analysés pour voir dans quelles mesures ils peuvent correspondre à chaque thème de la leçon et ainsi faciliter l'apprentissage des élèves.

Atelier de formation de Boali en Centrafrique

Dans le cadre du renforcement de capacités des acteurs pour la mise en œuvre de ce programme, un atelier de formation regroupant 44 participants, incluant des enseignants, pédagogues de l'École Normale Supérieure et de l'Institut National de Recherche et d'Animation Pédagogique, des journalistes de la radio-télévision scolaire et les personnels de management du programme, a lieu en résidence à Boali, à 95 kilomètres au nord de la capitale Bangui, pendant 10 jours. L'objectif de cette formation est d'amener les participants à apprendre comment concevoir des scripts pour la production des leçons d'enseignement par la radio. La formation se déroule en trois phases :

Une partie théorique de trois jours ;

Les 4 et 5 jours suivants prennent la forme des travaux pratiques et sont dirigés par l'équipe d'experts de l'Organisation *Children's Radio Foundation* (CRF), où des exemples de création de scripts sont développés à travers les leçons ciblées par le programme ;

2 jours sont entièrement réservés à des séances de tests auprès d'élèves de la zone de Boali. L'analyse de ces tests permet d'éventuels ajustements pour s'assurer que les leçons sont suffisamment intelligibles et font apprendre les élèves.

Après la phase de formation théorique, les neuf équipes de production, dont cinq de l'ENS et quatre de l'INRAP, sont mises en autonomie sur la base de ce qu'elles ont appris pendant leur formation, mais sous le regard technique des experts du centre de recherche, dans l'optique de valider l'ensemble des scripts qui sont encore à produire après ladite formation. Ce travail en autonomie des personnels de l'ENS et de l'INRAP est prévu pour le mois de mai 2022, avant d'aborder la deuxième phase de formation, qui est cette fois-ci orientée vers des enregistrements radiophoniques.

Objectifs du projet d'enseignement par la radio

Quant aux objectifs assignés à ce projet, l'un des piliers, comme tout média scolaire, est de permettre à chaque élève qui s'y investit de développer des compétences fondamentales telles que lire, écrire, s'exprimer, argumenter, réfléchir et exercer son

esprit critique. En plus de cet objectif presque commun à tous les médias scolaires, il s'agit, pour le présent projet, de :

- Assurer la production des scripts pour les 125 leçons d'enseignement par la radio grâce aux efforts combinés de personnels de l'ENS et de l'INRAP en République centrafricaine ;
- Apporter un appui logistique et financier aux 39 concepteurs et à leur manager du programme d'enregistrement par la Radio, pour les travaux de recherche des références culturelles et bibliographiques ;
- Apporter un appui technique et financier au Ministère de l'Education pour l'organisation d'une formation de 10 jours par les consultants de l'ONG CFR ;
- Apporter un appui logistique et financier aux 39 concepteurs et à leur manager du programme d'enseignement par la radio pour les travaux de conception de scripts.

Après avoir mis en évidence les objectifs dudit projet, nous abordons, dans les paragraphes ci-dessous, la répartition des leçons par discipline et par niveau.

Répartition des leçons par discipline et par niveau scolaire

Ce volet consiste à répartir les leçons en fonction de la discipline en tenant compte des niveaux scolaires. En fonction de l'importance et de l'utilité des niveaux, les participants ont procédé à une répartition inégale des matières selon les niveaux. Les commissions disciplinaires ont jugé utile de privilégier la classe de 6e, considérée comme la classe d'initiation, et celle de 3e, considérée comme la classe d'examen, surtout en ce qui concerne les Mathématiques, le Français et la SVT, en tenant compte bien sûr des autres leçons complémentaires. Il convient de préciser que le choix de l'enseignement de tous les thèmes est fait en fonction du programme du fondamental 2, de commun accord avec leurs Inspecteurs respectifs.

Disciplines/Niveaux	Sixième	Cinquième	Quatrième	Troisième	Total
Mathématiques	7 leçons	4 leçons	4 leçons	7 leçons	22
Français	7 leçons	4 leçons	4 leçons	7 leçons	22

SVT	7 leçons	4 leçons	4 leçons	7 leçons	22
Histoire	5 leçons	4 leçons	4 leçons	5 leçons	18
Géographie	5 leçons	3 leçons	3 leçons	5 leçons	16
Total	31	19	19	31	100

Figure 16 : Horaires du programme du cours de français par la radio :

Niveaux	Thèmes	Leçons	Nombres de leçons
6 ^{ème}	La phrase Groupe nominal	Les types de phrases. Les formes de phrases. Les propositions. Le nom Les expansions du groupe nominal. Les adjectifs qualificatifs. Les pronoms possessifs et démonstratifs.	7
5 ^{ème}	Le groupe nominal Groupe adjectif	Les déterminants du nom. Le pluriel des noms simples et des noms composés. Morphologie Les trois fonctions de l'adjectif.	4
4 ^{ème}	Le groupe nominal Pronominalisation	Les différentes expansions du GN. Étude du déterminant zéro. Pronoms personnels. Pronoms démonstratifs et interrogatifs.	4
3 ^{ème}	La communication	Types de communication. Facteurs de la communication. Schéma de la communication et son fonctionnement. Les marques de l'oral et de l'écrit. Les registres de langue. Les modalités du discours. La pronominalisation.	7

Figure 17 : Contenus du programme de cours du français par la radio

Atouts de la radio en Centrafrique

En ce qui concerne la radio, elle demeure un média extrêmement populaire en Centrafrique. Elle jouit d'une crédibilité particulièrement élevée auprès de la population centrafricaine en raison de son fort ciblage, de sa capacité à favoriser la proximité géographique, et de sa grande accessibilité. Elle s'avère idéale pour des initiatives innovantes, des ouvertures exceptionnelles ou l'introduction de nouveaux systèmes dans le pays. De plus, elle encourage l'interactivité avec les auditeurs. En Centrafrique, la radio est plus ancienne que la télévision et la presse écrite. Ses tendances d'évolution sont globalement à la hausse depuis sa création, et malgré l'évolution de la société de consommation, elle demeure d'une utilité considérable pour les pays sous-développés, comme c'est le cas en Centrafrique. C'est pourquoi le ministère de l'Éducation a jugé très pertinente la sélection de la radio comme moyen d'enseignement à distance pour toucher l'ensemble de la population scolarisée pendant la crise de la Covid-19.

Le droit à l'éducation exige de tous une meilleure possibilité d'améliorer les conditions d'accès à une éducation de qualité pour chaque enfant de la République. Ainsi, l'investissement des partenaires au développement du pays témoigne de leurs préoccupations communes visant à soutenir les programmes respectifs en vue de rechercher une complémentarité pour des conditions d'apprentissage optimales et pour assurer le droit légitime de tous les enfants à l'éducation.

Dans cette perspective, la radio éducative peut jouer plusieurs rôles. Tout d'abord, elle répond aux nombreux besoins de l'éducation formelle des apprenants. À cet égard, elle peut servir d'auxiliaire efficace et pertinent dans l'enseignement scolaire. Elle contribue également à élargir les possibilités d'accès des individus à la formation initiale, professionnelle et spécialisée par le biais de programmes d'enseignement à distance, qui sont très développés de nos jours. De plus, elle peut constituer un outil adéquat, un support pour les individus engagés dans des activités de promotion collective et culturelle. Enfin, elle peut être un vecteur répondant aux besoins éducatifs, favorisant ainsi la diffusion et l'échange. Cependant, l'objectif de la radio éducative centrafricaine ne peut être pleinement atteint si elle ne couvre que la capitale, Bangui, avec un programme limité et temporaire.

6.4.3 Retour sur le projet d'enseignement par la radio en Centrafrique

En examinant le programme élaboré par les différentes commissions disciplinaires, nous nous limitons à émettre un avis sur la matière du français, étant donné que nous ne sommes pas spécialiste dans d'autres domaines. Nous sommes pleinement conscient que ce type de travail relève des spécialistes de chaque discipline et exige une rigueur particulière. Cependant, le plan de travail concernant le français dans le projet en question semble manquer de réflexion approfondie. Les leçons envisagées pour l'enseignement par la radio ne couvrent qu'une petite partie de la grammaire et sont regroupées dans un seul document intitulé « IPAM Grammaire française 6^e/5^e ». Lors d'un séminaire rassemblant les acteurs de chaque discipline, la recherche documentaire est fortement recommandée et mise au centre des préoccupations comme un moyen essentiel dans le processus de préparation des leçons destinées à l'enseignement par la radio. Il est surprenant de constater que le français, en tant que matière et discipline d'enseignement, ne soit pas suffisamment abordé dans sa globalité, permettant aux élèves d'avoir une vue d'ensemble dans ce domaine. Pourtant, le nouveau programme du français en annexe 3 en Centrafrique vise à :

- Consolider les acquisitions des élèves par l'étude, le renforcement et l'analyse de notions grammaticales essentielles déjà abordées à l'école primaire ;
- Analyser les faits de la langue en enrichissant le vocabulaire technique propre à l'analyse littéraire ;
- Employer leurs connaissances dans des exercices de langue (Programme d'enseignement du français au lycée et au collège en Centrafrique, 2016).

Il apparaît clairement que non seulement la notion de grammaire est traitée de manière superficielle, mais également qu'aucun volet n'est consacré à l'analyse des faits de la langue enrichissant le vocabulaire technique propre à l'analyse littéraire. L'aspect littéraire, considéré comme un support authentique pour initier les élèves à une langue et une culture spécifiques, n'est pas mis en évidence. Même la lecture des textes littéraires, qui permet aux élèves d'atteindre des objectifs socio-affectifs, esthético-culturels et intellectuels en exploitant la spécificité des œuvres, n'est pas abordée. Pourtant, dans le nouveau programme d'enseignement du français en Centrafrique, quelques romans sont sélectionnés pour l'enseignement des œuvres littéraires à tous les

niveaux, de la classe de sixième à la terminale (Programme d'enseignement du français au lycée et au collège en Centrafrique, 2016 en annexe 3, p. 87-109).

Bien que l'impact net de la pandémie sur l'éducation soit négatif, certaines réflexions approfondies émergent, notamment à l'École Normale Supérieure, où la direction des études recommande aux enseignants d'envoyer leurs cours par voie électronique aux élèves-professeurs, du moins pour ceux qui en disposent. Cela vise à leur permettre de télécharger les enseignements et de maintenir la progression du programme avec les objectifs initialement fixés. Cependant, cette recommandation est utopique, car non seulement tous les élèves-professeurs ne possèdent pas une boîte électronique, mais certains formateurs eux-mêmes n'ont ni adresse e-mail ni Android.

Sur le plan didactique, la méthode proposée connaît un échec en raison du développement limité du numérique en Centrafrique. Le pourcentage élevé illustré dans la figure ci-dessous témoigne de la difficulté d'adoption des outils numériques dans le contexte centrafricain.

3. Votre établissement possède-t-il des outils numériques?

48 réponses

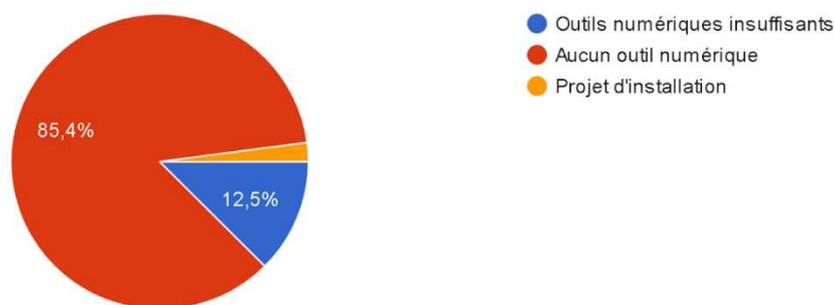


Figure. 18 : Proportion des outils numériques dans les établissements en Centrafrique

Les enseignants dotés de quelques outils numériques se heurtent fréquemment à des problèmes liés à l'électricité et à une connectivité internet souvent limitée en termes de débit. Outre les difficultés matérielles auxquelles sont confrontés ces éducateurs, une conséquence néfaste supplémentaire est observée : les enseignants atteints de la Covid-

19 font l'objet de stigmatisation, d'indexation et se trouvent fréquemment complexés par un sentiment de rejet.

Face à ces maux susmentionnés, la conséquence la plus dramatique sur le plan pédagogique réside dans la baisse du niveau engendrée par la pandémie de la Covid-19, en raison de l'absence totale d'interaction entre les enseignants et élèves. Sur le plan scolaire et social, la solution de rechange consistant à dispenser des cours via la radio dans le but d'éviter les enseignements en présentiel est plutôt mal accueillie par les enseignants et les parents d'élèves. Ces derniers argumentent que cette nouvelle méthode est improvisée et ne tient pas compte du contexte. Voici leurs impressions recueillies lors de notre enquête en annexe 4, p. 208.

5. Que pensez-vous de la proposition du ministère de l'Éducation par rapport à l'enseignement par la radio ?

43 réponses

« C'est une proposition qui n'est pas la bienvenue ; ce n'est pas tout le monde qui possède un poste radio. Même s'il en possède, mais ce n'est pas tout le monde qui l'écoute ; »

« C'est quand même bien. Mais malheureusement, les élèves ne sont pas habitués à ce système ; »

« Sa proposition peut être la bienvenue s'il nous met les moyens. »

Il transparaît de ces énoncés que la réforme envisagée par l'État doit impérativement prendre en considération le contexte de vie de ces populations, en initiant un processus préalable de sensibilisation. Ces communautés ont des modes de vie bien établis, où tout changement brusque n'est pas facile à intégrer du jour au lendemain. Par conséquent, il est essentiel de soutenir cette innovation par des moyens substantiels pour garantir sa mise en œuvre effective. Voici la perspective des parents d'élèves, exprimée à travers la question suivante en annexe 4, p. 216 :

8. Quelles sont vos impressions par rapport à cette nouvelle stratégie ?

42 réponses.

« Il faut sensibiliser la population ; »

« C'est un enseignement qui est trop rapide. C'est un peu difficile pour les enfants de retenir ce qu'on enseigne à la radio ; »

« Mon impression par rapport à cette nouvelle stratégie n'est pas bonne. Puisque les enfants ne suivent pas ; »

« Mon impression est qu'on nous distribue des postes radio, des télévisions, des ordinateurs pour aider nos enfants. »

« Au niveau des élèves, les conséquences sont plus visibles : »

« Le stress d'être en contact avec une personne affectée par la covid-19 ; »

« Le méfait du confinement entraînant ainsi l'isolement des uns et des autres ; »

« La charge mentale qui entraîne à ce niveau la fatigue, la baisse de motivation, l'inefficacité et le retard dans la réalisation des tâches. »

En plus des conséquences susmentionnées, il est crucial pour nous d'obtenir les perspectives des enseignants responsables des aspects pédagogiques de ces élèves. Ainsi, voici les réponses recueillies lors de notre enquête sur le terrain à la question suivante :

11. Quelles sont les conséquences de cette crise sur l'apprentissage de ces enfants ?

47 réponses

« Absentéisme, déperdition scolaire, baisse de niveau ; »

« Raccourcissement de la période de vacances scolaire ; »

« La baisse de niveau ; »

« Des échecs aux différents examens ; »

« Les conséquences sont vraiment énormes en ce sens qu'il y a la déperdition scolaire ;

« Ils n'ont pas pu voir certains cours inscrits dans le programme de l'année et, c'est un manque à gagner pour les enfants. »

Il ressort clairement de ces propos que les enfants sont les victimes silencieuses de la pandémie de la Covid-19, qui est venue bouleverser leur vie. Les maux évoqués ci-haut sont des facteurs qui nuisent inévitablement à leur épanouissement. Puisque la fermeture, même temporaire des établissements scolaires, entraîne des coûts sociaux et économiques élevés. Les perturbations qu'elle induit affectent toutes les communautés, mais les conséquences sont particulièrement graves pour les enfants défavorisés et leurs familles.

L'enseignement assure un apprentissage essentiel. La fermeture des écoles prive donc les enfants et les jeunes de possibilités de développement et de perfectionnement. Ainsi, les désavantages sont plus importants pour les élèves défavorisés, qui ont généralement accès à un nombre plus restreint de possibilités éducatives en dehors du cadre scolaire. D'une manière générale, lorsque les écoles se ferment, on demande souvent aux parents de faciliter l'apprentissage à la maison mais, ils peuvent avoir des difficultés à s'acquitter de cette tâche. Cela vaut particulièrement pour les parents dont le niveau d'instruction et les ressources sont limités. De ce fait, l'insuffisance de l'accès aux technologies ou à une bonne connexion internet est un obstacle à la continuité de l'apprentissage, notamment pour les élèves issus de familles défavorisées. Lorsque les écoles sont fermées, les parents qui travaillent sont plus susceptibles de s'absenter pour garder leurs enfants, ce qui entraîne souvent des pertes des salaires et nuit à la productivité. En l'absence d'autres solutions, les parents qui travaillent laissent souvent leurs enfants seuls à la maison lorsque l'école est fermée, ce qui peut entraîner des comportements à risque, notamment accroître l'influence des pressions exercées par les pairs et la consommation de drogue. Il est très difficile de faire en sorte que les enfants et les jeunes reviennent à l'école et qu'ils y restent lorsque les établissements scolaires rouvrent. Cela vaut particulièrement pour les fermetures prolongées.

De ces conséquences immesurables, les parents sont inquiets sur les retards d'apprentissage de leurs enfants liés aux perturbations causées par la pandémie de la covid-19. Un retard qui pénalise en particulier les élèves de la maternelle, de collège, de lycée, de l'enseignement supérieur, pour enfin fragiliser la mobilité des doctorants.

Voici les réponses des enseignants répondant à la question concernant l'arrêté du ministre centrafricain de l'Éducation relatif à la fermeture temporaire des écoles en annexe 4 :

1. Depuis le début de la crise de l'année 2019, quelle est votre réaction à propos de l'arrêté du ministre de l'éducation concernant la fermeture temporaire des écoles ?

48 réponses.

« Inquiet, car bien que cela a pour but de préserver la vie de ces jeunes populations mais, impacte énormément sur leur étude. »

« Je suis inquiet car la fermeture temporaire risque d'entraver le retour à la normal du calendrier scolaire mis à mal par les crises à répétition ; »

« Inquiet par rapport au niveau d'études des enfants qui est en baisse. »

Par ces réponses, les enquêtés se montrent particulièrement critiques du rôle de l'éducation nationale, que ce soit dans l'organisation de la classe à la maison ou dans la gestion des enseignements à distance. L'opinion nationale est dépassée par la nouvelle organisation scolaire à la maison et parle de manque de préparation par l'Education Nationale.

Cette inquiétude constatée touche particulièrement les catégories sociales les plus défavorisées, mais aussi, les zones les plus isolées et rurales. Les jugements sont peu favorables de l'impact positif de l'école à la maison ; parce que la classe à la maison impacte négativement la charge de travail des enfants. L'instauration de l'utilisation du numérique dans les enseignements illustre bien pour les parents, de l'impréparation pour l'institution scolaire face à cette nouvelle méthode d'enseignement.

Le retard dans l'élaboration d'une stratégie à l'échelle de l'École Normale Supérieure de Bangui pour l'enseignement par la radio s'avère être l'une des retombées néfastes, car elle ne prend pas en considération les préoccupations de tous les acteurs du système éducatif. Afin d'assurer une cohésion et une coopération efficace entre tous les intervenants du système éducatif, il est crucial que l'élaboration de ces nouvelles stratégies repose sur une compréhension approfondie des impacts de la pandémie sur la vie des élèves, des enseignants et des familles, ainsi que sur le fonctionnement des établissements scolaires.

Les responsables des établissements scolaires et les autorités éducatives doivent identifier et classer les besoins éducatifs des élèves et élaborer des stratégies en phase avec leurs aspirations. Un engagement envers l'éducation de tous les apprenants doit guider les stratégies visant à offrir des opportunités de rattrapage aux élèves ayant subi les plus grandes pertes d'apprentissage et les décrochages les plus prononcés. Ces stratégies doivent également promouvoir le bien-être des élèves en tenant compte des effets du stress et des traumatismes causés par la pandémie, parfois sur des périodes prolongées.

Regrettant que le projet initié par le gouvernement centrafricain et ses partenaires pour l'enseignement par la radio soit demeuré inactif, avec seulement un séminaire organisé pour les acteurs de l'éducation depuis la réouverture progressive des établissements. Il en découle clairement que ce sous-chapitre vise à démontrer les conséquences négatives de la Covid-19 sur tous les aspects en République Centrafricaine. Cette pandémie engendre un choc d'activité sans précédent en Centrafrique, mais aussi dans de nombreux pays à travers le monde.

La pandémie de Covid-19 : Un paradigme émergent dans le domaine

Selon les données diffusées par l'Unesco en 2020, la pandémie a contraint 1,5 milliard d'élèves à travers le monde, du pré-primaire à l'enseignement supérieur, à s'abstenir de fréquenter leur établissement scolaire. Cette mesure touche 191 pays qui ont dû fermer leurs écoles pour des périodes variables, entraînant aussi une interruption de l'apprentissage en classe pour au moins 9 élèves sur 10. Toutefois, l'Unesco souligne qu'environ la moitié des élèves impactés à l'échelle mondiale rencontrent des obstacles majeurs dans leur accès à l'apprentissage en ligne (Unesco, 2020).

Dans la présentation de la première partie du numéro thématique de la Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire (RITPU), intitulé « Le numérique et l'enseignement au temps de la Covid-19 : entre défis et perspectives » et mis en ligne en novembre 2020, les auteurs qui introduisent cette partie précisent que les termes utilisés pour nommer cette crise éducative (continuité pédagogique, mesures alternatives, enseignement ou apprentissage à la maison, etc.) témoignent de l'empressement à implanter une approche transposant les habitudes de l'enseignement du présentiel au distanciel.

Et quand bien même plusieurs hésitent à l'admettre, nous entrons déjà de plain-pied dans le domaine de la formation à distance, avec ses avantages (notamment la flexibilité), mais aussi ses défis pour les apprenants (motivation, engagement et persévérance), pour les enseignants (conception des cours, encadrement des apprenants) et pour les établissements d'enseignement postsecondaire, dont plusieurs n'ont aucune expérience dans l'enseignement en ligne » (Karsenti et al., 2020).

La pandémie de la Covid-19 a effectivement redéfini les frontières et engendré des changements majeurs. Elle a entraîné, selon Felder et al. (2020), une transition rapide vers l'enseignement à distance dans la plupart des universités traditionnelles à l'échelle mondiale. Cette transition s'est opérée en temps record, forçant la mise en place d'une continuité pédagogique entièrement numérique. Miras et Burrows expriment leur mécontentement face à cette situation, soulignant que cette expérimentation numérique à 100 % met à l'épreuve les capacités d'adaptation des universités et des enseignants, habitués au présentiel potentiellement hybride. Ils rappellent également que cette transition se déroule dans des conditions sociales difficiles, marquées par des défis tels que la garde d'enfants et une anxiété généralisée. Ces circonstances mettent en lumière de manière criante la fracture numérique, tant du côté des enseignants que des apprenants (Felder et al., 2021).

Le passage de l'enseignement en présentiel à l'enseignement en ligne ou à distance, est ainsi devenu une préoccupation centrale pour toutes les écoles du monde entier qui, d'après la dernière enquête d'EDUCAUSE citée par Karsenti et al. « ont consacré la majeure partie de leur temps d'été à améliorer leurs pratiques de formation à distance de même qu'à perfectionner leur usage d'outils numériques destinés à l'enseignement en ligne » (Cormack, 2020, cité par Karsenti et al., 2020).

À titre illustratif, à l'université de Rennes 2, Christine Evain, dans son article intitulé « Retour d'expérience sur le dispositif Distutolangues (Dispositif de tutorat en langues) : émergence d'une communauté de pratique » (Evain, Hamon, Chusseau, Remonté, 2020) expose des problèmes logistiques émergent lors du confinement, notamment lors qu'il s'avère nécessaire de passer intégralement en enseignement à distance, rendant l'ensemble beaucoup plus complexe. Elle constate que même pendant cette période, la mise en place du système hybride demeure difficile et est accompagné de nouvelles difficultés. Dans ses publications concernant le projet « DisTutoLang », elle relève une certaine complexité dans la prise en main et la gestion de l'outil numérique VIA utilisé pour les éditions 1 et 2, nécessitant la mise en place d'un accompagnement des étudiantes de Master1 par un stagiaire de Master2 (Evain, 2018/2020), <https://perso.univ-rennes2.fr/christine.evain>

Audrey Lamou de (Saint-George's School) quant à elle lors d'une réunion bilan du projet « Distutolangues », évoque un certain nombre de problèmes techniques liés aussi

à l'utilisation de la plate-forme VIA : problème de Larsen, problème d'allumage des caméras, problème de déblocage des micros par exemple. Lors de l'entretien, elle explique que le lycée Saint-George's School fait un « gros travail sur les compétences techniques » de ses étudiants et que des « habitudes » se sont développées face à ce nouvel « environnement » numérique aux États-Unis.

Comme précédemment exposé, l'impact de la pandémie sur le domaine de l'enseignement est irréfutable. C'est pourquoi notre analyse ne peut faire abstraction des implications de la gestion de la pandémie sur la mise en œuvre des enseignements et des pratiques, tant du côté des enseignants que des étudiants et des élèves, au cours de notre recherche. Cependant, afin d'assurer une compréhension adéquate de notre travail, il est essentiel de souligner que le contexte de notre étude diffère de celui précédemment exposé. Dans cette optique, nous jugeons opportun de présenter la chronologie de notre séjour au sein du laboratoire LIDILE à l'université Rennes2 en France. Les deux premières années de notre mobilité se sont déroulées avant l'avènement de la Covid-19 ; la troisième année de notre mobilité n'a pu avoir lieu en raison de la pandémie, mais le travail à distance a constitué une préoccupation majeure pour les raisons susmentionnées. Il convient toutefois de noter que nos travaux de recherche sont entamés avant l'éclatement de la pandémie, en septembre 2018, alors que le début de celle-ci est prévisible en novembre 2019. Ainsi, la problématique de l'outil numérique demeure une préoccupation majeure pour les nations qui ne bénéficient pas de structures appropriées pour son déploiement, pouvant également faciliter l'apprentissage des apprenants.

Fracture sociale, géographique et numérique

Selon les recherches menées par Karsenti et ses collaborateurs en 2020, ainsi que les conclusions du rapport de l'International Association of Universities de la même année, il est manifeste que la pandémie amplifie de manière significative les disparités sociales préexistantes, aussi bien au sein des établissements éducatifs que dans l'utilisation des technologies numériques. Plus précisément, il semble que les apprenants provenant des milieux socio-économiques les plus défavorisés sont beaucoup plus confrontés à des difficultés particulières, notamment en ce qui concerne l'accès aux dispositifs numériques et à l'internet, comme l'indique la citation de Karsenti et al. (2020). Monique Ronzeau, présidente de l'observatoire de la vie étudiante, confirme ce

changement de paradigme en déclarant : « Auparavant, l'accès aux services numériques ne constitue pas un élément perçu par les étudiants comme faisant partie intégrante de la précarité » (L'Alsace, 2021).

Dans la même perspective et selon Lindsay McKenzie, l'enseignement à distance met en exergue l'ampleur des disparités qu'elles soient sociales ou économiques au sein de la population étudiante exposée à cette transition « forcée » et les facteurs complexes qui sous-tendent ces disparités (McKenzie, 2021). Selon Miras et Burrows, « les fractures sociales se sont amplifiées avec la précarisation des étudiants (inflation supérieure à l'augmentation des aides sociales, distance par rapport au domicile, etc.) » (Miras, 2021). Beaucoup d'entre eux ne sont pas en mesure d'exercer des emplois à temps partiel durant la pandémie, ce qui renforce leur précarisation et limite leurs ressources.

Pour Bernard Belloc, conseiller de Skema Business School et, président honoraire de Toulouse 1 Capitole, « la fracture numérique, qui peut surprendre à ce niveau d'éducation, est en fait une fracture sociale que l'on ne nomme pas » (Haberbusch, 2020). Paul Mayaux, président de la Fédération des Associations Générales Étudiantes (FAGE) pointe « une forme de sélection insidieuse » en précisant que « pour réussir ses études aujourd'hui, il est nécessaire d'être en possession d'un matériel numérique à la hauteur » (L'Alsace, 2021). Cette observation met en évidence l'impact significatif du fossé numérique sur l'accès équitable à l'éducation, soulignant ainsi les inégalités sociales qui persistent.

Ces inégalités sociales se doublent parfois d'inégalités géographiques. Sur le plan national, dans les zones rurales, où la couverture internet n'est pas optimale ou presque inexistante dans certains pays et, où les universités accueillent des jeunes défavorisés socialement, « le cumul de ces facteurs peut être vraiment handicapant pour la scolarité des étudiants », déplore au journal *Le Monde* Mickaël Le Mentec, maître de conférences de sciences de l'éducation à l'Université de Picardie Jules-Verne, Alsace (2021). « On observe ces problèmes d'équité non seulement entre les apprenants d'un même établissement d'enseignement, mais de façon encore plus marquée entre les apprenants de différents pays » (Karsenti et al, 2020).

Sur le plan international, en effet, comme l'indique l'Unesco, « la Covid-19 confirme une fracture numérique très préoccupante dans la formation à distance, tout particulièrement en Afrique » (Karsenti et al, 2021) : en Afrique sub-saharienne, 89 % des élèves n'ont pas accès à un ordinateur à domicile, 82 % n'ont pas accès à l'internet et 11 % ne sont pas desservis par les réseaux de téléphonie mobile (Unesco, 2020). C'est le cas de la République Centrafricaine où le problème de connexion, de l'énergie et des outils numériques permettant cet enseignement en ligne se pose avec acuité. La situation devient de plus en plus tendue pour de nombreux étudiants dont certains se voient contraints de « sacrifier l'équipement informatique pour ne pas rogner sur leur budget alimentation » (L'Alsace, 2021).

La crise sanitaire engendrée par la propagation de la Covid-19 perturbe profondément les déplacements des publics scolaires, des étudiants et des apprentis à l'échelle européenne, africaine et internationale. Elle entraîne de nombreuses interruptions, annulation ou report de programmes et de projets de mobilité pour les publics en formation initiale, comprenant notamment pour les français des séjours à l'étrangers, et pour des étrangers, des séjours en France. La République Centrafricaine, située au centre de l'Afrique n'échappe pas à cette crise mondiale. Depuis l'émergence de la Covid-19 en 2019, la pandémie impacte fortement son système éducatif, entraînant la fermeture temporaire des établissements scolaires et universitaires. Cette situation a des répercussions significatives sur le plan socio-éducatif, nécessitant une analyse approfondie que nous abordons dans les lignes qui suivent.

6.4.4 Impacts Diversifiés de la Pandémie de Covid-19 sur l'Éducation

La pandémie de Covid-19, nous l'avons vu, engendre des conséquences dévastatrices sur l'éducation, touchant divers secteurs de la société. Dans les zones rurales, un agriculteur, privé d'électricité et de connexion internet, se retrouve incapable d'aider son enfant dans ses études pendant la crise. Bien que certains élèves bénéficient de conditions idéales, la réalité est que la majorité, y compris des coopérants français et des centrafricains travaillant pour des ONG, ne dispose pas de ces privilèges. L'année 2020 laisse des souvenirs difficiles, marquée par les répercussions de la pandémie, affectant non seulement les élèves mais aussi les formateurs. Les modalités d'éducation inhabituelles ont un impact négatif considérable sur les compétences et les perspectives

économiques des jeunes, comme le cas des doctorants centrafricains bloqués en France pendant deux ans.

La pandémie aggrave la crise des apprentissages, laissant de nombreux élèves dans un environnement d'apprentissage à domicile, accentuant les disparités existantes. Les jeunes enfants sont particulièrement touchés, avec des répercussions sur la nutrition, la santé et la stimulation. Les services d'aide à la petite enfance sont souvent négligés, laissant la plupart des établissements préscolaires fermés. Les parents se retrouvent en première ligne des responsabilités, devant assurer la santé et le bien-être de leurs enfants tout en favorisant la continuité de leurs apprentissages scolaires. Ce fardeau pèse lourdement sur toutes les familles, avec des conséquences plus graves pour les plus vulnérables.

À ce choc mondial sur les systèmes éducatifs, s'ajoutent les effets négatifs d'une contraction économique généralisée et sans précédent. La fermeture prolongée des écoles associée à ce ralentissement économique constitue un double choc inédit pour le secteur de l'éducation. Les inégalités se creusent de manière catastrophique, accentuant la fracture entre les élèves issus de milieux favorisés et défavorisés, observée à travers le monde. Les filles sont particulièrement vulnérables, exposées à l'abandon scolaire, à la violence, ainsi qu'aux mariages et grossesses précoces. Les groupes vulnérables, tels que les enfants en situation de handicap, issus de minorités ethniques, réfugiés ou déplacés, ont moins de chances d'avoir accès à du matériel pédagogique adapté.

L'enseignement supérieur est également durement touché, avec la fermeture des établissements universitaires entraînant des perturbations sans précédent. L'enseignement et la formation techniques et professionnels subissent également des difficultés, mettant en péril le plein potentiel d'une génération d'apprenants, surtout les plus défavorisés. Des mesures concrètes sont impératives pour remédier à ces pertes d'apprentissage et éviter l'aggravation des disparités, condition sine qua non pour progresser dans l'après-crise.

Renforcement de l'appui de la Banque-Mondiale aux nations

La Banque mondiale réagit sans tarder à la pandémie et intensifie son soutien aux pays en activant différents canaux et interventions prioritaires. Elle aide 62 pays à réaliser

des investissements couvrant l'ensemble du cycle éducatif, de la petite enfance à l'enseignement supérieur. Les nouveaux engagements de la Banque Mondiale dans le domaine de l'éducation au cours du dernier exercice budgétaire s'élèvent à 5,3 milliards de dollars, un montant jamais atteint auparavant, et il doit encore augmenter pour s'établir à 6,2 milliards de dollars cette année. Le portefeuille de projets en cours excède 20,6 milliards de dollars (Banque Mondiale, 2020). Face à la pandémie, les équipes de la Banque Mondiale spécialisées dans l'éducation soutiennent les pays selon une approche articulée autour de trois phases : Adaptation ; Gestion de la continuité ; Amélioration et accélération.

À ce jour, les initiatives appuyées par la Banque Mondiale profitent à plus de 400 millions d'apprenants et 16 millions d'enseignants, représentant ainsi environ un tiers de la population estudiantine et près d'un quart de la communauté enseignante dans les pays bénéficiaires (Banque Mondiale, 2020). La Banque Mondiale assure également un soutien consultatif rapide dans 65 pays et s'associe à des partenaires tels que l'Unicef, le DFID, l'université Harvard, l'université d'Oxford, l'université John Hopkins, l'OCDE et l'Unesco pour continuer à guider les réponses nationales à la pandémie (Banque Mondiale, 2020).

Il est important de souligner que le soutien opérationnel et stratégique de la Banque Mondiale ne se limite pas à la gestion immédiate de la crise, mais vise plutôt à instaurer une reconstruction améliorée. L'objectif est d'éviter la reproduction des erreurs ayant préalablement conduit à une crise éducative avant l'avènement de la Covid-19. Cette démarche aspire à saisir cette opportunité pour édifier des systèmes éducatifs plus résilients, mieux préparés à affronter les futurs chocs, tout en promouvant l'équité afin d'assurer des chances égales pour tous.

Mise en accessibilité des connaissances mondiales pour les nations

Face à une crise évoluant rapidement, l'un des défis majeurs consiste à fournir aux pays des informations actualisées et fiables afin de les assister dans la prise de décisions difficiles liées à la lutte contre la pandémie. La Banque Mondiale contribue à cette assistance en proposant des outils et des orientations spécifiques, notamment en ce qui concerne le téléenseignement et la réouverture des écoles. Ces initiatives comprennent :

- Mise à disposition de ressources facilitant la prise de décision concernant les modalités d'apprentissage à distance ;
- Proposition de solutions pour évaluer l'efficacité de ces méthodes d'apprentissage ;
- Diffusion de supports de lecture au sein des foyers ;
- Analyse qualitative des pratiques pédagogiques en classe afin d'offrir un soutien continu et adapté aux enseignants ;
- Recherche de développement de solutions pour le perfectionnement professionnel des enseignants, en utilisant les technologies de l'éducation ;
- Établissement d'un catalogue de plans de cours structurés et utilisation de divers moyens de communication pour l'enseignement à distance, tels que la télévision, la radio, la téléphonie mobile, les contenus numériques et les plateformes (Unesco-Banque Mondiale, 2020).

Anticiper l'avenir du système éducatif dès à présent

Bien que les pays ne soient pas tous confrontés aux mêmes difficultés, ils peuvent actionner une palette de leviers, pour faire face aux chocs causés par la pandémie, se redresser et jeter les bases de systèmes éducatifs plus solides et plus équitables. Une priorité absolue est de permettre aux élèves de reprendre le chemin des apprentissages. Les retards dans ce domaine s'accumulent et il est essentiel que les enfants et les jeunes se réinvestissent dans les études, soit par un enseignement à distance efficace, soit par des formules hybrides, soit par un retour à des cours en présentiel dans des conditions sûres. De nombreux pays appliquent déjà des modalités flexibles, avec une ouverture partielle des établissements ou des décisions de fermeture en fonction de la situation sanitaire. Il s'agit de trouver un équilibre complexe entre la gestion des risques sanitaires et le spectre de pertes d'apprentissage massives, en particulier chez les populations pauvres.

Très concrètement, selon l'Unesco et Banque Mondiale, les gouvernements peuvent mettre en œuvre dix mesures pour redresser la situation de l'éducation et accélérer les progrès :

- Évaluer les pertes d'apprentissage et suivre les progrès des élèves en présentiel et en distanciel ;

- Organiser des cours de rattrapage et un soutien socio-psychologique pour aider les élèves à rattraper leur retard et assurer la poursuite de la scolarisation ;
- Restructurer le calendrier scolaire en tenant compte des jours de classe perdus à cause de la pandémie ;
- Adapter les programmes en donnant la priorité aux compétences fondamentales (y compris socio-affectives) ;
- Préparer et accompagner les enseignants pour limiter l'épuisement professionnel, améliorer leurs compétences numériques, leur permettre d'identifier les élèves qui ont besoin d'un soutien et d'adapter l'enseignement en fonction de chaque situation ;
- Préparer et accompagner les directeurs d'école dans la conception et la mise en œuvre de plans d'action garantissant des conditions sanitaires sûres pour le retour des enfants à l'école et la continuité des apprentissages ;
- Communiquer avec les parties prenantes de manière à susciter l'adhésion et le soutien des parents, des enseignants, du personnel scolaire et de la communauté au sens large aux plans de réouverture des écoles ;
- Encourager la réinscription à l'école, en mettant l'accent sur les élèves à risque de décrochage scolaire ;
- Réduire au minimum la transmission du virus dans les écoles, soutenir les campagnes de vaccination, appliquer les directives épidémiologiques en matière d'hygiène et d'assainissement pour prévenir la propagation et basculer dans l'enseignement à distance si nécessaire ;
- Soutenir l'apprentissage à domicile en distribuant aux enfants et aux parents des manuels, des équipements numériques lorsque c'est possible et des kits de ressources pour l'apprentissage à distance (Unesco et Banque Mondiale, 2020).

Les technologies de l'éducation peuvent être des outils puissants à l'appui de ces dix mesures. Elles apportent un soutien aux enseignants, aux élèves et aux parents, elles permettent de créer des plateformes numériques accessibles via la radio, la télévision et des ressources en ligne (qui vont se multiplier), et elles exploitent des données pour identifier et aider les élèves à haut risque de décrochage, personnaliser les enseignements et améliorer la qualité des services éducatifs.

En dépit des défis majeurs que pose la Covid-19, la crise est une occasion de transformer et de réimaginer les systèmes éducatifs et de commencer à concrétiser une nouvelle vision pour l'avenir des apprentissages, pour que chaque enfant étudie avec plaisir, rigueur et détermination, en classe et hors des murs de l'école. Il s'agit là d'une véritable chance de redessiner les contours de l'école du futur, un futur qui est déjà devenu une réalité aujourd'hui. La pandémie ouvre un horizon inédit, où les investissements attendus depuis longtemps dans la technologie, les enseignants, les parents et les communautés peuvent être réalisés plus rapidement et optimisés. Les pays peuvent tirer plusieurs leçons de la pandémie :

- Il faut combler le fossé numérique ;
- Il faut investir avec énergie dans le développement professionnel des enseignants et exploiter la technologie pour améliorer leurs pratiques pédagogiques ;
- Les parents jouent un rôle essentiel dans l'éducation scolaire de leurs enfants et ils doivent être soutenus dans cette mission ;
- La résilience des systèmes éducatifs repose sur de meilleures conditions d'apprentissage dans les foyers : équipements, connectivité, manuels (Unesco, 2020).

Tout l'enjeu aujourd'hui est de ne pas laisser passer cette occasion et de faire en sorte que les pays transforment cette crise majeure en un tournant pour la résolution de la crise des apprentissages. Dans un récent rapport intitulé *Realizing the Future of Learning*, la Banque Mondiale propose une approche en cinq axes pour structurer les réformes d'ensemble nécessaires dans chacun de ses pays clients. S'il n'existe pas de chemin unique vers l'avenir des apprentissages, les pays peuvent tirer les leçons de la pandémie, tracer leur propre voie et prendre des décisions visionnaires et audacieuses pour réaliser des investissements et des réformes ciblées, dès aujourd'hui en vue d'obtenir les résultats suivants :

- Les enfants sont préparés et motivés pour apprendre ;
- Les enseignants sont efficaces et valorisés ;
- Les ressources et programmes pédagogiques sont variées et de grande qualité ;
- Les écoles sont des espaces sûrs et inclusifs ;

- Les systèmes éducatifs sont bien gérés.

Les technologies de l'éducation peuvent jouer un rôle majeur dans chacun de ces cinq axes, pour connecter et accompagner les enseignants, les élèves, les parents et l'ensemble des communautés, afin de bâtir des systèmes éducatifs efficaces, équitables et résilients. Après avoir mis en exergue les perspectives pour l'école de demain, abordons maintenant les facteurs qui peuvent permettre la réalisation de cette vision pour l'école de demain.

Les déterminants de la persévérance pédagogique en période de crise

La radio et la télévision se révèlent comme étant indispensables pour la poursuite de l'apprentissage de nombreux enfants lors de la fermeture des écoles à cause de la Covid-19. Quelques 826 millions d'élèves soit (50%) tenus à l'écart des salles de classe par la pandémie n'ont pas accès à un ordinateur à leur domicile (Unesco, 2020). De nombreux pays comme le cas de la République Centrafricaine, doivent donc trouver des solutions rapides et efficaces, et la radio se révèle comme une bonne alternative dans un contexte où l'apprentissage en ligne n'est pas possible pour tout le monde. L'indisponibilité des outils numériques, la non permanence de l'électricité, la mauvaise qualité de connexion, mais aussi, le manque de formation pour les enseignants dans la maîtrise de ces outils modernes, constituent un véritable obstacle pour la mise en place des enseignements en ligne en Centrafrique. C'est dans cette optique que l'enseignement par la radio est choisi par le gouvernement centrafricain comme une meilleure alternative.

Suite à l'analyse et à l'interprétation des résultats obtenus conformément à nos cadres théoriques et méthodologiques, il est à présent opportun d'aborder la conclusion de notre travail. Ce faisant, nous mettons en exergue les implications de nos résultats par rapport aux questions initiales, et enfin, montrer la force et les limites du travail de recherche accompli.

CONCLUSION

Au terme de cette étude, comme dans toute conclusion, il est judicieux pour nous de faire le bilan global de notre recherche. Il s'agit à cet effet de revoir l'ensemble de ce travail, d'en dégager les forces et les limites et d'esquisser les pistes de réflexion qui peuvent faire l'objet d'études ultérieures. Nous articulerons notre propos en trois points.

Notre premier point s'appuie sur un regard rétrospectif en vue de répondre aux préoccupations initiales formulées en début de cette recherche, afin de dégager la portée de la présente étude. Toute œuvre humaine n'étant pas parfaite, il nous semble important, après avoir formulé les conclusions, de relever les limites de cette recherche dans notre deuxième point.

Le troisième point synthétise les pistes didactiques envisageables à la lumière des constats faits dans le contexte qui nous intéresse. La préoccupation centrale de notre recherche vise essentiellement le problème que pose l'enseignement des œuvres littéraires en classe de première en France et, en classe de terminale en République Centrafricaine.

À l'origine de cette recherche, nous avons exprimé une inquiétude face au désintéressement élevé des élèves pour les textes littéraires et leurs faibles performances en classe. Pour fonder notre problématique, nous nous sommes appuyés sur nos constats en tant qu'enseignant et encadreur pédagogique, sur le discours ambiant des enseignants.

Notre travail met également en lumière combien de fois cette situation est lourde de conséquence dans un pays francophone où la littérature peut jouer un rôle déterminant dans la formation individuelle et citoyenne des élèves. Ainsi, pour comprendre la désaffection des élèves face à la littérature et leurs faibles performances, nous avons jugé utile de rechercher le sens que les enseignants du secondaire donnent à leur discipline d'enseignement et à leurs pratiques en classe de littérature.

Cette préoccupation fait appel à la convocation d'outils théoriques et conceptuels qui ont éclairé cette problématique en soulignant l'intérêt d'en comprendre les ressorts, en

questionnant les représentations endossées par les enseignants dans leurs discours et pratiques de classe.

De ce fait, la théorie des représentations sociales développée par (Moscovici, 1961) associée à la théorie de l'agir professoral de (Francine Cicurel, 2008/2011), permettent d'explorer l'univers de la pensée des enseignants consultés et de saisir leurs conceptions du savoir et de l'apprentissage ainsi que de situer le rôle de (l'enseignant/l'élève) dans la salle de classe de littérature.

Notre modèle méthodologique se fonde sur une double analyse des représentations sociales identifiées à partir de l'expression verbale et des pratiques effectivement observées des enseignants enquêtés. L'analyse, conduite à partir d'un traitement des discours et d'une grille d'observation appropriée, explore les dimensions épistémologiques, praxéologique et sociale.

Cette variété d'outils théoriques et méthodologiques débouche, d'un point de vue épistémologique, sur une pluralité de représentations qui émergent à propos de la conception de la littérature et de son enseignement. La littérature est tour à tour définie comme un ensemble de textes à faire lire pour développer des connaissances sur cette discipline, ensuite comme un lieu de socialisation de l'élève par la transmission de valeurs culturelles, puis comme un art verbal et, enfin, comme une représentation de la vie. Dans leurs discours, les enseignants interrogés insistent sur la dimension esthétique des textes et, blâment le statut de l'élève dans la classe.

La dimension praxéologique éclaire mieux les conceptions des acteurs interrogés. Moins qu'un enseignement fondé sur l'esthétique des textes littéraires, comme ils déclarent, la littérature relève, en définitive, d'une vision et d'une praxis philosophique. Les savoirs, transmis en classe de terminale en Centrafrique à partir des postures magistrales, participent d'une formation encyclopédique des élèves, lesquels assistent le plus souvent en spectateurs à leur propre formation.

L'assujettissement des enseignants aux directives officielles et l'influence des trajectoires individuelles, académiques et professionnelles induit une forme canonique de l'enseignement littéraire en Centrafrique. Dès lors, nous comprenons un peu mieux, au terme de cette recherche, les raisons pour lesquelles les élèves des lycées de la

République Centrafricaine éprouvent des difficultés à lire et à étudier les textes littéraires et à comprendre leur faiblesse.

Indépendamment des considérations sociales sur l'unité de la littérature, le désintérêt des élèves peut trouver ses fondements dans les stratégies pédagogiques en vigueur dans la classe. Les enseignants veulent inscrire leur action pédagogique dans des activités de structuration de sens mais, la réalité est bien plus complexe. Notre étude montre que les enseignants centrafricains restent toujours dans la posture traditionnelle d'enseignement littéraire.

La didactique du français présentée aujourd'hui comme un espace de question, ne prétend pas apporter de réponses définitives aux interrogations sociales concernant l'enseignement de la littérature. Mais elle peut aider à chercher des voies et moyens pour l'amélioration de cet enseignement. Le moyen le plus puissant qui s'offre à la didactique pour parvenir à orienter les pratiques scolaires, consiste sans aucun doute à exercer une action déterminante sur la formation initiale et continue des enseignants.

Dans les programmes de préparation et de perfectionnement des enseignants de français du secondaire, et surtout en République Centrafricaine, la didactique du français est appelée à occuper une place centrale en tant que discipline de référence des pratiques d'enseignement. Car, elle assure l'articulation entre la recherche universitaire et le monde de l'éducation. Contrairement aux disciplines connexes comme la psychologie et la géographie pour ne citer que celles-là, qui abordent le langage et les langues sans s'occuper spécifiquement des problèmes posés par leur enseignement. Le rôle propre de la didactique du français est d'amener les enseignants à intégrer les savoirs sur la langue, son acquisition, son esthétique et son fonctionnement interne et social, spécifiquement sous l'angle de l'appropriation de la langue et de la littérature au sein de l'institution scolaire.

L'apport de la didactique du français, dans la formation des enseignants ne doit pas être seulement pratique et ne se réduit pas à leur transmettre des moyens concrets d'enseignement. Une telle orientation techniciste condamne les enseignants à demeurer de simples exécutants, incapables d'autonomie et de distance critique. Plus fondamentalement, la didactique du français a la charge de leur fournir des outils conceptuels qui puissent les rendre aptes à analyser des problèmes

d'enseignement/apprentissage de la langue et de la littérature, à concevoir et à réaliser des démarches d'appropriation pertinentes, et à évaluer leur propre action pédagogique. Tout compte fait, il s'agit d'initier les enseignants au travail de didacticien.

Ainsi, tout au long de notre analyse, tous les acteurs centrafricains interrogés ont mis en évidence la nécessité d'une sélection des œuvres littéraires qui puissent tenir compte de la réalité socioculturelle centrafricaine.

Puisque la République Centrafricaine est un pays qui a connu des troubles politico-militaires depuis plusieurs années et, son redressement ne peut être effectif qu'à travers la formation de « citoyens » dont l'école est le vecteur.

Dans cette logique, nous pensons que la recommandation d'introduire ce roman de Gabriel Danzi intitulé *Le bal des vampires* et l'enseignement à la citoyenneté dans le programme de terminale en République Centrafricaine viennent à point nommé, dans la mesure où l'enseignement moral et civique visent à amener les élèves à devenir des citoyens responsables et libres, à se forger un sens critique et à adopter un comportement réfléchi. Cet enseignement comporte une formation aux valeurs de la République, à la connaissance et au respect des droits de l'homme consacrés par la loi.

Comme le programme français, la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République définit le cadre permettant aux enseignants et plus largement aux acteurs de l'école de transmettre, de faire vivre et d'incarner les valeurs de la République. Étant plus particuliers et plus concrets que les finalités sont aussi plus évolutives, les programmes d'enseignement évoluent et se renouvellent, l'organisation même du système et de son mode de fonctionnement se modifient.

De cette logique, le centre de préoccupation de cet enseignement doit être les élèves. Pour la simple raison que dans le système éducatif, l'élève constitue un élément important pour une situation didactique. L'élève est ici le centre de gravité du fait qu'en République Centrafricaine, les chefs des guerres recrutent régulièrement ces élèves pour des formations guerrières.

C'est pourquoi, l'enseignement littéraire en cours de langue étrangère, doit donc soulever essentiellement les mêmes questions que dans l'enseignement de la littérature en langue maternelle. Du fait que, les buts de l'enseignement de la littérature se

semblent, bien qu'une certaine insistance sur l'apprentissage linguistique soit à prévoir. C'est ainsi que l'enseignant de l'AENS de Bangui déclare : « chaque pays n'a pas sa propre définition. La littérature reste la littérature. Donc, à peu près le même objectif poursuivi par les autres enseignants sous d'autres cieux, c'est le même qui se poursuit en République Centrafricaine » TLN 538-541 annexe 1, p.21. De ce point de vue, la littérature est considérée comme un support authentique pour initier les élèves à telle ou telle langue et culture comme nous avons souligné plus haut. Des choix de textes plus judicieux offrent des possibilités de réactions personnelles de la part des élèves.

Car, des pratiques culturelles vécues dans le cadre de la socialisation, ont une grande influence étant donné qu'elles offrent aussi, des possibilités de participer à la vie culturelle et de vivre la littérature comme un élément important sur le plan personnel. Dans cette condition, il est nécessaire de procurer aux élèves les savoirs historiques et contextuels, dont ils ont besoin pour comprendre et interpréter les textes à travers les œuvres littéraires comme le mentionne (Tauveron, 2000) à propos d'une étude de l'œuvre de Zola intitulé *Germinal*. C'est dans cette optique que nous avons recommandé *Le bal des vampires* pour la classe de terminale en République Centrafricaine, puisque c'est une œuvre centrafricaine, d'un auteur centrafricain, écrit dans le contexte centrafricain. C'est ce que rappelle Chnane-Davin dans ses propos : « Parler de profil ou parcours des apprenants, c'est délimiter leurs niveaux de compétences selon des critères réels et évaluer leurs besoins langagiers et culturels » (Chnane-Davin, 2020).

Au terme de cette rédaction, nous admettons à regret que les conclusions auxquelles nous sommes parvenu, présentent d'inévitables limites que nous allons mettre en lumière dans les lignes suivantes.

Il convient de caractériser les limites que nous pouvons attribuer à cette recherche : elles sont à la fois endogènes et exogènes. Les limites endogènes concernent la théorie qui a servi de base à cette recherche, tandis que les limites exogènes concernent tous manquements qui ont émaillé cette recherche dans son déroulement. S'agissant des limites endogènes de nature théorique, il est largement reconnu que les représentations inférées à partir des discours revêtent un caractère évolutif et situationnel.

Comme a noté Chalier cité par (Blin, 1997), « beaucoup de chercheurs reconnaissent aujourd'hui le caractère relatif des représentations en fonction des situations dans lesquelles, elle se présentent » et que le contexte joue un rôle primordial dans leur interprétation. Si la didactique s'intéresse à ce qui se passe entre enseignant, les élèves et les savoirs particuliers (Simard, 1997), il nous paraît logique, que son examen porte, entre autres, sur l'enseignant lui-même.

Pour améliorer les conditions d'apprentissage, il est indispensable de prendre en compte les représentations d'élèves ; mais peut-on proposer un renouvellement efficace des pratiques d'enseignement sans tenir compte du point de vue de l'enseignant ? Si l'on considère que l'enseignant est un acteur important du système d'éducation, il est d'une nécessité impérieuse de savoir comment il pense son enseignement pour comprendre ses pratiques et, le cas échéant, viser leur amélioration.

En ce qui concerne les limites exogènes, il nous est paru tout au long de l'analyse que nous n'avons pas suffisamment insisté sur certains aspects des pratiques qui auraient pu rendre leurs descriptions plus éclairantes. Par exemple, le processus par lequel les enseignants parviennent à construire les réponses qu'ils dictent à leurs élèves et comment ils entendent le leur enseigner, aurait pu être approfondi par des questions de relance au cours des entretiens.

L'une des raisons à ces manquements est que la distance qui sépare France de la République Centrafricaine nous prive de compléments d'information qui aurait pu nous permettre de réajuster les insuffisances de nos données.

Comme perspectives, une première réflexion peut porter sur une redéfinition de la finalité de l'enseignement de la littérature. Dans l'analyse, nous avons vu émerger une pluralité de finalités qui tend à brouiller le repérage des objectifs de l'enseignement littéraire. Pourquoi étudie-t-on les textes littéraires aujourd'hui ? Est-ce uniquement pour explorer les profondeurs de l'âme, éprouver un plaisir ? Est-ce également ou même principalement pour apprendre à communiquer et à développer le bagage culturel des élèves ?

Une orientation précise est nécessaire en tenant compte des attentes générales de la société et de la population scolarisée. La définition des programmes, la pratique de

l'enseignant et le travail des élèves se situent dans un contexte plus général : celui des grandes orientations que le système éducatif dans son ensemble doit contribuer à réaliser, ce n'est pas l'enseignant, ni les élèves, qui vont décider de ces orientations dans la sphère limitée de leur classe. L'enseignant se doit pourtant de bien les connaître, car, concrètement, c'est par son action qu'elles sont susceptibles de se réaliser. Pour général qu'elles soient, ces finalités du système éducatif n'en sont pas pour autant universelles et immuables, même si elles s'articulent autour de deux axes, qui eux restent constants. Le premier est celui de développement de la personne : il intéresse l'individu en lui-même et dans sa relation aux autres. Le second est celui de l'intégration sociale et professionnelle de l'individu et intéresse la collectivité dont la survie et l'évolution dépendent de chacun de ses membres. L'histoire de l'éducation montre comment, selon les réformes et les priorités affichées, on met en avant tel ou tel aspect du développement de la personne, ou l'on souligne l'importance de tel enjeu pour la collectivité.

L'enseignement du français, compte tenu de nombreuses difficultés que génère à tous les niveaux du cursus, la scolarisation de masse, implique dans l'intérêt général du système éducatif que l'on ajuste la formation des professeurs aux besoins qui sont les leurs dans l'exercice de leur métier.

Ce qui revient à dire que l'on rompt avec l'ancienne idéologie de grâce culturelle et de la communication lectorale sur laquelle, repose la formation des professeurs de lettres et que l'on puisse prendre conscience qu'il se doit d'être à la fois comme nous avons souligné tout au long notre recherche, un médiateur culturel et un technicien des méthodes.

Un technicien dans la mesure où, il lui revient la pleine responsabilité d'initier les élèves aux méthodes de travail qui leur permettent de s'approprier et de restituer les savoirs dans le domaine littéraire. Un médiateur au sens où, il lui incombe le droit de développer le goût de la lecture littéraire et des pratiques artistiques (*Pratiques*, n° 90, p.3-8).

Ainsi, à l'heure du bilan de notre travail de recherche en Didactique de la littérature, nous constatons que les systèmes scolaires sont de plus en plus centrés sur l'évaluation des apprentissages (Fourez, 2003), reléguant au second rang les conditions d'apprentissage et la formation des élèves. Les enseignants sont obsédés par les

évaluations qui orientent de plus en plus les savoirs enseignés. Pour ces derniers, évaluer les apprentissages littéraires est une manière de pousser les élèves à s'accrocher et à déployer davantage d'effort dans leurs études.

S'agissant des programmes de littérature en République Centrafricaine, cet aspect nous amène à poser la question suivante : les acteurs qui participent à l'élaboration des programmes de littérature ont-ils conscience des conditions concrètes d'exercice du travail d'enseignant dans les établissements scolaires, de plus en plus stratifiés socialement et culturellement, inégalement pourvus matériellement et soumis à l'obligation de résultat (Mauduit, 2003) ?

Le programme d'enseignement en tout état de cause, doit tenir compte du contexte et doit s'assurer que les œuvres littéraires sélectionnées pour les différents niveaux de classe sont accessibles.

Nous ne saurions terminer nos propos sans souligner l'impact des crises sanitaires entraîné par la pandémie de la Covid-19, qui a bouleversé le monde entier. Cette crise sanitaire de coronavirus dont nous avons fait mention au cours de nos travaux de recherche, « a en effet redéfini les frontières et fait bouger les lignes. Elle a précipité un passage brutal aux enseignements à distance dans une large majorité d'universités traditionnelles dans le monde [...] en temps record » (Felder et al, 2021).

La mise en place d'une continuité pédagogique en 100% numérique, constitue un terrain d'expérimentation malheureux selon Miras et Burrow, qui nous laisse sceptique sur les capacités des universités et des enseignants à adapter leurs pratiques du présentiel à du 100% distanciel en RCA. Miras et Burrow rappellent que sa mise en application est largement imposée et qu'elle s'est faite dans des conditions sociales dégradées (garde d'enfants, anxiété généralisée, etc.) en rendant visible « la fracture numérique chez les enseignants comme chez les étudiants » (Felder et al, 2021). Mais, il convient de dire qu'en dépit de moult difficultés occasionnées par cette pandémie de coronavirus, la crise a poussé la plupart des universités du monde à mettre en place le numérique, favorisant ainsi l'enseignement à distance.

BIBLIOGRAPHIE

ABRIC, J-C. 1994. « L'organisation interne des représentations sociales : système central et système périphérique ». Dans Guimelli Ch. (dir) *Textes de base en sciences sociales, structures et transformations sociales*, Paris : Delachaux Niestlé, p. 73-84.

AEUBACH, E. 1969. *Mimésis. La représentation de la réalité dans la littérature occidentale*, Paris : Gallimard 2^e Edition.

AGUILAR, J., CADET, L., MULLER, C., RIVIERE, V. 2017. *L'enseignant et le chercheur au cœur des discours, des textes et des actions. Mélanges offerts à Francine Cicurel*, Paris : Riveneuve.

AGUILAR, J. et CICUREL, F. 2014. « Quelle place pour la pensée des enseignants dans le champ de l'enseignement du français ? ». *Le français dans le monde-Recherches et Applications*, n° 56, p. 7-13.

AHIR, S. et DENIZOT, N. (dir). 2013. *Les patrimoines littéraires à l'école : usages et enjeux*, Namur : Presses universitaires de Namur.

AHIR, S. 2015. *Enseigner la littérature aujourd'hui : « disputes » français*, Paris : Honoré Champion.

ALTET, M. 2003. « Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation ». *Les dossiers des sciences de l'Education*, n° 10, p. 31-43

ALTET, M. 1994. *La formation professionnelle des enseignants*, Paris : Presse Universitaire de France.

ARON, P. et VIALA, A. 2005. *L'enseignement littéraire*, Paris : PUF.

BARBOT, M-J. et CAMATARRI, G. 1999. *Autonomie et apprentissage. L'innovation dans la formation*, Paris : Presses Universitaires de France.

BARDIN, L. 2001. *L'analyse de contenu*, Paris : Presses Universitaires de France.

BARRE-DE MINIAC, C. (dir). 1996. *Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire*, Paris/Bruxelles : INRP/ De Boeck.

BARRY, O. 2002. « Les bases théoriques en analyse du discours », en ligne. <http://www.chaire-med.ca>.

- BARTHES, R. 1972. *Le degré zéro de l'écriture*, Paris : Seuil.
- BAUDOIN, J-M. et FRIEDRICH, J. 2001. « Théorie de l'action et de l'éducation. Introduction ». Dans Baudoin J-M. et Friedrich J. (dir), *Théorie de l'action et de l'éducation*, Bruxelles : De Boeck université, p. 7-24.
- BE OBAME, Y. 2017. *Les transferts de représentations dans la langue en situation multiculturelle : l'exemple du français au Gabon*, Thèse de doctorat, sous la direction de Marie Luce Selosse-Honeste, Professeur Emérite, Rennes : Université Rennes 2.
- BESSOT, A. et COMITI, C. 2008. « Actes du séminaire national de didactique des mathématiques ». Dans *Coulage et Hach. (dir). Apport des études comparatives aux recherches en didactiques : le cas Viêt-Nam/ France* p, Paris7.
- BISHOP, M-F. et BELHADJIN, A. 2015. *Les patrimoines littéraires à l'école. Tensions et débats actuels*, Paris : Honoré Champion.
- BLANCHET, A. et GOTMAN, A. 1992/2001. *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Paris : Nathan.
- BLIN, J-F. 1997. *Représentation, pratiques et identités professionnelles*, Paris : L'Harmattan.
- BOLTANSKI, L. et THEVENOT, L. 1991. *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris : Gallimard.
- BOURASSA, B., SERRE, F. ROSS, D. 1999. *Apprendre de son expérience*, Sainte Foy : Presse de l'université du Québec.
- BOURDIEU, P. 1982. *Ce que parler veut dire*, Paris : Fayard.
- BOURDIEU, P. 1991. « Le champ littéraire ». *Actes en sciences sociales*, n° 8, Paris : Seuil, p. 3-46.
- BOUTIN, J-F. 1999. *La problématique du corpus des textes littéraires en classe de langue première*. Thèse de doctorat en didactique, Québec : Université Laval.
- BRONCKART, J-P. 2005. *Introduction aux théories de l'action*. Genève : Université de Genève.
- BRONCKART, J-P. 1996/2006. *Activités langagières, textes et discours. Pour un interactionnisme sociodiscursif*, Paris : Delachaux et Niestlé.

BRONCKART, J-P. 1999. « De la didactique des langues à la didactique de la littérature ». Dan Bronckart J-P. (éd), *Voyage dans un espace multidimensionnel*, Genève : SRED, p.71-89.

BROUSSEAU, G. 1998. *Théorie des situations didactiques : didactique des mathématiques*. Grenoble : La pensée Sauvage.

BRUNEL, M., EMERY-BRUNEAU, J., DUFAYS, J-L., DEZUTTER, O. et FLARDEAU, E. (dir). 2017. *L'enseignement et l'apprentissage de la lecture aux différents niveaux de la scolarité*, Namur : Presse de l'Université de Namur.

BRUNEL, M. et DUFAYS, J-L. 2016. « La didactique de la lecture et de la littérature à l'aube du XXI^e siècle. État des recherches en cours et focus sur la perspective curriculaire ». Dans Petitjean (dir). *Didactique du français et de la littérature*, Namur : Presses Universitaire de Namur.

BUCHETON, D. (dir). 2009. *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Toulouse : Octares.

BUCHETON, D. et DEZUTTER, O. 2008. *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français : un défi pour la recherche et la formation*, Bruxelles : De Boeck.

BUCHETON, D. et SOULE, Y. 2009. « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées ». *Education et didactique* 3 (3), Rennes : PUR, p. 29-48.

BUCHETON, D. et SOULE, Y. 2008. « Des postures enseignantes aux postures des élèves : une dynamique didactique plus ou moins efficiente », *La lettre de l'AIRD*, n° 42, p. 12-15

CAENUS, M-F., GARCIA-DEBANC, C. et TERRISSE, A. 2008. *Analyse des pratiques des enseignants débutants : approche didactique*, Grenoble : La pensée Sauvage.

CALVET, L-J. 1999. *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris : Hachette.

CALVET, L-J. 1974. *Linguistique et colonialisme*, Paris : Payot.

- CANVAT, K. 1999. *Enseigner la littérature par les genres. Pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire*, Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- CANVAT, K. et LEGROS, G. 2004. *Les valeurs dans / de la littérature*, Bruxelles : Presse Universitaire de Namur.
- CETTI, P. et DETRIE, M. 1992. *Le champ littéraire*, Paris : Librairie J. Vrin.
- CHAMBERLAND, G., LAVOIE, L. et MARQUIS, D. 2006. *20 formules pédagogiques*, Québec : Presse de l'Université du Québec.
- CHERVEL, A. 2006. *Histoire de l'enseignement du français du XVIe au XXe siècle*, Paris : Retz.
- CHERVEL, A. 1986. *Les auteurs français, grecs et latins au programme de l'enseignement secondaire de 1800 à nos jours*, Paris : INRP-Publication de la Sorbonne.
- CHEVALLARD, Y. 1985/1996. *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble : La pensée Sauvage.
- CHISS, J-L., DAVID, J. et REUTER, Y. (dir). 2005. *La didactique du français, Fondement d'une discipline*, Bruxelles : De Boeck, 2^e édition.
- CHISS, J-L., DAVID, J. et REUTER, Y. 1995. *Didactique du français : état d'une discipline*, Paris : Nathan.
- CHNANE-DAVIN, F. 2021. « La littérature « française » ? « Francophone » ? Le grand débat ». Dans Chiss J-L., *Le FLE et la francophonie dans le monde*, Paris : Armand Colin, p. 171-184.
- CHNANE-DAVIN, F. 2021. « Francophonie et aspects culturels ». Dans Chiss J-L., *Le FLE et la francophonie dans le monde*, Paris : Armand Colin, p. 165-169.
- CHNANE-DAVIN, F. 2021. « Le français, les littératures et les cultures en francophonie ». Dans Chiss, J-L., *Le FLE et la francophonie dans le monde*, Paris : Armand Colin, p. 163-164.
- CHNANE-DAVIN, F. 2020. « De quoi faut-il tenir compte lorsqu'on enseigne le français langue étrangère et seconde ? ». Dans Defays J-M, *Le FLE en questions*, Paris : Armand Colin, p. 149-198.

- CICUREL, F. 2011. *Les interactions dans l'enseignement des langues-Agir professoral et pratiques de classe*, Paris : Didier.
- CICUREL, F. et RIVIERE, V. 2008. « De l'interaction en classe à l'action revécue : le clair-obscur de l'action enseignante ». Dans Filliettaz, L, Schubauer-Leoni, M-L. (éds), *Processus interactionnels et situations éducatives*, Bruxelles : De Boeck, p. 257-275.
- CICUREL, F. 2005. « La flexibilité communicative : un atout pour la construction de l'agir enseignant ». *Le français dans le monde-Recherche et Applications*, numéro spécial, : Presses Universitaires du Septentrion, p.180-191.
- CITTON, Y. 2007. *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires ?*, Paris : Éditions Amsterdam.
- COHEN, C., DAUNAY, B., LAHANIER, D. et REUTER, Y. 2007. *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles : De Boeck.
- COLLES, L. 2003. « La poésie en classe de français langue étrangère ». *Enjeux*, n° 56, Paris : Clé Internationale, p. 66-74.
- COLLES, L. et DUFAYS, J-L. 2001. « La lecture littéraire un lieu de convergence entre le FLM et FLE ». *Enjeux* n° 51/52, Paris : Clé Internationale, p. 225-236.
- COMPAGNON, A. 1998. *Le démon de la théorie*, Paris : Seuil
- CONSEIL DE L'EUROPE. 2018. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs. <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875sds>
- CÔTE, H. et SIMARD, D. 2007. *Langue et culture dans la classe de français : Une analyse de discours*, Québec : PUL.
- CUQ, J-P. (dir.) 2004/2017. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : Clé International.
- DAUNAY, B. et DUFAYS, J-L. 2007. « Méthodes de recherche en didactique de la littérature ». *La lettre de l'AIRDF*, n°40, p. 8-13

- DAUNAY, B. 2007. « Activités-Pratiques ». Dans Reuter, Y., Cochen-Azria, C., Delcombre, I. et Lahanier-Reuter, D. *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles : De Boeck.
- DAUNAY, B. 2007. « Le sujet-lecteur : une question pour la didactique du français ». Dans *Le français aujourd'hui*, n° 157, Paris : Armand Colin, p. 43-51.
- DAUNAY, B. 1999. « Lecture littéraire : Les risques d'une mystification », *Recherche*, n° 30, INSPE Lille, p. 29-59.
- DE BEAUDRAP, A., DUQUESNE, D. et HOUSSAIS, Y. 2004. *Images de la littérature et de son enseignement. Étude réalisée à l'IUFM des pays de la Loire auprès des PLC des Lettres*, Futuroscope-Nantes : Scérén.
- DE CORTE, E., GEELIGS, T., PETERS, J., LANGERWEIS, N. et VANDERBERGHE, R. 1996. *Les fondements de l'action didactique*, Bruxelles : De Boeck.
- DE PERETTI, S. et FERRIER, B. 2012. *Enseigner les classiques aujourd'hui. Approches critiques et didactiques*, Bruxelles : Peter Lang.
- DESAUTELS, J. et LAROCHELLE, M. 1994. *Éléments pour la situation d'une controverse scientifique en contexte éducatif. Le cas de l'observation*. Québec : Université Laval.
- DEZUTTER, O., LARIVIERE, I., BERGERON, M-D. et MORISSETTE, C. 2007. « Les pratiques déclarées des enseignants Québécois dans la sélection et l'exploitation des œuvres complètes inscrites au programme de lecture des élèves ». Dans *Noëlle (dir). La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*, Québec : Presses de l'Université de Laval.
- DOISE, W. 1992. « L'ancrage dans les études sur les représentations sociales », *Bulletin de psychologie*, XLV, 405, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, p. 89-195.
- DOLZ, J. et GAGNON, R. 2018. *Former à enseigner la production écrite*, Lille : Septentrion.
- DOLZ, J. et PLANE, S. 2008. *Formation des enseignants et enseignement de la lecture et de l'écriture. Recherches sur les pratiques*, Namur : Presses universitaires de Namur.

- DOLZ, J. et SHENEUWLY, B. 2009. *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Issy-les- Moulineaux : ESF éditeur.
- DUFAYS, J-L. 2017. « Apprendre la littérature, pour quoi faire ? Du débat des experts aux discours des élèves ». *Transpositio*, n° 1 (<http://www.transpositio.org/>).
- DUFAYS, J-L. 2007. *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*, Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain.
- DUFAYS, J-L. 1996. « Corpus et Lecture Littéraire », *Enjeux*, n°32, Paris : Clé Internationale, p. 118-127.
- DUFAYS, J-L., GEMENNE, L. et LEDUR, D. 2015. *Pour une lecture littéraire, Histoire, Théorie, Piste pour la classe*, Bruxelles : De Boeck, 2^e édition.
- EMERY-BRUNEAU, J. 2014. « La littérature au secondaire québécois : conceptions d'enseignants et pratiques déclarées en classe de français », *Lidil*, n° 49, Québec, p. 71-91.
- EVAIN, C., HAMON, C., CHUSSEAU, E. et REMONTE, F. Nov. 2020. « Retour d'expérience sur le dispositif *Distutolangues* (dispositif de tutorat en langues) : émergence d'une communauté de pratique », Actes des journées AIPU, novembre 2020, Toulouse.
- FALARDEAU, E. et SIMARD, D. 2011. *La culture dans la classe de français : témoignage d'enseignants*, Québec : Presses de l'Université Laval.
- FALARDEAU, E., FISHER, C., SIMARD, C. et SORIN, N. 2007. *Didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*, Québec : Presses de l'Université Laval.
- FIELDER, L. 1998. *Le roman français contemporain*, Paris : Seuil.
- FILLIETTAZ, L. 2002. *La parole en action : élément de pragmatique psycho-sociale*, Québec : Nota Bene.
- FLOREY, S., CORDONIER, N., RONVEAUX, C. et EL HARMASSI, S. (dir). 2015. *Enseigner la littérature au début du XXI^e siècle. Enjeux, pratiques, formation*, Bruxelles : Peter Lang.
- FOURREZ, G. 2002. *La construction des sciences. Les logiques des interventions scientifiques*, Bruxelles : De Boeck Unité, 4^e édition.

FOURTANIER, M-J. 2004. « La littérature est-elle soluble dans le cours de français ? Enquêtes sur les représentations des enseignants et des élèves sur le rôle de la littérature ». Dans *l'enseignement du français*. Conférence prononcée au neuvième colloque international de l'AIRDF, Québec, p. 26-28. [En ligne : <http://www.colloqueainit.fse.ulaval.ca/fichier/conununications/marie-josefourtanier.PDF>], consulté le 21-05-2019 à 17 heures 40 minutes.

FOURTANIER, M-J. et LANGLADE, G. (dir). (2000). *Enseigner la Littérature*, Paris : CRDP Midi-Pyrénées : Delagrave.

GABATHULER, C. 2016. *Apprécier la littérature. La relation esthétique dans l'enseignement de la lecture des textes littéraires*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

GARCIA-DEBANC, C. 2008. « De la configuration didactique au modèle disciplinaire en acte : trente ans de didactique du français avec Jean-François Halté », *Pratiques*, Paris : Armand Colin, 137-138, p. 39-56.

GARCIA-DEBANC, C. et DUFAYS, J-L. 2008. « Les pratiques enseignantes en français et leurs effets sur les apprentissages des élèves ». *Dossier de la lettre de l'AIRDF*, n°43, p. 2-6.

GARCIA-DEBANC, C. 1990. *L'élève et la production d'écrit*, Metz, Centre d'analyses syntaxiques de l'Université de Metz.

GAGNE, G., LAZURE, R., SPRENGER-CHAROLLES, L., ROPE .1989. *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle*, Tome 1, Bruxelles : De Boeck.

GAUCHET, M. 1998. « Changement de paradigme en sciences sociales ». *Le débat*, n° 50, Paris : Gallimard, p.165-170.

GENETTE, G.1997. *L'œuvre de l'art. 2 La relation esthétique*, Paris : Seuil.

GENETTE, G. 1987. *Le paratexte*, Paris : Seuil.

GIASSON, J. 1992. *La compréhension en lecture*, Bruxelles : De Boeck.

GOHIER, C. 2004. « Le cadre théorique ». Dans Karsenti et Savoie Zajc (dir), *La recherche en éducation : étapes et approches*, Sherbrooke : Eds du CRP.

- GOIGOUX, R. et VERGNAUD, G. 2005. « Schèmes professionnels ». *La lettre de l'AIRDF*, n° 36, p. 7-10.
- GOLDENSTEINS. 1990. *Entrée en littérature*, Paris : Hachette.
- GUIMELLI, CH. 1994. « Introduction », dans Guimelli Ch. (dir). *Texte de base en sciences sociales, structures et transformations des représentations sociales*, Paris : Delachaux Niestlé, p. 11-23.
- HABERMAS, J. 1987. *Théorie de l'agir communicationnel, Pour une critique de la raison fonctionnaliste*, Tome 2, Paris : Fayard.
- HALTE, J-F. 1992. *La didactique du français*, coll. « Que sais-je » n°2456, Paris : PUF.
- HALTE, J-F. et PETITJEAN, A. 1982. *Pour un nouvel enseignement du français*, Bruxelles : De Boeck.
- JAUSS, H-R.1978. *Pour une esthétique de la réception*, Paris : Gallimard.
- JEY, M. 1998. *La littérature au lycée : invention d'une discipline (1880-1925)*, Recherches Textuelles, n° 3, Université de Metz : CREM diffuseur.
- JODELET, D. 1989. *Les représentations sociales*, Paris : PUF.
- JODELET, D. 1991. « Représentations sociales », *Grand dictionnaire de la psychologie*, Paris : Larousse, p. 670.
- JOUBE, V. 2017. « Littérature et valeurs ». *Le français aujourd'hui*, n°197, Paris : Armand Colin.
- JOUBE, V. 2014. « Émotion et intérêt dans les études littéraires », *Études de lettres*, n°1, p. 33-46 en ligne. <https://doi.org/10.4000/ed.606>.
- JOUBE, V. 2010. *Pourquoi étudier la littérature ?*, Paris : Armand Colin.
- KALCK, P. 1976. *Histoire centrafricaine. Des origines à 1966*, Paris : L'Harmattan.
- LALANNE, A. 2017. *Enseignement morale et civique*, Paris : L'Harmattan.
- LANGLADE, G. 2007. « La question du sujet lecteur en didactique de la lecture ». Dans Falardeau E., Fischer C., Simard C., Sorin N. (dir). *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*. Québec : Presse de l'Université Laval, p. 101-123.

- LANGLADE, G. 2001. « Et le sujet lecteur dans tout ça ? », *Enjeux*, 51-52, Paris : Clé Internationale, p. 53-63.
- LAURENS, V. et MULLER, C. 2017. « La perception du risque dans l'action d'enseignement des langues ». Dans Aguilar J., Cadet L., Muller C., Rivière V., *L'enseignant et le chercheur au cœur des discours, des textes et des actions. Mélanges offerts à Francine Cicurel*, Paris : Riveneuve, p. 253-286.
- LAURENT, J-P. 1986. « L'enjeu des programmes scolaires ». Dans Petitjean, A et Romain, H. (dir). *Enseigner le français. Recherches et perspectives*, Iie colloque international de didactique et pédagogie du français, Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- LEMARCHAND, S. 2017. *Devenir lecteur. L'expérience de l'élève de lycée professionnel*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- LEBRUN, M. 2005. *Posture critique et geste anthropologique. Faire vivre la littérature à l'école*, Bruxelles : Proximité, E-M-E
- LEGENDRE, R. 2006. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Canada : Guérin.
- LEGROS, G. 2005. « Quelle place pour la didactique de littérature ? » Dans Chiss J-L. (dir). *La didactique du français, Fondement d'une discipline*, Bruxelles : De Boeck, p.
- LEGROS, G. 1998. « Enseigner aujourd'hui la littérature », *Le français aujourd'hui*, n° 121, Paris : Armand Colin, p. 12-17.
- LEMELIN, J-M. 1985. *La puissance du sens : Pour une théorie du langage, essai de pragmatique*, Montréal : Ponctuation Ltée.
- LE MEUR, M. 2017. *Les littératures postcoloniales à l'école de la République : un travail sur le vivre ensemble*, Thèse de doctorat, Rennes : Université de Rennes 2.
- MACE, G. 1998. *Guide d'élaboration d'un projet de recherche*, Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.
- MAINGUENEAU, D. et LEVASSEUR, E-M. (dir). 2011. « Lecture et surlecture ». Dans *L'expérience de lecture et ses médiations*, Paris : Riveneuve éditions, p. 49-60.
- MAINGUENEAU, D. 2004. *Le discours littéraire, Paratopie et scène d'énonciation*, Paris : Armand Colin.

- MANESSE, D et GRELLET, I. 1994. *La littérature du collège*, Paris : Nathan pédagogie.
- MARCHAND, P. 2000. Cognition, communication et construction politique des objets. Contribution à une psychologie cognitivodiscursive de la vie politique, Habilitation à Diriger des Recherches, Toulouse : Le Mirail.
- MARCHAND, F. 1971. *Le français tel qu'on l'enseigne*, Paris : Larousse.
- MARION MAS S. 2017. « Le français aujourd'hui ». *Littérature et valeurs*, n° 197, Paris : Armand Colin, p. 27-35.
- MARTIN, O. 2009. *L'analyse de données qualitatives. L'enquête et ses méthodes*, Paris : Armand Colin.
- MASSOL, J-F. (dir). 2005. « Le pari de la littérature, quelles littératures de l'école au lycée », CRDP de Grenoble, p. 22-28.
- MARTINETTI, F. 2015. *Les valeurs de la République*, Paris : Canope.
- MAURER, B. 2007. *De la pédagogie convergente à la didactique intégrée : Langues africaines-Langue française*, Paris : L'Harmattan.
- M.E.Q. 2009. *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- M.E.Q. 2005. *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : Gouvernement du Québec
- MILES, M-B et HUBERMAN, A-M .2003. *Analyse des données quantitatives. Recueil de nouvelles méthodes*, Bruxelles : De Boeck.
- Ministère de l'éducation nationale. 2018. *Bulletin Officiel*, n°30 du 26 juillet 2018, Paris.
- Ministère de l'éducation nationale. 2016. *Programme d'enseignement du français au lycée et collège en Centrafrique*, Bangui : INRAP.
- Ministère de l'éducation nationale. 2015. *Programme d'enseignement moral et civique*, Paris : Bulletin officiel du 25 juin 2015.

- MOLINER, P. 1993. « Cinq questions des représentations sociales ». *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, n° 20, Paris : Armand Colin, p. 5-14.
- MONNIER, A. 2017. *Le temps des dissertations. Chronique de l'accès des jeunes filles aux études supérieures (Genève, XIXe-XXe siècle)*, Genève : Droz.
- MOSCOVICI, S. 1961. *La psychanalyse, son image, son public*, Paris : PUF
- MOSCOVICI, S. 1986. « L'ère des représentations sociales ». Dans Doise et Palmonari (dir). *L'étude des représentations sociales*, Paris : Delachaux et Niestlé.
- MOSCOVICI, S. 1989-1993. « Des représentations collectives aux représentations sociales ». Dans Jodelet (dir). *Les représentations sociales*, Paris : PUF, p. 62-86.
- MUHAMMAD, AL. 2003. *Leçon de Tawhid*, Paris : SANA.
- MULLER, C. 2017. « Une approche sociocritique de la télécollaboration : Etude du rapport au numérique des apprenants ». *ALSIC*, n° 2, vol. 20
- NICOLAS, L. 2016. « Espace positionnel et relationnel, quelle influence sur l'entretien de recherche ? » Dans Cohen-Azria C, Chopin M-P, Orange-Ravachol D. (éds), *Questionner l'espace. Les méthodes de recherche en didactique*, Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, p. 243-260
- NICOLAS, L., N. 2019. *Dynamiques langagières et logiques professorales en classe de langue. Agir avec et dans le groupe*, Villeneuve-d'Ascq : Presses Universitaire du Septentrion.
- NONNON, E. 1999. « L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques-Aperçu des ressources en langue française ». *Revue française de pédagogie* 129 (I), Paris : Didier Erudition, p. 87-131.
- N'ZAPALI-TE-KOMONGO, G. 2020. *Langues et éducation en Centrafrique*, Paris : L'Harmattan.
- N'ZAPALI-TE-KOMONGO, G. 2014. *Dynamique des langues et politique linguistique en République Centrafricaine : vers une intégration du plurilinguisme dans le système éducatif centrafricain*, Thèse de doctorat de sciences du langage, Marseille : Université d'Aix-Marseille.

- ORLY-LOUIS, I. « Interactions à visée d'apprentissage et différences individuelles ». Dans, Hugon, M-A, Le Cunff, C. Saint-Just-La-Pendue, *Interaction dans le groupe et apprentissages* Paris : Presses Universitaires d'Ouest.
- PASTRE, P, PATRICK, M et GERARD, V. 2006. « La didactique professionnelle ». *Revue française de pédagogie* n° 154, Paris : Didier Erudition, p. 145-198.
- PETITJEAN, A. (dir). 2016. *Didactique du français et de la littérature*, Metz : Creml/ Université de Lorraine.
- PETITJEAN, A. 2014. « Pour une didactique de la littérature : réflexion à partir de la revue » *Pratiques, publieje*, n°1 *Revue de critique littéraire*, <http://revues.univ-lemans.fr/index.php/publieje/article/view/76/83>.
- PERRENOUD AEBI, C. 1997. *Enseigner l'écriture. Paroles d'enseignants* Genève, Université de Genève, Cahier de la section des sciences de l'éducation n°84.
- PERRENOUD, P. 1996. *Enseigner. Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, Paris : ESF.
- PERRENOUD, P. 1996. *Le triangle didactique : Les dimensions affective, cognitive et sociale de l'enseignement et de l'apprentissage*, Paris : ESF.
- PICARD, M. 1986. *La lecture comme jeu*, Paris : Edition Minuit.
- POSLANIEC, C. 1991. « Didactique du français et goût de lire ». *Enjeux*, n°23, Paris, Clé Internationale, p. 19-28.
- POSLANIEC, C. 1990/2004. *Donner le goût de lire. Des animations pour faire découvrir aux jeunes le plaisir de la lecture*, Paris : Éditions du Sorbier.
- POTTER, W-J et LITTON, I. 1985. « Some problems Underling the theory of social representation ». *British journal of social psychology*, n° 24, p. 81-90
- RAOUL, O. 1980. *Qu'est-ce qu'apprendre ? Pour une philosophie de l'enseignement*, Paris : PUF.
- RENARD, F. 2011. *Les lycéens de la lecture. Entre habitudes et sollicitations*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- REUTER, Y. (dir). 1994. *Les interactions lecture-écriture*, Berne : Peter Lang.

- REUTER, Y. 1992. « Enseigner la littérature » ? *Recherche*, n°16, p. 55-70.
- REUTER, Y. 1990. « Définir les biens littéraires » ? *Pratiques*, n°67, Paris : Armand Colin, p. 5-14.
- RONVEAUX, C. et SCHNEUWLY, B. (dir). 2018. *Lire des textes réputés littéraires : disciplinaton et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en suisse romande*, Berne : Peter Lang.
- ROSIER, J-M. 2002. *La didactique du français*, Paris : Presses Universitaires de France.
- ROSIER, J-M., DOPONT, D. et REUTER, Y. 2000. *S'approprier le champ littéraire*, Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- ROUXEL, A. 1996. *Enseigner la lecture littéraire*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- ROUXEL, A. et LANGLADE, G. (dir). 2005. *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- ROUXEL, A. et LANGLADE G (dir). 2004. *Le sujet Lecteur, Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presse Universitaire de Rennes.
- SABOURIN, P. 2003. « L'analyse des contenus », dans Benoît Gauthier (dir). *Recherche sociale. De la problématique à la Collecte des données* (4e édition). Sainte-Foy, Québec : Presse de l'Université du Québec, p. 357-385.
- SAINT-JACQUES, D. 2000. « Conflits de cultures et valeurs littéraires ». Dans Saint-Jacques, D. (dir). *Que vaut la littérature ?* Québec : Éditions Nota Bene, p. 5-24
- SALLENAVE, D. 1991. *Le Don des morts*, Paris : Gallimard.
- SCHNEUWLY, B. et DOLZ, J. 2009. *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*, Rennes : PUR.
- SCHNEUWLY, B. et THEVENAZ-CHRISTEN, T. (dir). 2006. *Analyses des objets enseignés. Les cas du français*, Bruxelles : De Boeck.
- SENSEVY, G. et MERCIER, A. 2007. *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes : PUR.

- SENSEVY, G. 1998. *Institutions didactiques : étude et autonomie à l'école élémentaire*. Paris : PUF.
- SIMARD, C. 1997. *Éléments de didactique du français langue première*, Bruxelles : De Boeck.
- SIMARD, C. 1996. « Dynamique du rapport entre didactique de langue et didactique de la littérature ». Dans Noël-Gaudreault M. (dir). *Didactique de la littérature. Bilan et perspectives*, Québec : Nuit blanche, p. 197-211.
- SIMARD, C., DUFAYS, J-L., DOLZ, J. et GARCIA-DEBANC, C. 2010-2019. *Didactique du français langue première*, Bruxelles : De Boeck.
- SONNTANG, M. 2002. « Le schéma d'action : outils de configuration des représentations dans l'analyse des pratiques professionnelles », *Revue française de pédagogie*, Paris : Didier Érudition, 138, p. 28-38.
- TAUVERON, A. (dir). 2001. *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*, Paris : INRP.
- TAUVERON, A. et MANDROUX, I. 1998. *Enseigner la lecture de l'œuvre littéraire au lycée*, Paris : Armand Colin.
- TODOROV, T. 1984. *Critique de la critique. Un roman d'apprentissage*, Paris : Seuil, Collection Poétique.
- TODOROV, T. 2007. *La littérature en Péril*, Paris : Flammarion.
- VAGUER, C. et LEEMAN-BOUIX, D. (dir). 2006. *Des savoirs savants aux savoirs enseignés : didactique du français*. Actes de la journée d'étude internationale du 29 mars 2006 Université Paris X-Nanterre, Namur : Presses universitaires de Namur.
- VANDENDORPE, C. 1992. « La lecture du fait divers : fonctionnement textuel et effets cognitifs », Québec : Éditions du Préambule n° 37, p. 56-69.
- VECK, B. 1994. *La culture littéraire au lycée : des humanités aux méthodes ?* Tours : INRP
- VERGES, P. 2001. « L'analyse des représentations sociales par questionnaire », *Revue française de sociologie*, 42-3 p. 537-561.

VIALA, A. 2004. « Le littéraire, son enseignement et le social », *Le français aujourd'hui*, n° 145, Paris : Armand Colin, p. 5-14.

VIGOTSKY, L. 1997. *Pensée et Langage*, Paris : La Dispute.

VINATIER, I. 2009. *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes : Presse universitaire de Rennes.

VOVELLE, M. 1982 *Idéologie et mentalités*, Paris : Maspero, collection Fondation.

Les œuvres au programme de terminale en République Centrafricaine

CAMUS, A. 1942. *L'Étranger*, Paris : Gallimard.

CESAIRE, A. 1963. *La tragédie du Roi Christophe*, Paris : Présence Africaine.

KOUROUMA, A. 2000. *Allah n'est pas obligé*, Paris : Seuil.

KOUROUMA, A. 1970. *Les Soleils des Indépendances*, Paris : Seuil.

THESE DE DOCTORAT DE

L'UNIVERSITE RENNES 2

ECOLE DOCTORALE N° 646

Education, Langages, Interactions, Cognition, Clinique, Expertise

Spécialité : *Didactique des langues*

Par

Remy MBATA-SOGO

« **Les pratiques de l'enseignement de l'œuvre littéraire complète au lycée en France et en République Centrafricaine** »

VOLUME 2 : ANNEXES

Thèse présentée et soutenue en Salle des thèses, Université Rennes 2, le 24 JUIN 2024

Unité de recherche : **LIDILE**

Rapporteurs avant soutenance :

Madame Fatima CHNANE-DAVIN
Monsieur Bernard FRANCO

Professeure des Universités, Aix-Marseille Université
Professeur des Universités, Sorbonne Université

Composition du Jury :

Examineurs : Fatima CHNANE-DAVIN
Bernard FRANCO
Jean-Pierre CUQ

Dir. de thèse : Christine EVAIN
Co-dir. de thèse : Elisabeth RICHARD

Professeure des Universités, Aix-Marseille Université
Professeur des Universités, Sorbonne Université
Professeur émérite des Universités, Université Côte d'Azur
Professeure des Universités, Université Rennes 2
Professeure des Universités, Université Rennes 2

THESE DE DOCTORAT DE

L'UNIVERSITE RENNES 2

ECOLE DOCTORALE N° 646

Education, Langages, Interactions, Cognition, Clinique, Expertise

Spécialité : *Didactique des langues*

Par

Remy MBATA-SOGO

« **Les pratiques de l'enseignement de l'œuvre littéraire complète au lycée en France et en République Centrafricaine** »

VOLUME 2 : ANNEXES

Thèse présentée et soutenue en Salle des thèses, Université Rennes 2, le 24 JUIN 2024

Unité de recherche : **LIDILE**

Rapporteurs avant soutenance :

Madame Fatima CHNANE-DAVIN
Monsieur Bernard FRANCO

Professeure des Universités, Aix-Marseille Université
Professeur des Universités, Sorbonne Université

Composition du Jury :

Examineurs : Fatima CHNANE-DAVIN
Bernard FRANCO
Jean-Pierre CUQ

Dir. de thèse : Christine EVAIN
Co-dir. de thèse : Elisabeth RICHARD

Professeure des Universités, Aix-Marseille Université
Professeur des Universités, Sorbonne Université
Professeur émérite des Universités, Université Côte d'Azur
Professeure des Universités, Université Rennes 2
Professeure des Universités, Université Rennes 2

SOMMAIRE DES ANNEXES

I. Entretiens avec les enseignants	7
- Guide d'entretien.....	8
- Transcriptions des entretiens.....	9
Entretien Prof 1, Bréquigny, France.....	9
Entretien Prof 2, Bréquigny, France.....	14
Entretien Prof 1, LAENS, RCA.....	20
Entretien Prof 2, lycée MJC, RCA.....	24
II. Observation des pratiques de classe en Centrafrique	26
- Présentation des auteurs de leurs œuvres	27
« Les soleils des indépendances », Ahmadou Kourouma.....	28
Biographie de l'auteur.....	28
Résumé de l'œuvre.....	29
« La tragédie du roi Christophe », Aimé Césaire.....	31
Biographie de l'auteur.....	31
Résumé de l'œuvre.....	32
« L'Étranger », Albert Camus.....	34
Biographie de l'auteur.....	34
Résumé de l'œuvre.....	34
- L'étude thématiques.....	37
Fiche de l'enseignant du lycée Miskine en Centrafrique.....	37
- Étude externe des œuvres intégrales.....	46
Fiche de l'enseignant du lycée Miskine en Centrafrique.....	48
- Étude interne des œuvres intégrales.....	53
Fiche de l'enseignant du lycée des Martyrs RCA.....	54
Fiche de l'enseignant du lycée Fatima RCA.....	57
Fiche de l'enseignant du lycée Marie-Jeanne Caron RCA.....	61
- Explication de texte.....	71
Fiche de l'enseignant du lycée des Martyrs RCA.....	71
III. Documents officiels	81
- Attestation de recherche.....	82
- Programme de l'enseignement du français au lycée et au collège en RCA.....	83
- BO spécial du 25 juin 2015 MENESR.....	130
- BO spécial du 22 janvier 2019- Annexe 2.....	132
IV- Questionnaire conséquences COVID-19	147
- Questionnaire COVID-19 Enseignants.....	148
Analyse Googleforms des questionnaires	152
- Questionnaire COVID-19 Parents d'élèves.....	196
Analyse Googleforms des questionnaires	200

ANNEXE I - ENTRETIENS AVEC LES ENSEIGNANTS

GUIDE D'ENTRETIENS AVEC LES ENSEIGNANTS DE BREQUIGNY ET DU LYCEE DE BANGUI

Bonjour !

- 1- Le programme que vous utilisez maintenant date de quelle année ?
- 2- Quelle est la durée de vie que vous souhaitez donner au programme d'enseignement des œuvres littéraires ?
- 3- En quoi consiste votre cours de littérature ?
- 4- Quels sont les savoirs que vos élèves doivent maîtriser dans le domaine des œuvres intégrales ?
- 5- De quelle manière sont sélectionnées les œuvres intégrales qui sont au programme ?
- 6- Quelles conceptions donnez-vous à l'enseignement des œuvres littéraires ?
- 7- Comment pouvez-vous définir la littérature ?
- 8- Comment modélisez-vous cet enseignement en classe ?
- 9- Que pensez-vous de l'enseignement des œuvres littéraires en France / Centrafrique ?
- 10- Quels sont les thèmes qui sont généralement retenus pour l'enseignement des œuvres littéraires ?
- 11- Le choix des œuvres intégrales laissé à liberté de chaque enseignant en France n'entraîne-t-il pas la disparité des thèmes étudiés en classe ?
- 12- Mettez-vous en place le concept du constructivisme dans votre classe ?
- 13- Il vous arrive de ne pas trouver une œuvre inscrite au programme pour l'enseignement des œuvres littéraires ?

Je vous remercie.

Tableau codes des entretiens :

Entretiens	Lycées	Locuteurs
	Bréquigny	Prof 1 : Lycée d'enseignement général et technologique
		Prof 2 : Lycée professionnel de Bréquigny
	L'AENS et Marie-Jeanne-Caron	Prof 1 : Lycée d'application de l'école normale supérieure
		Prof 2 : Lycée Marie-Jeanne-Caron

1
2

Entretiens au lycée d'enseignement général et technologique de Bréquigny en France : Prof 1

4 Ch: Bonjour Madame!

5 Prof: Bonjour!

6 Ch : Comme vous savez, je suis là dans le cadre d'observation dans votre classe. Cependant,
7 j'ai quelques questions à vous poser.

8 Prof : Bien sûr.

9 Ch : La toute première est celle de savoir : le programme que vous utilisez maintenant date de
10 quelle année ?

11 Prof : Alors cette fois-ci, je ne vais pas faire l'erreur du lycée professionnel. Effectivement, le
12 programme entant que tel, on va dire quatre à cinq ans, sur le projet et la mise en œuvre. Et il
13 change. Donc, le programme change à partir du premier janvier-là. C'est un programme qui
14 est relativement neuf, qui a évolué tout au long des dix dernières années à la fois en termes de
15 contenu et de méthodologie au fait. Et là, ça va changer encore surtout.

16 Alors, pas tant au niveau du contenu mais, on va retrouver des choses que nous ne faisons
17 plus directement avant, qui, là vont être inscrites de manière officielle dans le programme.

18 Ch : Mais selon les renseignements que nous avons reçus, il paraît que les programmes
19 changent régulièrement en France ?

20 Prof : Est-ce que j'ai un avis sur le changement des programmes ?

21 Ch : Est-ce que vous confirmez que les programmes changent régulièrement en France ?

22 Prof : Ah oui, oui tout à fait. Oui, oui ils évoluent. Alors, je ne sais pas si on peut utiliser le
23 terme changer, mais en tout cas, ils évoluent.

24 Ch : Mais s'ils évoluent en principe, quelle est la durée de vie que vous souhaitez donner à un
25 programme d'enseignement des œuvres intégrales ?

26 Prof : La question est difficile, parce que si je m'en tiens au programme, je pourrais utiliser
27 une œuvre intégrale tout au long de la durée de vie d'un programme. Mais en même temps,
28 personnellement, moi, j'essaie de changer d'œuvres intégrales tous les ans pour ne pas avoir à
29 refaire la même chose. Parce que je n'aime pas refaire la même chose tout simplement. Donc
30 sur un objectif d'étude, par exemple sur le 19^e siècle, cette année, ben je fais BALZAC avec
31 les secondes, l'année prochaine, je ferai Maupassant.

32 Ch : Cela veut dire que les œuvres que vous enseignées ne sont pas prédéfinies bien avant ?

33 Prof : Pas du tout. Nous avons des objets d'étude : c'est-à-dire, nous avons des
34 recommandations sur les instructions officielles, sur le programme mais, nous avons surtout,
35 on va dire, la poésie du moyen âge jusqu'au 17^e siècle, la poésie du moyen âge jusqu'à
36 aujourd'hui enfin. Voilà donc, nous avons généralement un champ littéraire très, très vaste qui
37 peut-être sur une période chronologique ou qui peut-être sur un mouvement littéraire. Par
38 exemple là, en seconde, je travaille sur le réalisme-naturalisme. Donc on fait l'enchaînement
39 entre le réalisme et le naturalisme en 19^e siècle.

40 Et ici en première, donc je travaille sur le texte théâtral, sa représentation, le programme va
41 jusqu'au 20^e siècle, ce qui explique que certains collègues peuvent pour le théâtre prendre en
42 œuvre intégrale Racine et moi, je prends en œuvre intégrale REZA Yasmine, donc la poésie
43 d'Art de 1994 ; voilà.

44 Ch : En quoi consiste votre cours de littérature ?

45 Prof : Vaste question également. Alors le cours de littérature avant toute chose répond aux
46 attentes des programmes. Donc tous les cours rentrent d'une manière ou d'une autre dans une
47 démarche, dans une problématique, dans des mouvements littéraires qui sont imposés par le
48 programme. Maintenant, le cours de littérature, comment il est composé ? Il est composé par
49 une approche contextuelle, je dirai qui parle de l'histoire littéraire. Exemple concret, je ne
50 vois pas comment on peut étudier le réalisme si on n'a pas conscience de ce qu'était la vie des
51 ouvriers en France au 19^e siècle par exemple. Enfin, le naturalisme donc, il y a des données
52 historiques qui sont essentielles. L'histoire littéraire aussi je crois beaucoup, puisque montré
53 aux élèves les mécanismes des filiations entre les mouvements ou au contraire l'opposition
54 des mouvements les uns avec les autres, c'est faire sens aussi.

55 C'est essayé enfin, c'est contribué à l'élaboration peut-être d'un puzzle et puis l'objectif, c'est
56 qu'ils se rendent compte que tout est lié. Et donc moi, je crois beaucoup à la mise contexte,
57 ensuite le texte. Il n'y a pas des miracles ; il faut se confronter au texte. Et bien souvent, les
58 élèves sont réactifs sur des textes assez très anciens et, notre travail à nous, c'est de leur
59 montrer et de leur faire écouter le texte, de leur donner une dimension humaine, de leur
60 montrer que ces auteurs morts depuis longtemps en fait, avaient des préoccupations qui sont
61 extrêmement proches des nôtres. Et donc, en fait, je crois vraiment que le rôle du cours de la
62 littérature, c'est de donner une culture commune à nos élèves certes, mais surtout d'essayer de
63 faire entrer en résonance des textes patrimoniaux avec leurs préoccupations, avec leurs
64 questions. C'est bien souvent les grands textes littéraires qui nous renvoient à notre humanité
65 tout simplement. Donc ça, c'est un aspect très, très important de leur faire sentir le texte, les
66 réflexions, le fait qu'ils puissent s'appropriier des choses qui a priori ne leur parlaient pas. Puis
67 ils se rendront compte petit à petit que ça à un écho, forcément. Enseigner la littérature, c'est
68 faire une étude du livre, je m'investis beaucoup plus dans le genre roman, en fait tous les
69 genres étudiés au lycée, le roman, le théâtre, la poésie, la nouvelle. Donc pour moi enseigner
70 la littérature, c'est étudier les œuvres littéraires.

71 Ch : Alors, si vous faites allusion à des contextes, à des ressentis, est-ce que vous voulez
72 parler de la littérature sociétale ?

73 Prof : Alors, je ne suis pas sûre que nous ayons la même définition de la littérature sociétale.
74 Pour moi, la littérature sociétale, c'est la littérature qui rend compte d'une époque donnée,
75 oui. Forcément oui. Heuh, parce que, que ce soit je ne sais pas, en fait, à n'importe quelle
76 époque, c'est un miroir plus au moins déformant, mais de toute façon, chaque texte vient de
77 quelque chose donc oui. En fin, pour moi, la littérature, elle est profondément sociétale dans
78 le sens où elle éclaire d'une manière ou d'une autre. Ça peut être extrêmement déformant, si
79 on prend la littérature fantastique, c'est vrai qu'a priori, on se dit mais quel est le rapport avec
80 les préoccupations de la société de cette époque ? En fin, on se rend compte que s'il peut y
81 avoir des interprétations extrêmement politiques, extrêmement sociales de la littérature
82 fantastique, c'est cette littérature qui est sensée pourtant, nous faire passer dans un monde
83 différent.

84 Ch : quels sont les savoirs que vos élèves doivent maîtriser dans le domaine des œuvres
85 intégrales ?

86 Prof : Là aussi, c'est une question qui est très, très vaste. Puisqu'avant toute chose, ils doivent
87 avoir des compétences, les constructions du sens. C'est la base. Et malheureusement, nous
88 sommes de plus en plus confrontés à des jeunes qui sont extrêmement déstabilisés dans
89 l'acquisition des savoirs. Parce qu'ils n'ont pas les compétences que nous nous considérons
90 comme essentielles dans les constructions du sens. Nous avons des élèves, je remonte peut-
91 être un peu loin ; mais nous avons des élèves qui lisent mais qui ne comprennent pas. Et ça, ça
92 se développe de plus en plus. Donc, comment transmettre le savoir ? Les amener eux-mêmes
93 à construire leur savoir s'ils n'ont pas cette compétence de base ? Donc ça, c'est une vraie
94 question, c'est un vrai problème. Je pense que dans les années à venir, ça va se reposer de plus
95 en plus.

96 Ch : Surtout dans le domaine de la littérature ou de l'enseignement des œuvres intégrales.

97 Prof : Oui, complètement, complètement. Et en même temps, c'est un challenge vraiment
98 pour l'enseignant en général, puisque toutes les matières construisent du sens et, mais
99 particulièrement en littérature. Mais une fois qu'on a franchi ce cap-là, je me rends compte
100 par exemple, la classe que nous avons eue là à l'instant, c'est une classe qui, de mon point de
101 vue n'est absolument pas scolaire. Ils ont une attendue traditionnelle : c'est-à-dire que si je les
102 mets face à un texte seul, ils n'auront pas à réussir ou ils ne vont pas faire l'effort d'aller
103 chercher de se confronter au texte. Mais par contre, quand je sers de médiateur entre eux et le
104 texte, et que je les amène à réfléchir à leurs propres expériences, ils arrivent parfaitement à
105 sentir des choses du texte parce que là encore, c'est une question d'écho. Mais le souci
106 sincèrement, je n'ai pas la solution. Ça m'embête d'ailleurs ; c'est de les amener à être
107 autonomes dans cette lecture, dans cette construction individuelle par rapport au texte, ça,
108 c'est très compliqué.

109 Ch : Alors, lorsque vous dites que vous servez de médiateur et que les enfants essayent d'être
110 autonomes dans leur lecture, est-ce que vous voulez là parler du concept de constructivisme
111 dans ce domaine ?

112 Prof : Alors, même chose, le constructivisme pour moi, en fin, c'est une démarche qui vise à
113 amener les élèves à construire leur interprétation, leur analyse etc., construire leur savoir par
114 eux-mêmes oui, oui tout à fait.

115 C'est l'objectif. L'objectif vise à l'autonomie, de toute façon. Mais le chemin connaît
116 beaucoup de méandres ; elle est parfois très, très longue. J'ai une classe par exemple de
117 première, des jeunes filles de toute façon majoritairement des filles, il y a un garçon. Elles ont
118 bien compris. Donc, je leur donne un texte, je leur donne une problématique. Elles arrivent,
119 elles y vont, elles se confrontent au texte, elles vont chercher des éléments. Elles rajoutent, je
120 mets par exemple des blancs en disant quelle idée ou quel aspect du texte vous verriez à cet
121 endroit qui sert dans une analyse ? Et elles le font. Ça, il y a quasiment... enfin, toutes les
122 personnes dans la classe sont désormais autonomes par rapport à cette construction et,
123 d'ailleurs à l'oral, je leur distribue de texte maintenant sans consignes.

124 Disons montrez-nous, quels sont d'après vous les aspects essentiels du texte ? Ce que vous en
125 avez compris, ce que vous en avez retenu et, à quoi ça vous fait penser ?

126 Donc, elles sont extrêmement autonomes, et j'ai des interprétations qui sont absolument
127 personnelles, elles sont brillantes etc. Là, pour moi, je me dis que ces jeunes filles là, elles

128 sont sauvées entre guillemets. Elles ont bien compris. Euh... comment ben voilà se confronter
129 avec le texte, faire le lien entre la perception et les aspects techniques, donc, elles le font très
130 bien. Evidemment la classe que nous venons d'avoir ici, ce n'est pas ça du tout quoi ! Et je ne
131 suis pas sûre d'y arriver. C'est pour ça que sur ce type de classe, ma réponse est très longue.
132 Mais sur ce type de classe, je crois beaucoup encore à la transmission un peu descendante.
133 Parce qu'ils n'ont pas le code pour pouvoir construire eux-mêmes.

134 Ch : Alors, quel regard portez-vous sur les cours magistraux ?

135 Prof : Eh ben, mon regard a beaucoup évolué là-dessus, beaucoup, beaucoup. Au début de ma
136 carrière alors, c'est vrai que je travaillais en lycée professionnel, donc, les approches sont
137 parfois un peu différentes. Elles sont souvent différentes. Mais au début de ma carrière, je
138 peux dire qu'ils n'ont jamais eu des cours magistraux.

139 Les élèves étaient en activité soit de manière individuelle soit en groupe. Enfin, ils étaient en
140 recherche, ils étaient en écriture, ils étaient en exercices et, il y avait une mise en commun qui
141 était généralement constituée par les élèves eux-mêmes. Ceci dit, à cette époque-là, j'avais un
142 groupe de quinze jusqu'à vingt-quatre. Vingt-quatre, c'était une grosse classe et elle était
143 dédoublée deux heures par semaine.

144 Donc évidemment, amener les élèves à être autonomes, à construire, à ne pas faire des cours
145 magistraux dans cette condition-là, c'est extrêmement facile. C'est extrêmement facile, si on
146 veut le mettre en place, c'est faisable.

147 Maintenant, à une classe alors ici, ils sont vingt-trois certes, ça le cours magistral, bien, je le
148 fais. A trente-quatre, trente-cinq, trente-six, j'en fais aussi. Parce que je pars du principe qu'à
149 certain moment, on ne peut pas amener les élèves, enfin, on ne peut pas demander aux élèves
150 d'être autonomes s'ils ne partent pas tous, si on ne s'assure pas en tant qu'enseignant qu'ils
151 ont tous les mêmes bases.

152 Donc le cours magistral souvent, c'est en début des séquences où je fais une présentation du
153 contexte, des éléments clés, des grandes thématiques traversant les siècles, traversant les
154 grands mouvements littéraires, pour m'assurer qu'ils aient tous les mêmes données et, souvent
155 le bilan, je le fais également de manière magistrale. Et entre les deux, ben comme la séance
156 d'aujourd'hui, c'est un cours dialogué. Parce qu'on ne peut pas faire que du cours magistral.

157 Au départ moi, je ne croyais pas aux cours magistraux et maintenant, si. Si je me dis que c'est
158 nécessaire. Mais ce qui est surtout nécessaire, c'est de varier les méthodes, les approches. Là
159 par exemple sur un autre projet, ils ont du travail à faire à la maison. Des recherches, ça, je
160 n'ai pas le temps de faire en cours, je ne les ai que trois heures par semaine donc ce n'est pas
161 beaucoup. Heer, oui on a des activités, exercices, on n'a des ateliers d'écriture en classe, ils
162 ont un module oral également, une heure par semaine. Donc voilà multipliés les dispositifs
163 pédagogiques de façon à essayer de ne pas avoir des routines et de lassitudes qui se mettent en
164 place.

165 Ch : Alors, revenons aux œuvres intégrales, comme vous avez dit que ben la latitude est
166 laissée aux enseignants pour choisir les œuvres qu'ils souhaitent enseigner ; à partir du
167 moment où c'est les enseignants qui choisissent, mais les thèmes qui seront enseignés en
168 classe, il n'y aura pas des disparités dans ces thèmes-là ? Et surtout à l'examen, cela ne va pas
169 poser problème ?

170 Prof : Non ! Pas du tout. Heuh, au contraire, je pense que c'est une grande richesse à
171 l'examen. Puisque chaque enseignant construit avec sa classe tout au long de l'année, un

172 récapitulatif des œuvres et des thèmes qui ont été développés à l'intérieur, en fin, lors des
173 séquences sur ces œuvres ou les groupements des textes.

174 Donc, ce récapitulatif entre guillemets rend compte à la fois des œuvres, des œuvres connexes
175 que nous avons pu évoquer. De l'histoire des Arts et de tout ce qui vient se greffer sur l'œuvre
176 intégrale, qui n'appartient pas directement aux œuvres intégrales et surtout sa mise en
177 évidence deux choses : les grands thèmes et les textes sur lesquels nous avons travaillé de
178 manière spécifique.

179 Ch : Oui madame, nous pouvons reprendre notre entretien parce que nous étions coupés tout à
180 l'heure.

181 Prof ; Oui, alors je disais sur l'examen au final donc, chaque élève arrive avec son descriptif,
182 avec les œuvres intégrales. C'est la lecture discursive, les lectures que nous avons conseillées
183 mais qui ne sont pas étudiées mais, qui sont obligatoires entre guillemets. Et tout à l'heure, je
184 disais que ça offrait une diversité parce qu'en tant qu'examineur, bien nous sommes amenés
185 à interroger les élèves sur des œuvres différentes, des thématiques différentes, des lectures
186 cursives différentes. C'est vraiment très enrichissant. Je trouve ça plutôt intéressant d'avoir au
187 contraire une diversité d'explications, des objets d'étude en fonction des années.

188 Ch : D'accord. Heer madame, de quelle manière ou quelle conception donnez-vous à
189 l'enseignement des œuvres littéraires ?

190 Prof : Le plaisir avant tout. Ça, c'est de mon point de vue. C'est absolument essentiel. Heer,
191 j'ai la naïveté de croire qu'enseigner, c'est avant tout une histoire de passion de la
192 transmission certes, mais avant toute chose, de passion littéraire. Sincèrement, je ne me vois
193 pas enseigner des œuvres qui ne me parleraient pas ou qui voilà sur lesquelles je n'aurais pas
194 d'émotion littéraire. Mais en même temps, le programme nous amène aussi à redécouvrir des
195 auteurs. Enfin moi, je prendrais l'exemple de Balzac. Balzac, c'est un auteur lorsque je
196 l'étudiais à la Faculté, je dois l'admettre que je n'ai pas trouvé un très grand, grand intérêt. Et
197 en cherchant des œuvres à étudier avec les élèves, je me suis replongée et, j'ai éprouvé un
198 plaisir phénoménal. Donc peut-être qu'il y a quinze ans, je n'aurais pas privilégié Balzac.
199 Aujourd'hui, ça oui. Mais avant toute chose oui, oui ça paraît absolument essentiel.

200 Ch : Alors, comment modélisez-vous cet enseignement en classe ?

201 Prof : Alors, le travail préparatoire se fait sous forme de séquence de séances avec des
202 objectifs déterminés à chaque-fois. Il y a évidemment un objectif général qui est lié à
203 l'objectif d'étude sur l'œuvre intégrale par exemple. Mais chaque séance travaille un point
204 spécifique. Par exemple sur la scène d'exposition parlant de l'art de Yasmine REZA, mon
205 objectif était de leur montrer que cette scène moderne est quand même une scène d'exposition
206 très, très traditionnelle du théâtre. Donc, elle reprend les codes vraiment, le schéma d'une
207 scène d'exposition traditionnelle. Donc la modélisation, elle se fait vraiment sur ce type de
208 démarche. J'ai mon objectif général et, chaque séance, j'ai vraiment un objectif particulier
209 que je vais traiter par une ou plusieurs questions avec les élèves. Mais la démarche, la
210 modélisation en fin, si je devrais retrouver une structure à mes cours qu'ils soient constants,
211 c'est celle-ci. Donc la problématique est vraiment des objectifs très, très précis sur chaque
212 séance.

213 Ch : Madame, quels sont les thèmes qui sont généralement retenus pour l'enseignement des
214 œuvres intégrales en France ?

215 Prof : Ouf ! Heer les thèmes, je crois qu'il y a autant des thèmes que d'œuvres. Heer je ne sais
216 pas. Ça dépend, ça dépend vraiment en plus d'œuvre intégrale qu'on étudie. Je crois qu'on
217 n'étudie pas du tout la même chose s'il s'agit d'une autre fiction, d'une autobiographie, en
218 fonction des époques etc.

219 Donc à partir du moment où ces thèmes se rapprochent de nos programmes, de nos objectifs
220 d'études, il y a autant des thèmes que d'œuvres que d'enseignants. Qu'un, deux enseignants
221 sur une même œuvre ne vont pas développer les mêmes thèmes. Donc-là, c'est une question à
222 laquelle je suis en peine à répondre. Enfin, bon, je ne sais pas.

223 Ch : Est-ce qu'il vous arrive de fois de ne pas trouver une œuvre où vous voulez enseigner ?
224 C'est-à-dire vous voulez enseigner une telle œuvre, mais bon vous n'avez pas l'opportunité de
225 retrouver cette œuvre. Est-ce qu'il peut vous arriver cela ?

226 Prof : Jamais ! Jamais dans ma carrière je ne crois que ça m'est arrivé. D'une part, parce
227 qu'avant le développement de l'internet, puisque ma carrière est déjà longue ; ben lorsqu'on
228 n'avait pas l'internet, mais pour préparer mes cours, moi, je sais que je travaillais énormément
229 dans les bibliothèques et j'ai la chance d'enseigner dans une ville universitaire. Donc tous les
230 documents sont à la portée, soit dans les bibliothèques municipales soit les bibliothèques
231 universitaires. Donc-là, l'accès aux documents patrimoniaux puisque j'aime bien travailler
232 sur, je n'aime pas trop m'inspirer on va dire de la littérature sur la littérature. J'aime bien
233 vraiment me confronter aux textes. Et que ce soit le texte du moyen-âge ou du texte lorsque je
234 travaillais sur la culture de l'antiquité etc.

235 J'ai toujours eu l'accès aux textes et puis aujourd'hui avec l'internet, c'est quand même
236 beaucoup plus facile. Ceci dit, je suis une grande utilisatrice de site comme Guelma ou des
237 sites qui sont liés à la bibliothèque nationale. Parce que-là, nous avons vraiment en plus, ils
238 numérisent tous les documents. Donc-là par exemple j'étais sur un cours de l'histoire littéraire
239 avec ma première, j'ai pu leur montrer, numériser les serments Strasbourg. Donc un ancien
240 français voilà ce à quoi ça ressemblerait au manuscrit du moyen-âge. Donc c'est vrai même
241 sur les œuvres intégrales, j'aime beaucoup travailler, je reprends encore mon Balzac, mais la
242 maison Balzac a un site internet qui montre par exemple les manuscrits retouchés de Balzac.
243 Et ça, travaillé-là-dessus avec les élèves, c'est extrêmement précieux. Parce qu'on voit à quel
244 point il a écrit, écrit et jusqu'au dernier moment. Il avait touché, modifié la majorité des
245 paragraphes entiers. Ça, c'est extraordinaire.

246 Et l'accès aux documents patrimoniaux quand on travaille sur l'œuvre intégrale, c'est
247 superbe. C'est quand on a l'occasion de faire. Mais, moi, dès que je peux, j'essaie de trouver
248 une édition originale ou les manuscrits, les brouillons pour les faire entrer aussi dans la
249 mécanique de l'œuvre. Et ça, c'est vrai que c'est une chance maintenant de pouvoir accéder
250 aussi assez facilement à ces documents.

251 Ch : Madame, je vous remercie.

252 Prof : Mais de rien.

253 Entretiens au lycée professionnel de Bréquigny en France : Prof 2

254 Ch : Ah ! Madame, comme vous savez, je suis là dans le cadre des observations de classe et,
255 si possible, je vais partager quelques préoccupations avec vous.

256 Prof : Ben vas-y !

257 Ch : Le programme que vous utilisez maintenant date de quelle année ?

258 Prof : 2009. 2009 et 2009 pour les débuts des programmes et 2011 pour les programmes de
259 terminale.

260 Ch : Ben, est-ce que vous pensez qu'il y a une durée de vie pour un programme ?

261 Prof : Ben là, ils vont disparaître puisqu'il y a une réforme. Mais c'est un peu dommage parce
262 que là, il y a des thématiques où la durée de vie, c'est souvent une dizaine d'année. Mais il y a
263 des thématiques qui doivent absolument rester. C'est la routine à mon avis.

264 Ch : D'autres enseignants disent que, en France, on change régulièrement les programmes,
265 est-ce que vous confirmez cet avis ?

266 Prof : Que ça change régulièrement ?

267 Ch : Oui.

268 Prof : Oui, tous les dix ans à peu près.

269 Ch : Mais est-ce qu'il y a une incidence sur le changement d'un programme ?

270 Prof : Incidence ?

271 Ch : Lorsqu'on change prématurément un programme.

272 Prof : Il y a des indices oui, forcément. Heer, il y a un bénéfice. C'est que les enseignants sont
273 obligés de renouveler un peu leur manière de voir les choses. Mais il y a peut-être un souci.
274 C'est que parfois les programmes sont trop liés à la politique et que, on va favoriser ou
275 défavoriser des thématiques en fonction, ben de ce qu'on veut construire comme citoyen,
276 comme enfin...

277 Ch : A cet effet, en quoi consiste votre cours de littérature ?

278 Prof : C'est-à-dire en général ?

279 Ch : En général.

280 Prof : En général, moi, je suis en lycée professionnel, donc ce que j'estime être le plus
281 important, c'est combler un peu le déficit culturel de certains enfants jeunes qui sont là pour le
282 cours le plus souvent orientés par défaut. Donc ils sont orientés là parce qu'ils ont des
283 difficultés scolaires mais aussi parce que simplement, forcément, ça n'a pas de sens, l'école, et
284 en particulier le français. Donc ils lisent peu, ils ne comprennent pas que ça peut avoir
285 l'intérêt pour eux. Donc c'est vraiment que ça prenne sens en fait. Que la littérature, que le
286 mouvement comme celui que nous sommes en train de voir là, leur permettent enfin de
287 trouver du sens dans l'activité culturelle.

288 Ch : Mais est-ce qu'en France, on parle aussi des littératures sociétales ?

289 Prof : Heer, alors, ça dépend dans quel sens. Comme instrumentalisation peut-être ? (Rires).

290 Ch : Mais lorsque les gens pensent que... vous avez parlé de culture tout à l'heure ; lorsque les
291 gens pensent que la littérature doit être sociétale : c'est-à-dire en rapport avec la société. Est-
292 ce que vous abondez dans le même sens ?

293 Prof : Non ! La littérature, elle est dans la société de toute façon. Mais par contre, je crois
294 qu'il ne faut pas forcément que, on se trompe des fois en voulant faire coller des textes à une
295 soi-disant, un soi-disant les vécus d'élèves, vécu de celui qui lit. Parce que c'est enlever aussi
296 toute la dimension symbolique de la littérature. On va trouver une nourriture des fois dans
les

297 méandres. Les textes, pas forcément parce que c'est écrit que limpide. Il faut que ça raisonne
298 et que pour que ça raisonne, il faut que ça soit beaucoup moins clair que ça.

299 Ch : Quels sont les savoirs que vos élèves doivent maîtriser dans l'enseignement de la
300 littérature ?

301 Prof : Holà ! Ça c'est une question complexe. Rire. Dans l'enseignement de la littérature, il y
302 a deux choses majeures : je pense, il y a l'aspect culturel justement. Avoir une culture, ben
303 donc connaître des courants, des auteurs auxquels les textes font référence. Et puis il y a
304 l'aspect développement personnel aussi : c'est-à-dire éprouver ce que la littérature a de riche,
305 c'est-à-dire de pouvoir expérimenter des choses qu'on n'expérimenterait pas ailleurs, de
306 pouvoir se construire entant que citoyen, individu pensant, être pensant, tout ça. Et puis
307 finalement, il y a une troisième chose aussi, c'est la finesse de lecture. Parce que dans la vie
308 sociale, on lit beaucoup mais on ne sait pas toujours décrypter. Donc la littérature peut avoir
309 cet avantage- là : de permettre de lire finement un texte. Voilà !

310 Ch : De quelle manière sont sélectionnées les œuvres intégrales qui sont au programme ?

311 Prof : Mais pour l'instant, ça va changer, pour l'instant, il n'y a pas d'œuvres imposées. Donc,
312 c'est nous qui les choisissons. Il y a des mouvements, des courants mais il n'y a pas d'œuvres
313 imposées. Donc, c'est moi qui définis ce que je vais proposer aux élèves dans l'année.

314 Ch : Mais puisque c'est vous qui choisissez, est-ce qu'en choisissant, je crois que c'est le
315 programme, mais si les autres choisissent d'autres choses et que vous choisissez autre ;
316 pendant le baccalauréat par exemple, est-ce qu'il n'y aura pas des disparités concernant les
317 thèmes que vous avez abordés ? Puisque j'ai vu que vous enseignez des thèmes, les enfants
318 étaient en train d'étudier des thèmes.

319 Prof : Oui. Alors, il y a des choses qui sont imposées. Par exemple, je suis obligée d'étudier les
320 mouvements de la négritude. Mais là-dedans, je peux soit, là, ce n'est pas moi qui ai choisi de
321 faire ça comme ça. C'est dans le cadre d'une recherche. Donc là, c'est un corpus avec différents
322 auteurs qui permet de faire le tour un peu du mouvement. Moi, l'année dernière, j'ai travaillé
323 ce même thème à partir du *Cahier d'un retour au pays natal* d'Aimé Césaire. Et après, j'ai
324 expliqué, montré des textes, mais mon œuvre intégrale, c'est moi qui l'ai choisie. Mais le
325 thème, elle-même : la question de la négritude, ça, je suis obligée d'étudier la littérature
326 romanesque, la littérature réaliste. Mais, dans ce cadre, je peux utiliser l'œuvre que je veux.

327 Ch : Quelle conception donnez-vous à l'enseignement des œuvres littéraires ?
328

329 Prof : Ça va un peu regrouper ce que j'ai dit tout à l'heure. C'est une question à la fois
culturelle et humaine fondamentale.

330 Ch : Alors, comment modélisez-vous cet enseignement en classe ?
331

332 Prof : Et ben en offrant, alors, pour les élèves que j'ai là, un panel d'œuvres peut-être ? Un
panel d'œuvres qui leur permet enfin, j'espère, à un moment donné, de trouver la nourriture
333 qui leur faut. Et puis aussi en essayant de les laisser se débrouiller tout seul dans
334 l'interprétation qu'ils en font, pour qu'ils s'approprient vraiment les textes. Les œuvres, qui
335 est à ce que quelque fois, ça soit plus au moins compliqué, plus au moins faux même parfois
336 mais moins. Ils arrivent avec leur lecture qu'on va pouvoir rectifier petit à petit, où eux, ils
337 vont réussir à débattre et en débattant, à s'approprier des choses peut-être. J'espère.

338
339

- 340 Ch : Je crois que ça, c'est une bonne chose. Mais Madame, que pensez-vous exactement de
341 l'enseignement des œuvres littéraires en France ?
- 342 Prof : En général ?
- 343 Ch : En général.
- 344 Prof : Je pense qu'on n'ose pas assez. Je pense que, on reste assez facilement sur les mêmes
345 œuvres pour tout le monde. Malgré tout, il n'y a pas d'œuvres imposées mais pourtant, on fait
346 un peu tout le temps les mêmes. Et on a tendance aussi à mépriser un peu enfin, à croire en
347 tout cas que, les œuvres patrimoniales ne parlent pas aux élèves et, on va leur donner les
348 œuvres beaucoup plus contemporaines pensant que c'est ça qui fait levier pour les intéressés.
349 Et ça, je m'inscrirai assez en faux là-dedans.
- 350 Quelque fois, ils ont des difficultés, parce qu'elles sont dures à lire en termes de langue. Mais
351 si elles sont patrimoniales, c'est bien ; c'est parce qu'elles vont parler à plusieurs générations.
352 Et on ne sait pas toujours ce que les œuvres contemporaines, ça ne veut pas dire qu'il ne faut
353 pas lire, mais je pense qu'on a intérêt d'ouvrir un panel. Oui voilà !
- 354 Ch : Je crois que l'un des objectifs des œuvres intégrales, c'est l'étude thématique, mais du
355 fait que les thèmes ne sont pas clairement identifiés pour chaque enseignant, pensez-vous que
356 lorsque chacun fait comme il veut, d'une manière générale, est-ce qu'il n'y aura vraiment pas
357 des disparités dans les pratiques enseignantes en classe ?
- 358 Prof : Ah si. Dans les pratiques, il y a des disparités. Et même dans ce qui est dit dans les
359 œuvres, parce que si on prend un axe particulier dans une œuvre thématique, ben on ne voit
360 pas les autres, au moins. Mais le garde-fou, ce que l'enseignant, il est quand même là avec
361 une connaissance de la littérature qui est quand même relative en consensuelle, donc on peut
362 quand même s'appuyer sur ses connaissances pour ne pas dire des bêtises normalement. Et de
363 toute façon les élèves eux-mêmes, ils ne vont pas prendre dans le cours tout du cours. Donc,
364 ils vont s'approprier, ils vont y voir autre chose et ça, l'idée c'est de permettre sans qu'ils se
365 trompent trop de pouvoir permettre que l'œuvre intégrale. Mais ils disent qu'on a envie parce
366 qu'à un moment donné, on rentre dans une thématique, on veut qu'ils apprennent des choses
367 et on guide les choses. Mais ce n'est pas très grave que ce soit disparate entre les élèves et
368 entre les lecteurs donc.
- 369 Ch : Est-ce que vous mettez aisément le concept du constructivisme dans votre classe ?
- 370 Prof : En partie au moins oui.
- 371 Ch : Est-ce que c'est difficile à mettre en pratique ?
- 372 Prof : Ben oui. Enfin, je pense que c'est adapté par contrainte. Je pense qu'il faut dans
373 l'enseignement, utiliser les ressorts de la recherche mais pas forcément une seule dans une
374 seule ligne. Qu'il faut un peu composer en fonction de ce qu'on est, de ce qu'on comprend de
375 la situation et donc, il faut effectivement, il y a une part, enfin, je pense avoir des influences
376 multiples en fait.
- 377 Ch : Mais vous avez un effectif de combien d'élèves là ?
- 378 Prof : Alors là, c'est une demi-classe. La classe est de trente élèves ; donc j'en ai quinze.
- 379 Ch : si vous avez une classe pléthorique, est-ce que vous pouvez arriver à mettre en pratique
380 le concept du constructivisme ? Admettons plus de cent.

381 Prof : Ah ! Ben plus de cent, c'est, c'est, ben je ne sais pas. Puisque je ne pas encore fais. Il
382 faudrait expérimenter. Je pense qu'il y a des choses qui peuvent être mises en place, qui
383 participeraient de cette manière de fonctionner : c'est-à-dire d'aider le jeune à construire lui-
384 même par la confrontation, aussi avec ses pairs, des notions, des choses à intégrer. Mais c'est
385 vrai que les effectifs ici sont toujours maxima de trente-cinq. Donc, effectivement avec cent,
386 je ne sais pas, je ne sais pas...

387 (Rires).

388 Ch : Ben est ce qu'il vous arrive de ne pas trouver une œuvre inscrite au programme pour
389 votre enseignement ? Des œuvres littéraires bien sûr.

390 Prof : De ne pas trouver c'est-à-dire ?

391 Ch : En Afrique par exemple, il y a le problème des ouvrages, il y a le problème des
392 documents ; là, vous avez abordé le colonialisme, est-ce que vous avez des difficultés à
393 trouver des ouvrages pour enseigner ce thème ?

394 Prof : Non !

395 Ch : Donc le lycée vous aide bien à avoir des outils pédagogiques dans l'exercice de votre
396 métier ?

397 Prof : Alors, je ne les trouve pas forcément dans mon lycée, les ouvrages. Je vais les trouver
398 parce que je vais dans les bibliothèques, parce que je vais chercher sur l'internet, parce que je
399 vais au CDI. Donc ce n'est pas dans la salle des profs que je vais trouver les outils au fait.
400 C'est vraiment à l'extérieur. Dans le lycée, ce qui est mis à la disposition actuellement, c'est
401 au CDI. On peut commander des ouvrages, des livres dans une certaine mesure. Mais souvent,
402 les enseignants travaillent chez eux et c'est leur bibliothèque personnelle qui est mise en jeu-
403 là.

404 Ch : Donc le lycée ne vous aide pas dans votre tâche ?

405 Prof : Le lycée entant que tel, non ! L'Education Nationale, oui. Parce qu'il y a des ressources
406 du ministère par exemple. Il y a des ressources d'Association qui vont, d'enseignants, qui, des
407 chercheurs d'ailleurs, qui vont mettre à la disposition des articles scientifiques, des dispositifs
408 de classe qui ont été éprouvés par d'autres qui sont proposés.

409 Ch : Donc, vous n'avez pas une bibliothèque garnie ?

410 Prof : Ici ?

411 Ch : Oui.

412 Prof : Au lycée ?

413 Ch : Oui.

414 Prof : Non ! Il y a un espace commun, aux élèves et aux enseignants dans le CDI. (Centre des
415 Documentation et d'Informations). Mais, c'est commun aux élèves et aux enseignants.

416 Ch : Ben je vous remercie Madame

417 Prof : Oui, c'est bien les questions.

418 Ch : Merci beaucoup.

419 Prof : Très bien.

420 Ch : Ça sera tout pour aujourd'hui.

421 Prof : Mais c'est parfait, très bien. J'espère que ça sera utile.

422 Ch : J'espère.

423 Ch : Madame, pouvons-nous continuer notre entretien puisqu'on n'avait pas terminé faute de
424 temps.

425 Prof : Pas de problème.

426 Ch : Madame quel est l'objectif d'une évaluation ?

427 Prof : D'une évaluation ! En général ?

428 Ch : Oui, d'une manière générale.

429 Prof : Mesurer l'écart éventuel entre ce qu'on a voulu transmettre et entre ce qui a été
430 effectivement intégré par les élèves. Donc ça doit être autant méthodologique que du savoir.
431 Que, il y avait les deux en occurrence : et de la méthodologie de la dissertation et du savoir
432 sur le sujet de la négritude qu'on a abordé en classe.

433 Ch : Alors, quel est le jugement que vous pouvez faire de cette évaluation ?

434 Prof : L'évaluation que j'ai rendue là ?

435 Ch : Oui.

436 Prof : Je pense qu'ils ont bien compris le chapitre. Qu'ils ont plutôt enregistré des savoirs.
437 Mais par contre au niveau de la méthodologie, ils ont du mal à faire le lien entre le sujet qui
438 était beaucoup plus général. Puisqu'il s'agit des combats politiques, généralement, comment il
439 est porté par les arts, est-ce que c'est efficace quand il est porté par les arts ? Heer, ils ont eu
440 du mal à faire le lien entre ce sujet et la négritude : c'est-à-dire quand ils ont fait, ils se sont
441 centrés sur les combats politiques, pas tellement sur les arts. Voilà, c'est plutôt un problème
442 méthodologique qui concerne le sujet et quoi faire de ces exemples qu'un problème de savoir
443 où beaucoup par exemple ont fait des petits résumés de ce qu'était le mouvement de la
444 négritude, des résumés sur tel penseur ou poète mais sans le raccrocher toujours vraiment au
445 sujet. C'est ça qui était vraiment le problème.

446 Ch : Ben depuis le début des séances, tu ne cesses de parler de méthodologie, de quelle
447 méthodologie parles-tu ? Parce qu'en réalité, il y a plusieurs sortes de méthodologies. On peut
448 avoir une méthodologie en dissertation, une méthodologie en explication de texte, une
449 méthodologie en commentaire de texte, alors, pour ce travail donné, tu parles de quelle
450 méthodologie alors ?

451 Prof : Au fil de mon cours, j'ai essayé d'en intégrer trois ; il y en a trois pour le lycée
452 professionnel où on est là. Il y a trois types de question qui impliquent trois méthodologies
453 différentes : la présentation de corpus c'est une synthèse ; l'analyse c'est ce qu'on a travaillé
454 aujourd'hui parce qu'en fait là, il faut vraiment qu'ils aillent chercher dans l'écriture et ça, ils
455 ont beaucoup du mal à le faire, et puis la méthodologie, plutôt la dissertation qui est le travail
456 que j'ai rendu en début d'heure. Et donc, je sais que dans tous les cours, j'essaie d'inclure
457 cette dimension parce qu'à l'examen, ils peuvent avoir tous les livres qu'ils veulent, si, ils
458 n'ont pas la méthode, et bien, ils n'auront pas la moyenne. Donc, j'essaie d'inclure à chaque

459 fois. Mais à chaque fois, c'est une différente. C'est pour ça que je précise la méthodologie de
460 l'analyse ou la méthodologie de l'écriture ou méthodologie de la présentation de corpus.
461 Parce qu'il en a trois différentes, il faut qu'ils maîtrisent les trois.

462 Ch : Est-ce qu'il est nécessaire pour un formateur de pouvoir évaluer ?

463 Prof : En évaluation constante, je pense. C'est-à-dire il y a l'évaluation qui fait l'objet d'une
464 note, mais où pas à pas, on mesure les écarts, ça on fait tout le temps. En fait, même quand on
465 pose une question aux élèves, on vérifie leur compréhension, on est bien dans l'évaluation de
466 ce qu'il aurait dû comprendre, et qu'il a compris effectivement par exemple. Donc, oui. C'est
467 la note qui n'est pas obligatoire. Qui n'est pas toujours nécessaire.

468 Ch : Merci Madame. Ça sera tout pour aujourd'hui.

469 Prof : D'accord, merci.

470

471 Entretiens au lycée d'application de l'école normale supérieure en Centrafrique : Prof I

472 Ch : Je rappelle que nous sommes en République Centrafricaine, plus précisément au lycée
473 d'Application de l'Ecole Normale de Bangui, pour mener nos observations dans le cadre de
474 nos travaux de recherche. Comme vous savez monsieur le professeur, j'ai observé dans votre
475 classe et je me suis rendu compte que j'ai quelques préoccupations à partager avec vous. Est-
476 ce que vous êtes disposé à répondre à mes questions ?

477 Prof : Sans souci.

478 Ch : Merci beaucoup. A cet effet, j'ai la première question qui concerne le programme que
479 vous utilisez. Monsieur le professeur, le programme que vous utilisez maintenant date de
480 quelle année ?

481 Prof : Bon, je pense que c'est le dernier programme de français qui date de l'année 2016.
482 Donc le ministre avait signé le décret d'application, je pense il y a de cela une année et demi
483 que nous utilisons ce nouveau programme.

484 Ch : Ben apparemment ce programme n'a pas pris en compte le nombre des œuvres qui sont
485 inscrites au programme ? Puisque depuis 1972 au conseil des ministres francophones de
486 l'Education Nationale à Madagascar, les œuvres qui ont été inscrites au programme n'ont
487 jamais changées. Partagez-vous ce point de vue ?

488 Prof : Bon moi, je dirai plutôt le contraire. Parce qu'il y a un programme qui date de l'année
489 2016. Mais quand vous prenez les deux, celui de 2012 et de 2016, il y a une nette différence,
490 il y a une amélioration. Parce que certaines œuvres ont été retirées du programme et
491 remplacées par d'autres œuvres. Je cite par exemple en classe de terminale, maintenant, on
492 enseigne plus *l'Aventure Ambiguë* de Cheikh Hamidou Kane. On a remplacé *Les Soleils des*
493 *Indépendances* par *Allah n'est pas obligé*.

494 En classe de première, *Germinal* n'est plus enseigné, on a remplacé par l'œuvre d'Aminatou
495 Saw Fall. Je pense qu'il y a une amélioration.

496 Ch : D'accord. Ben *Les Soleils des Indépendances*, *La Tragédie du Roi Christophe* et
497 *l'Etranger* d'Albert Camus datent de 1972 effectivement.

498 Prof : Effectivement ça date de 1972 mais vous savez ces trois œuvres-là, sont des œuvres
499 classiques et qui traitent toujours des problèmes qui sont au quotidien. Si bien que c'est
500 difficile de pouvoir remplacer *La Tragédie du Roi Christophe*, c'est difficile de remplacer *Les*
501 *Soleils des Indépendances* et *l'Etranger* d'Albert Camus. Comme vous avez dit aussi, les
502 œuvres qui cadrent bien avec la classe de terminale.

503 Ch : Mais partagez-vous l'une des définitions de la littérature qui dit que la littérature doit être
504 sociétale. Elle doit prendre en compte la situation de l'heure. Est-ce que pensez-vous que les
505 thèmes qui sont traités dans ces trois œuvres prennent toujours en compte la réalité sociale de
506 la République Centrafricaine ?

507 Prof : Effectivement. Comme je l'ai dit, c'est des œuvres qui traitent des problèmes, des
508 thèmes d'actualité. Donc, le même problème soulevé depuis, je crois 1968 par l'auteur
509 Ivoirien Ahmadou Kourouma, ce même problème demeure encore aujourd'hui pour les Etats
510 africains. Le même problème traité par Aimé Césaire dans *La Tragédie du Roi Christophe*, le
511 même problème se pose encore aujourd'hui. Je pense que ça prend en compte l'aspiration de
512 la société.

513 Ch : Alors pour vous, la durée de vie d'un programme n'a pas d'importance alors ?

514 Prof : Moi non ! Mais plutôt le contenu. On peut toutefois renforcer le programme. Si on
515 constate qu'il y a un besoin, on peut renforcer le programme. Par exemple en classe de
516 seconde, j'ai vu que *l'Odyssée de Mongou* a été remplacé par *les Illusions de Mongou*. Donc,
517 c'est une suite logique. Les Illusions de Mongou est la suite logique de l'Odyssée de Mongou.

518 Ch : Monsieur le professeur, quel est l'objectif des cours de littérature que vous dispensez ?

519 Prof : L'objectif de cours de littérature comme son nom. La définition de la littérature, on
520 nous dit que la littérature, c'est l'ensemble de toutes les productions écrites, orales visant les
521 marques de confirmation esthétique d'un pays, d'une nation, d'une collectivité. Donc la
522 littérature en quelque sorte englobe tout. Donc, toutes les disciplines que nous faisons, on
523 retrouve toujours à travers ces disciplines-là, la littérature. Donc, la littérature est toujours
524 présente dans toutes études.

525 Ch : Alors, quels sont les savoirs que vos élèves doivent maîtriser dans l'enseignement des
526 œuvres littéraires en classe de terminale par exemple ?

527 Prof : Bon ! Vous savez comme j'ai toujours l'habitude de dire, la classe de terminale est une
528 classe qui prépare les enfants à accéder à l'enseignement supérieur. Donc, c'est là où les
529 enfants doivent avoir vraiment une ouverture d'esprit. Et les trois œuvres au programme de
530 classe de terminale en quelque sorte sont des œuvres philosophiques qui parlent de la
531 philosophie de la vie : c'est-à-dire étudient les problèmes de la société. Donc, je crois qu'un
532 élève qui maîtrise les trois œuvres inscrites au programme de la classe de terminale, devrait
533 savoir comment se positionner dans la société face à une situation, face à un problème.

534 Ch : Alors quels sont les aspects qui vous semble intéressant dans l'enseignement de la
535 littérature en République Centrafricaine d'une manière générale ?

536 Prof : Il n'y a pas un aspect intéressant de la littérature. La littérature d'une manière générale
537 est intéressante. Et-là, la même littérature en République Centrafricaine, c'est la même
538 littérature ailleurs. Chaque pays n'a pas sa propre définition. La littérature reste la littérature.
539 Donc, à peu près le même objectif poursuivi par les autres enseignants sous d'autres cieux,
540 c'est le même qui se poursuit en République Centrafricaine.

541 Ch : Monsieur le professeur, de quelle manière sont sélectionnées les œuvres intégrales qui
542 sont au programme ?

543 Prof : Les œuvres intégrales au programme habituellement, le ministre convoque d'abord les
544 enseignants qualifiés du domaine sous la direction de l'inspecteur de la discipline peut-être
545 qui peut avoir au moins un moment de travail. Ça peut durer une semaine, ça peut durer un
546 mois et ensemble, les collègues réfléchissent pour retenir le programme ou aménager les
547 œuvres qui doivent être inscrites au programme de la classe.

548 Ch : Ben, à vous entendre parler, est-ce que cette sélection est de votre choix ?

549 Prof : Oui ! Oui. Par exemple le dernier programme, j'ai participé au choix. On avait retenu
550 quelques enseignants qui font partie de l'association des professeurs de français et, on a
551 touché aussi quelques cadres techniques du département, ensemble nous avons tenu cet
552 atelier-là au niveau du lycée des Martyrs pour améliorer le dernier programme.

553 Ch : Quelle conception donnez-vous à l'enseignement des œuvres littéraires ?

554 Prof : si vous pouvez reformuler la question.

555 Ch : Alors, comment, quelle représentation donnez-vous à l'enseignement des œuvres
556 littéraires ?

557 Prof : Vous savez, les œuvres littéraires, c'est un autre monde mais un monde romanesque.
558 Mais nous, nous vivons dans un monde réel. Mais ce que font les personnages n'est que
559 l'image ou le reflet de ce qui se passe effectivement dans la vie. Donc on peut toujours faire la
560 transposition du roman dans la vie active afin de prendre position face à une situation donnée.

561 Ch : Alors, quelles sont les stratégies ou les techniques que vous utilisez pour enseigner en
562 classe ?

563 Prof : J'utilise plusieurs méthodes. Par exemple la méthode active que j'utilise parfois :
564 j'envoie des élèves à une recherche : c'est-à-dire pour une œuvre qui devrait être enseignée la
565 semaine prochaine, je demande d'abord aux élèves d'aller faire des recherches sur le nom de
566 l'auteur, qui a publié telle œuvre, en quelle année, sous quelle collection ? Et les élèves
567 m'apportent d'abord le fruit de leur recherche et c'est à partir de-là que je vais confronter
568 maintenant pour leur montrer là où ils ont péché et, ce qu'ils devraient retenir avant de se
569 lancer dans l'enseignement.

570 Ch : Est-ce que les élèves ont la facilité de retrouver rapidement les œuvres ?

571 Prof : Là, ça pose un grand problème. Ça pose un grand problème parce que dans toutes nos
572 bibliothèques, dans les établissements secondaires en République Centrafricaine, on a que des
573 œuvres de la littérature française. Mais retrouver les œuvres dans les rayons de nos
574 bibliothèques, les œuvres de la littérature africaine, ça pose problème. Certains romans en tout
575 cas posent un sérieux problème.

576 Ch : Revenons aux méthodes et techniques que vous utilisez pour vos enseignements, est-ce
577 que ces conceptions, ces techniques et méthodes que vous utilisez influencent vos pratiques
578 enseignantes ?

579 Prof : Bon ! Je pense que ce n'est pas la meilleure méthode mais nous essayons de faire avec
580 les moyens du bord. Parce que déjà dans une classe où il y a pléthore d'effectif, si nous
581 voulons vraiment utiliser toutes les méthodes pour enseigner au lycée d'application de l'Ecole

582 Normale, nous allons nous heurter au problème de nombre, des pléthores. Mais dans une
583 classe raisonnable où on peut avoir un effectif raisonnable, je pense, nous pouvons utiliser
584 toutes les méthodes.

585 Ch : Est-ce que vous utilisez le concept du constructivisme dans vos pratiques ? C'est-à-dire
586 la méthode qui consiste à faire approprier les savoirs aux élèves par eux-mêmes.

587 Prof : Mais je pense que de nos jours, ce qui cadre bien avec l'enseignement, c'est bien cette
588 méthode d'approche : c'est-à-dire nous faisons découvrir les connaissances aux apprenants
589 par eux-mêmes plutôt que de leur dicter seulement des cours à recopier, non ! Nous poussons
590 seulement les apprenants, c'est à eux maintenant de faire ressortir les réponses.

591 Ch : Alors, dans quelle mesure le lycée où vous travaillez vous aide-t-il à exercer pleinement
592 votre enseignement ?

593 Prof : Vraiment les établissements ne nous aident pas comme ils le devraient. Nous sommes
594 obligés de faire avec le moyen de bord. Par exemple j'interviens dans un établissement
595 scientifique où on a des difficultés à avoir des œuvres didactiques pour l'enseignement du
596 français. Mais on est obligé d'avoir notre valise pédagogique ; le peu que nous possédons
597 chez nous, nous sommes obligés de mettre ça à la disposition de nos apprenants. Vraiment, les
598 établissements ne nous aident pas comme ils le devraient... Je suis dans un établissement
599 scientifique où la bibliothèque n'est remplie que de documents scientifiques. Cela nous cause
600 énormément de problèmes.

601 Ch : Travaillez-vous seul ou en équipe avec vos collègues ?

602 Prof : Bon ! Je travaille en équipe. Parce que déjà au niveau de mon lycée, je suis le président
603 du conseil d'enseignement de français. Donc, il y a une équipe en place pour harmoniser le
604 plan de progression ou soit le programme. C'est en équipe.

605 Ch : Mais puisque vous avez un conseil d'enseignement, et alors quels sont les thèmes qui
606 sont généralement retenus pour l'enseignement des œuvres littéraires en Centrafrique ?

607 Prof : Bon ! Les thèmes varient selon les œuvres. Parce que dans l'étude d'une œuvre, il y a
608 des thèmes à étudier à la fin de l'étude. Donc les thèmes varient selon les œuvres.

609 Ch : Il vous arrive de ne pas trouver une œuvre inscrite au programme pour votre
610 enseignement ?

611 Prof : Si, par exemple en classe de terminale, c'est là où je pourrais dire qu'il y a quiproquo.
612 Parce que l'année passée par exemple, il y avait certains collègues qui ont enseigné et qui
613 continuent d'enseigner *Les Soleils des Indépendances*. Par contre d'autres ont commencé avec
614 le nouveau programme : *Allah n'est pas n'est obligé*. Mais malheureusement à l'examen,
615 quand bien même qu'on nous a recommandé d'enseigner le nouveau programme, c'est encore
616 l'œuvre *Les Soleils des Indépendances* qui était retenue pour l'examen. Si bien que beaucoup
617 d'élèves aussi ont eu cette difficulté. Donc au niveau du département, il y a un sérieux
618 problème. Il faut au moins le décret d'application pour dire aux enseignants de cesser avec
619 l'ancien programme et de commencer avec le nouveau. Mais avant de commencer, puisqu'il
620 n'y a pas des œuvres critiques, il fallait au moins une formation, un recyclage par rapport à
621 cela. Mais jusqu'à maintenant, on n'a pas organisé ce recyclage-là pour former. Mais le
622 problème est qu'on nous demande seulement d'enseigner mais pour trouver le corpus sur le
623 marché, ça pose problème. Sauf ceux qui savent naviguer, ont téléchargé quelques extraits. A

624 défaut de ne pas avoir le corpus *d'Allah n'est pas obligé* comme ça en main, c'est un
625 problème.

626 Ch : Monsieur le professeur, je vous remercie.

627 Prof : Merci.

628 Entretiens au lycée Marie-Jeanne-Caron en Centrafrique : Prof 2

629 Ch : Monsieur le professeur bonjour !

630 Prof : Bonjour.

631 Ch : Nous allons continuer notre entretien monsieur le professeur. Vous avez déclaré que la
632 dernière révision du programme de français en classe de terminale en République
633 Centrafricaine date de 2016. Mais face à ce programme, on ne note pas un grand changement
634 du fait qu'une seule œuvre seulement a été remplacée. *Allah n'est pas obligé* qui remplace
635 *Les soleils des Indépendances*. Mais *Allah n'est pas obligé* est difficile d'accès. Certains
636 enseignants sont contraints de revenir à l'ancienne œuvre qui s'intitule *Les Soleils des*
637 *Indépendances*. Alors que pensez-vous de ce constat ?

638 Prof : Oui ! Je pense qu'il y a un problème de compréhension. Je n'ai pas dit que c'est
639 seulement *Allah n'est pas obligé* qui est ajouté au programme. Mais seulement en classe de
640 terminale. Mais si vous commencez depuis la classe de sixième jusqu'en terminale, parce que
641 le programme prend en compte de la classe de sixième jusqu'à la classe de terminale. Mais il
642 y a un léger changement. Parce que la littérature française par exemple, les différents courants
643 n'étaient pas enseignés par le passé. Mais dans le nouveau programme, on a essayé de broser
644 au moins aux enfants, les différentes écoles, les différents courants littéraires qui ont traversé
645 les siècles européens avant d'aborder maintenant les différentes œuvres au programme. Donc,
646 il y a eu une amélioration. Mais c'est seulement pour la classe de terminale que j'ai dit
647 qu'*Allah n'est pas obligé* intervient à la place et lieu de *Les Soleils des Indépendances*. Et en
648 classe de première et seconde, *L'odyssée de Mongou* a été remplacée par *Les illusions de*
649 *Mongou*.

650 Ch : Merci monsieur le professeur. Je parle des œuvres de la classe de terminale parce que
651 mes travaux sont orientés pour la classe de terminale et principalement concernant les œuvres.
652 C'est dans cette optique-là que je me focalise sur les œuvres de la classe de terminale.

653 La deuxième question concerne monsieur le professeur, la manière d'élaborer le programme.
654 Quand vous faites le plan des programmes, l'Etat n'intervient pas dans le processus
655 d'élaboration du programme national ?

656 Prof : Bon ! Si. Je dis habituellement on retient quelques enseignants de l'association des
657 professeurs de français de la République Centrafricaine et, on invite aussi les cadres du
658 département. Mais c'est déjà l'implication de l'Etat. Parce que les cadres du département,
659 l'inspecteur de la discipline, l'inspecteur de français, c'est déjà le représentant légal de l'Etat
660 dans l'élaboration de ce programme. Et une fois un programme terminé, il faudrait lancer le
661 programme. Pour lancer le programme, c'est le ministre de la tutelle qui lance le programme.
662 Et maintenant pour l'application, il faudrait un autre décret d'application ou un arrêté
663 d'application pour mettre le programme en marche. Donc l'Etat s'implique déjà à travers les
664 différentes responsabilités que je viens de citer.

665 Ch : Oui mais en choisissant *Allah n'est pas obligé*, est-ce que les collègues qui ont siégé
666 pendant ce séminaire ne se sont pas rendus compte que pour trouver ces œuvres, c'est

667 difficile ? Ou encore, l'Etat n'a pas subventionné pour qu'on puisse avoir l'œuvre en quantité
668 suffisante permettant à ces enseignants-là d'utiliser ?

669 Prof : Bon ! Cette question-là, ça pose un problème technique et un problème politique.
670 Technique en ce sens que les techniciens ont fait leur travail. On nous demande d'aménager,
671 d'améliorer un peu le programme. Mais nous avons pensé qu'*Allah n'est pas obligé* traite le
672 thème des enfants soldats. Aujourd'hui ou un peu partout en Afrique, il y a des guerres par-ci
673 par-là mais ; traiter le sujet des enfants soldats nous permet au moins de sensibiliser nos
674 jeunes, nos concitoyens. C'est dans ce sens qu'on avait réfléchi pour intégrer au programme
675 *Allah n'est pas obligé*. Mais malheureusement avec l'aspect politique, l'Ambassade de France
676 qui avait financé ce travail nous avait promis mettre à notre disposition, le moyen pour la
677 multiplication de ces œuvres. Bon-là, je ne suis pas dans le secret de Dieu pour savoir si
678 l'argent a été décaissé et que c'est mal géré au niveau de notre département ou li y a quoi, à ce
679 niveau, moi, je ne suis pas vraiment informé. Sinon, pendant le travail en commission, on
680 avait pris en compte ces aspects-là.

681 Ch : Oui monsieur le professeur, il ressort de votre entretien que les trois œuvres qui sont au
682 programme de la classe de terminale parlent de la philosophie de la vie. Pensez-vous à cet
683 effet que les thèmes qui sont traités dans ces œuvres parlent des maux qui caractérisent ou les
684 maux que connait la République Centrafricaine aujourd'hui ?

685 Prof : Mais la République Centrafricaine aussi est une société comme tout autre société. Donc
686 le même problème qui se pose dans les œuvres en classe de terminale, ce même problème se
687 pose à la République Centrafricaine. Parce qu'en République Centrafricaine, nous sommes
688 des personnes, nous sommes des hommes, des humains mais dans les œuvres, ce sont des
689 personnages. Il y a tout juste le reflet de la vie réelle que les auteurs essayent de projeter dans
690 les œuvres. Donc ça prend aussi en compte le problème de la République Centrafricaine.

691 Ch : Monsieur le professeur avez-vous une idée de la littérature nationale ? Puisque vous dites
692 dans votre propos qu'un pays n'a pas sa propre définition de la littérature.

693 Prof : Oui. Un pays n'a pas sa propre définition de littérature mais cela n'exclut pas d'avoir
694 une littérature nationale. Selon la définition de la littérature nationale, c'est une littérature qui
695 prend en compte les aspirations de cette société. Donc, en République Centrafricaine, il existe
696 belle et bien une littérature nationale centrafricaine. Nous avons des écrivains, ces écrivains
697 ont rempli toutes les conditions de cette littérature qu'on appelle la littérature nationale

698 Ch : Monsieur le professeur, pourquoi vous venez de dire que la République Centrafricaine a
699 des écrivains alors qu'en classe de terminale, il n'y a aucune œuvre d'un centrafricain retenu ?

700 Prof : C'est vraiment notre regret. C'est vraiment notre regret parce que c'est le problème
701 auquel la littérature centrafricaine se heurte. Il y a d'abord le problème politique. Il n'y a pas
702 une politique nationale pour faire connaître cette littérature aux jeunes centrafricains. Et
703 maintenant, même pour trouver les œuvres de ces écrivains centrafricains sur le marché ou
704 dans les rayons de la bibliothèque, ce n'est pas facile. Beaucoup d'auteurs centrafricains ont
705 encore leurs œuvres à l'état manuscrit et, certains ne sont pas connus. Là, je ne sais pas si
706 c'est un problème de maison d'édition ou c'est le problème de publication ? Est-ce que c'est
707 un problème de subvention ? Mais nous avons la conviction qu'un jour, l'Etat va penser au
708 moins à encourager les écrivains et l'édition pour que la littérature centrafricaine soit hissée
709 au même rang que les autres littératures.

710 Ch : Je vous remercie monsieur le professeur.

ANNEXE II - OBSERVATIONS DES PRATIQUES DE CLASSE

Présentation des auteurs et de leurs œuvres au programme de terminale en Centrafrique.

En République Centrafricaine, le programme de l'enseignement de la langue française inclut dans la rubrique de littérature, des œuvres littéraires françaises et africaines en classe de terminale. L'appartenance de ces œuvres au programme dans l'espace francophone constitue un critère de rapprochement entre ces ouvrages sélectionnés en dépit de divergence de leurs histoires littéraires, de leurs cultures et traditions littéraires.

Selon l'institution scolaire centrafricaine chargée de sélectionner les œuvres littéraires et d'élaborer les programmes, les études des œuvres littéraires doivent préparer les élèves à la maîtrise de certains thèmes pour traiter avec succès les sujets de baccalauréat. De ce fait, un accent est mis sur l'enseignement du français d'une manière générale et, en particulier, l'enseignement des œuvres littéraires complètes. Car, la maîtrise du français est présentée dans le discours et instructions officielles, comme un « puissant levier dans la formation d'un citoyen autonome et responsable. Elle est la clé de voûte des apprentissages mais aussi, le socle sur lequel s'érigent les rapports du monde » (loi constitutionnelle n° 59.8 du 3 février 1959, et confirmée par la loi de 1995).

Ainsi, dans le cadre de la lecture intégrale des œuvres au lycée, il est crucial de trouver des moyens d'aider les élèves à s'approprier ces œuvres et à les interpréter de manière personnelle. C'est pourquoi il est nécessaire d'étudier les œuvres au programme dans sa globalité, afin de permettre aux élèves de mémoriser les étapes clés de l'action. Ceci est particulièrement important pour les élèves centrafricains qui rencontrent des difficultés à accéder à ces ouvrages qui ne sont plus édités et qui ne sont pas facilement disponibles sur le marché. En étudiant ces œuvres au programme d'une manière complète, les enseignants offrent aux élèves la possibilité de saisir les moments essentiels de l'intrigue, les développements des personnages et les thèmes abordés. Cette approche sert de guide pour les aider à comprendre l'essentiel de chaque œuvre, ce qui facilite leur engagement dans la lecture et leur permet de développer une perspective personnelle. Pour ce faire, les auteurs ainsi que les œuvres littéraires ci-dessous présentés sont sélectionnés et validés par l'institution scolaire centrafricaine chargée à cet effet.

Ahmadou Kourouma : Les soleils des indépendances

Biographie de l'auteur

Ahmadou Kourouma appartient à une famille de nobles qui s'est trouvée très tôt en contact avec le pouvoir colonial, et dont les origines doivent être recherchées en Guinée, dans la région d'Odienné. A l'époque de la conquête de Siam, l'arrière-grand-père de Kourouma est en effet un marabout respecté dont le village, Togobala, a fait soumettre l'autorité de l'Almany. C'est dans ce village (dont nous retrouvons le nom dans le roman) qu'est né Ahmadou Kourouma en 1927, et non à Boundiali, comme l'établit un jugement supplétif erroné. Premier fils de son père, l'enfant est confié dès l'âge de sept ans à son oncle maternel, comme le veut la coutume malinké, et il est allé vivre avec lui à Boundiali, en Côte-d'Ivoire. Grâce à l'entregent de l'oncle infirmier (le Docteur de Boundiali comme on l'appelle à l'époque), qui entretient d'excellents rapports avec le commandant de cercle, le jeune Kourouma entre à l'école primaire, où il reste jusqu'en 1942, date à laquelle il est envoyé au cours moyen de Korhogo (où il va passer le certificat d'études et le concours d'entrée à l'école primaire supérieure de Bingerville). De Bingerville, Ahmadou Kourouma rejoint ensuite l'École Technique Supérieure de Bamako, en 1945, dans l'ex-Soudan français d'où il ne tarde pas à être expulsé en raison de ses activités politiques. S'est confié Kourouma, l'époque de la libération de la France, le moment de l'application des résultats de la Conférence de Brazzaville, et le commencement des luttes de libération. D'abord la lutte pour obtenir la suppression des travaux forcés et celle pour obtenir la citoyenneté française.

Considéré par les autorités coloniales comme meneur, il est rapatrié en Côte-d'Ivoire et mobilisé d'office, en dépit du sursis dont il bénéficie. Le temps à accomplir sous les drapeaux est en principe de trois ans, avec pour toute ressource une solde de quinze francs CFA par mois. Afin de toucher un salaire moins dérisoire, Kourouma décide donc de s'engager pour cinq ans dans l'armée coloniale, et c'est à ce titre qu'il est envoyé en Indochine, où ses fonctions à l'État-major de Saïgon lui donnent l'occasion de côtoyer la plupart des officiers supérieurs qui, quelques années plus tard, vont s'opposer à l'indépendance de l'Algérie au moment de putsch de 1958.

Ce séjour en Indochine sanctionne d'ailleurs le refus d'obéissance du futur caporal Kourouma, dont le régiment a reçu pour mission de réprimer les mouvements de révolte qui, sous l'impulsion du Rassemblement Démocratique Africain (RDA) qui a surgi un peu partout en Côte-d'Ivoire, et notamment dans la région de Bouaké. Une fois son temps sous les

drapeaux accompli, Kourouma rejoint Paris où il prépare le concours d'entrée à plusieurs écoles d'ingénieur. Admis à l'École Supérieure de Construction Aéronautique et Navale de Nantes, il est néanmoins dissuadé d'en suivre les cours et orienté vers l'Institut des Actuaire à Lyon, où, parallèlement à sa spécialisation, il suit les cours de l'Institut de Sociologie.

C'est de cette époque que datent, semble-t-il, ses premières velléités d'écriture nées pour une bonne part, nous dit-il, de l'ennui écrasant éprouvé à la lecture des mémoires et thèses de Doctorat qui traitent de l'Afrique. Une fois de retour en Côte-d'Ivoire, Ahmadou Kourouma s'est imposé la discipline d'écrire chaque matin, exercice salutaire, qui lui permet, en particulier, de faire la part des choses entre l'idéalisme professé par les étudiants regroupés au sein de la Fédération d'Étudiants Africains Noirs Francophones (FEANF) ; dans laquelle il a lui-même milité très activement pendant son séjour en France et les réalités d'une Afrique qui, par le biais de la loi cadre, accède progressivement à l'autonomie.

Toutefois, en 1963, trois ans après la promulgation de l'Indépendance, des rumeurs de complot se font jour à Abidjan, à la suite desquelles Kourouma est inquiété, arrêté, puis relâché, faute de preuves. Mais il a perdu son emploi et pendant huit mois, il reste au chômage, mettant cependant à profit ce loisir forcé pour jeter les bases de son futur roman *Les Soleils des Indépendances*. Publié pour la première fois par les Presses de l'Université de Montréal, en 1968, et couronné par le prix de la Revue des Études françaises, le roman d'Ahmadou Kourouma est repris en 1970 par les Éditions du Seuil. Après, Kourouma a repris son métier d'actuaire qu'il a exercé successivement à Alger, à Yaoundé et à Lomé. En 1990, il a publié son second roman *Monnè, outrages et défis* et mort le 11 décembre 2003 à Lyon en France.

Résumé de l'œuvre

Le destin de Fama, le héros de *Les Soleils des Indépendances*, apparaît sinon exemplaire, du moins symptomatique de la crise qui affecte le groupe social dont il est le représentant. Fama est en effet le descendant de ces Malinké venus du Nord par vagues successives et qui, aux confins de la Sierra Leone et de la Côte-d'Ivoire, ont réussi à affirmer leur prééminence culturelle et économique, en particulier dans la région du Horodougou, ce qui signifie littéralement « le pays de la kola ». Cette aristocratie joue, à l'époque de Samory, un rôle à la fois militaire par ralliement à l'Almany, religieux, elle est un facteur d'islamisation et

économique dans la mesure où bon nombre de ses membres sont des colporteurs qui s'adonnent au trafic de la kola.

Au moment de la colonisation, cette aristocratie malinké s'est trouvée en butte à l'hostilité des français qui, peu soucieux de composer avec un pouvoir traditionnel fort et bien structuré, ont préféré lui substituer une chefferie de circonstance, constituée pour l'essentiel d'individus d'origine plébéienne, et dont le pouvoir procède directement de l'administration coloniale. C'est le cas du cousin Lacina, auquel succède Fama.

Face aux colons, la caste malinké a cru pouvoir compenser la perte du pouvoir politique par un renforcement de son influence économique, mais, là encore, elle s'est heurtée soit aux structures mises en place par les puissantes Maisons de commerce de Bordeaux et de Marseille, soit au réseau laborieusement tissé par les Levantins. Dans ces conditions, on comprend mieux les motivations qui ont pu pousser Fama et les siens à entrer en lutte contre le pouvoir colonial, et à jouer dans les mouvements de libération de l'Afrique de l'Ouest (notamment au sein du RDA) un rôle non négligeable.

En écartant les colons, il s'agissait pour les Malinké spoliés de reconquérir leurs anciennes prérogatives économiques et politiques, et de reprendre la direction des affaires de la cité. L'indépendance, pour laquelle elle a combattu, n'apportera pourtant à cette aristocratie malinké qu'amertume et désillusion, dont les causes sont multiples et complexes. A un premier niveau, il semble que la caste à laquelle appartient Fama est victime d'un mirage passéiste qui consiste à vouloir restaurer en plein XXe siècle des structures culturelles, politiques et économiques, des mentalités incompatibles avec l'évolution de techniques et de comportement radicalement nouveaux.

Face à un monde en pleine mutation, les vieux turbans se trouvent à la fois coupés de leur clientèle traditionnelle, et incapables de renoncer à des pratiques commerciales empiriques, que rendent caduques les nouveaux modèles de gestion et d'organisation hérités de l'occident. Par un double phénomène de dépit et de compensation, cette aristocratie déchue en vient donc à nier en bloc tous les acquis du présent et à survaloriser l'idéologie (code de l'honneur et de la dignité) qui prévaut dans l'ancienne société.

Au second niveau, l'effacement de l'ancienne classe dirigeante s'explique également par son analphabétisme. Comme l'a bien montré Yambo Ouologuem dans *Le devoir de violence*, l'aristocratie a su ruser avec l'obligation qui lui est faite par le pouvoir colonial d'envoyer ses

enfants à l'école occidentale (école des otages) ; aux véritables fils de famille sont en effet parfois substitués des fils d'esclaves qui, au terme d'une scolarité souvent brillante, se sont brutalement retrouvés aux postes de commande laissés vacants par le départ précipité des anciens colonisateurs. Ce sont les nouveaux maîtres de l'Afrique, ces « bâtards » contre lesquels Fama ne tarit pas d'injures et d'imprécation. Au total, l'aventure de la société malinké du Horodougou, telle qu'elle apparaît au travers d'une approche historique, et telle que nous la restitue les romanciers Ahmadou Kourouma, est celle d'une décadence. Décadence qui s'explique à la fois par le dépérissement du pouvoir politique et économique d'une société progressivement dépouillée de ses prérogatives, mais aussi par l'émergence d'une nouvelle caste, bâtarde aux yeux de la précédente, mais sans doute mieux outillée intellectuellement et techniquement pour affronter le monde moderne. Dans l'éternelle querelle des anciens et des modernes, l'aristocratie malinké apparaît donc comme une victime de l'histoire.

Comme nous avons souligné ci-haut, il convient de dire ici que présenter le résumé de l'œuvre intégrale est très nécessaire pour les élèves centrafricains. Car le plus souvent, ils n'ont pas la possibilité d'avoir l'ouvrage en question. Ainsi, la présentation du résumé leur permet d'avoir la structure d'ensemble de l'œuvre, se mettre en mémoire les étapes importantes de l'action, en situant facilement un passage dans l'œuvre mais aussi, en ayant une idée de l'évolution d'un thème ou d'un personnage. Cette étape de l'enseignement des œuvres littéraires est clairement définie dans le plan de progression d'enseignement des œuvres intégrales en Centrafrique.

Aimé Césaire : La Tragédie du Roi Christophe

Biographie de l'auteur

Il est né le 25 Juin 1913 à Basse-Pointe en Martinique dans une famille de sept enfants d'un père instituteur, devenu fonctionnaire au service des impôts. De 1918 à 1924, le jeune Césaire fait ses études primaires à Basse-Pointe et entre ensuite au lycée Schoelcher de Fort de France pour les études secondaires. En 1931, il obtient une bourse pour poursuivre ses études supérieures en France et il quitte son île sans regret, avec un sentiment de libération et de soulagement. A Paris, il prépare le concours d'entrer à l'école normale supérieure. Il se lie d'amitié avec les étudiants sénégalais les premiers africains qu'il connaît, Ousmane Socé,

Senghor mais aussi Léon Gotran Damas, Birago Diop, ils fondent donc la Revue *l'Étudiant noir*.

En 1935, Césaire est admis à l'École Normale Supérieure de Paris. Il se marie avec Suzanne Roussi une lyonnaise en 1937 avec qui, il a eu sept enfants. Il publie en 1939, *Cahier d'un retour au pays natal*. C'est dans ce roman qu'apparaît pour la première fois le mot « Négritude » qui a donné son nom au mouvement littéraire lancé par les trois amis Damas, Césaire et Senghor. En 1940, Césaire est nommé professeur au lycée Schoelcher de Fort de France. Il crée avec sa femme, René Méné et Aristide Maugée la revue *Tropicque*. Il y paraît des textes qui soulignent l'importance de la culture martiniquaise et reprenant la critique du colonialisme, amorcée dans le *Cahier d'un retour au pays natal* qui est réédité à Paris chez Présence Africaine en 1971 avec une préface d'André Breton. En 1945, Césaire entre en politique, s'adhère au parti communiste. Il est élu maire de Fort de France, puis député à l'Assemblée Nationale. En même temps, Césaire effectue des voyages, fait un séjour de quatre mois en Haïti où il emmagasine les éléments de la future *Tragédie du Roi Christophe*.

En 1946, Césaire devenu député à l'Assemblée Nationale, demande pour la Martinique la transformation du statut de colonie en celui du département français. C'est la loi d'assimilation. En 1947, avec Alioum Diop, Césaire crée la revue *Présence Africaine*. En 1956, Césaire rompt avec le parti communiste et crée son propre parti appelé Parti pour le Peuple Martiniquais (PPM) dont il tente d'adapter le programme aux besoins de ceux qu'il représente. Depuis cette date, Césaire continue inlassablement son travail d'homme politique et d'écrivain. Il est décédé le 17 Avril 2008 à l'âge de quatre-vingt ans.

Résumé de l'œuvre

Le Roi Christophe principal personnage de *La Tragédie du Roi Christophe*, autour de qui gravitent plus de quarante personnages, est une figure historique non négligeable qui a un certain moment vécu à Saint Domingue, devenu Haïti après l'indépendance. De l'esclave, il devient tour à tour cuisinier puis soldat et réussit à se faire élever au grade d'officier général. Homme intelligent, déterminé et ferme, il a pris une part très active au combat au côté de Toussaint Louverture contre les colons français qui malmènent le peuple Haïtien sous le joug de l'esclavage.

Il devient un farouche défenseur, un combattant pour la liberté de son peuple. A l'heure de l'indépendance en 1803, Christophe devint un notable très respecté, dirige la province du nord du pays. Dans l'optique de promouvoir son pays et son peuple, il collabore avec Pétion (l'un des personnages principaux qui joue le rôle du président de la république dans l'œuvre), fomenta une insurrection contre Dessalines, le premier empereur d'Haïti qui asservit le peuple et prend le destin du pays dans le souci de conduire sur la voie du développement et assurer une vraie indépendance à la population Haïtienne.

Son principal rêve est de libérer les haïtiens de l'asservissement. Car le Roi Christophe a une ferme volonté pour son peuple. C'est alors qu'il trouve judicieux pour ses compatriotes de prendre conscience de leur situation de souffrance afin qu'ils puissent changer de mentalité et de comportement. Il s'oppose cependant à l'esprit de jouissance qui les caractérise. L'idée de Christophe se rapproche de celle d'Henri Lopez dans la mesure où, l'auteur fait une critique acerbe de ses condisciples de classe qui se livrent à la musique, à la danse en dehors des heures de cours au lieu de se mettre résolument au travail. Il pense pour sa part que l'Afrique à force de chanter, danser et de se réjouir est surprise face aux effets de la colonisation.

L'importance d'un travail âpre n'échappe au Roi. Pour entraîner l'économie selon Christophe, il faut travailler dur et sans répit. Le Roi veut finir systématiquement avec le passé sombre laissé par la colonisation. Il a fait remplacer leurs noms d'esclave par exemple Trou Bonbon, Tape-à-l'œil, par les noms d'orgueil selon son propre terme. Pour sa protection, il construit la citadelle, également une cour royale à l'image de la France, voulant ainsi dire que le noir est aussi capable de réaliser de bonnes choses ; malheureusement pour le Roi qui pense que ces réalisations doivent être immédiates et non à moyen ou à long terme s'est buté à un obstacle.

Le Roi Christophe affiche certes de bonnes intentions de mieux faire en préservant l'indépendance d'Haïti, en ayant un État économiquement et politiquement fort, et surtout en forgeant un avenir meilleur pour les haïtiens ; mais il s'est confronté à des réalités qu'il ne s'y attend pas. L'incompréhension de ses frères, de ses condisciples, en un mot de son peuple va l'amener à utiliser des méthodes contraignantes, la dictature pour atteindre son objectif. Il a commencé à réagir désormais à contre sens de son idéal. A cet effet, il est donc abandonné parce que les haïtiens ne se reconnaissent plus en lui ; devenant solitaire, ne pouvant plus supporter des complots et des trahisons à son égard, il est donc mort dramatiquement.

Albert Camus : L'Étranger

Biographie de l'auteur

Albert Camus est né à Mondovi en Algérie en 1913, de père français et de mère d'origine espagnole. A la mort de son père tué pendant la première guerre mondiale, il est élevé par sa mère dans la pauvreté dans un quartier populaire d'Alger. A dix ans, l'enfant prend déjà conscience de ce qu'est la vie des adultes. Après l'école primaire, au lieu de devenir ouvrier grâce à son instituteur, il entre au lycée et poursuit des études secondaires. A ce temps, l'enseignement secondaire est réservé exclusivement aux enfants issus des familles riches. Frappé par l'injustice, il va donc vivre deux mondes différents. Au lycée, il découvre le monde de l'esprit dans lequel on y pénètre par le canal de l'étude ; et chez lui au contraire, c'est le monde du travail quotidien. Cette étrange différence habite en lui-même dans son œuvre comme il l'a trouvé chez sa mère. Dans son texte, il écrit que la mère de l'enfant reste silencieuse en certaines circonstances. On lui pose une question : à quoi penses-tu ? A rien répond-t-elle. A Alger, la mer méditerranéenne et le soleil offrent à Camus un équilibre dans sa vie et lui permettent d'oublier sa situation d'enfant pauvre. Il aime le théâtre et le sport. Après ses études secondaires, il n'a pas pu poursuivre ses études supérieures ; car il est atteint par la tuberculose qu'il a empêché de passer l'agrégation de philosophie en 1937. Devenu journaliste, il dénonce les excès de la colonisation dans un nouveau journal *Alger Républicain*. Dans son combat journalistique clandestin de la Résistance qu'il a fondée pendant la deuxième guerre mondiale, il appelle à la révolte contre l'occupation allemande. Ses articles sont ainsi devenus déplaisants, il lui est demandé de partir pour Paris en 1940. En 1941, il revient encore en Alger avec le manuscrit de son roman qui est publié en 1942. Il est mort dans un accident de voiture à Paris le 4 janvier 1960 à l'âge de cinquante-sept ans.

Résumé de l'œuvre

L'Étranger est un roman de 186 pages, publié aux Éditions Gallimard, Collection Folio en 1942. Il est composé de deux parties. La première comprend six chapitres et la seconde cinq. Sur la couverture, il y a une gravure d'un homme difficile à reconnaître. Cet homme se trouve dans une espèce de constellation, sa tête écarlate, ce qui indique qu'il est ébloui par les rayons solaires. Il est habillé d'une chemise blanche mais tachetée de noire couleur de la sueur qui coule sur la partie supérieure de la chemise. Enfin, le pantalon noir, les deux jambes dont celle

de gauche est rouge sous l'effet de la chaleur, les deux pieds s'enfoncent quelque peu dans le sable qui est complètement engloutis. Cette gravure présente Meursault, personnage principal au moment de meurtre de l'Arabe.

Ce roman est du cycle de « l'absurde », trilogie composée d'un roman *L'Étranger*, d'un Essai *Le mythe de Sisyphe* et d'une pièce de théâtre *Caligula*, qui décrit le fondement de la philosophie d'Albert Camus : « l'absurdité ». Le roman met en scène un personnage-narrateur Meursault, un modeste employé de bureau à Alger. Il retrace son existence médiocre limitée au déroulement mécanique des gestes quotidiens et à la quête instinctive de sensation élémentaire. Il vit dans une sorte d'indifférence étrange. Car, au moment d'agir, il note qu'on peut faire l'un ou l'autre et que cela lui est égal. Il représente l'homme avant la prise de conscience de l'absurde, mais déjà préparé à cette éveil lucide ; il se comporte comme si la vie n'a pas de sens. Le protagoniste reçoit un télégramme lui annonçant la mort de sa mère.

Il se rend à l'asile des vieillards de Marengo. Et assiste à la mise en bière sans prendre l'attitude de circonstance que l'on attend d'un fils qui est en deuil. Il n'a pas l'habitude de mentir, accablé par la chaleur, il ne fait aucun effort pour manifester sa vive douleur en présence des assistants comme à la coutume. Le lendemain, il retrouve une amie d'antan, Marie Candona. Ils vont à la plage se baigner et vont ensuite au cinéma. Plus tard, il rencontre Raymond un voisin de palier qui l'invite à la plage. Ce dernier est souteneur et s'est montré brutal avec sa maîtresse mauresque, et craint des représailles de sa famille.

Sur la plage, ils croisent deux hommes dont l'un est le frère de sa maîtresse. Une bagarre éclate. Peu de temps après, Meursault accablé par la chaleur et la lumière marche seul sur la plage et rencontre à nouveau l'un des hommes près d'une source. L'Arabe qui reste anonyme, sort son couteau, Meursault en voyant sert le revolver que Raymond lui a laissé. Abruti par la chaleur et la luminosité agressives de l'après-midi, ébloui par reflet du soleil sur le couteau, Meursault tire une fois, tuant l'Arabe. Puis, quatre fois de plus comme pour mettre fin à une existence. Après le meurtre, Meursault est arrêté, interrogé par le juge et son avocat ensuite, remis au gendarme et mis en prison où il retrouve certains détenus arabes.

Pendant son interrogatoire pour être jugé, un appel est lancé aux témoins comme Raymond, Marie pour apprécier la véracité de sa déposition. Mais durant tout le procès, il refuse de mentir malgré le conseil de son avocat.

L'étude des thèmes apparaît à ce niveau comme un prétexte au rappel d'une liste d'auteurs à mémoriser. Ils visent donc à constituer un répertoire d'auteurs que les élèves mémorisent et citent en cas de besoin. Mais nous pouvons également dire que la constitution de ce répertoire s'élabore à partir de la nature des textes étudiés en classe. Les textes littéraires, grâce notamment aux personnages porteurs d'avis et d'expériences variées, servent de médiation et offrent aux élèves la possibilité de dire ce qu'ils ne diront pas en leur nom propre. Ils savent désormais nuancer leurs positions et prennent conscience des conséquences de certains préjugés. L'œuvre littéraire permet des interprétations multiples, qui invitent les élèves à émettre des interprétations personnelles et à prendre conscience de leurs modèles de représentations en les confrontant à ceux des autres.

L'étude thématique

L'étude des thèmes quant à elle, constitue un autre temps fort de l'enseignement littéraire. Elle est, avec l'histoire littéraire, l'activité la plus partagée chez les enseignants interrogés. L'enseignement s'organise soit au tour d'une question littéraire, soit sur des réflexions relatives à la condition humaine et sociale. Le contenu thématique est ce qui paraît fondamental à retenir pour la plupart des enseignants. Car, toute œuvre littéraire met le doigt sur une réalité sociale. Si l'œuvre traite d'un problème social, cela permet à l'élève de comprendre la réalité de la vie ou du monde.

L'approche thématique prend plusieurs formes. Sur le plan littéraire, l'enseignant peut, par exemple engager une réflexion, une modalité particulière des thèmes dans les ouvrages étudiés en classe comme, par exemple les principaux thèmes enseignés en classe de terminale en République Centrafricaine qui sont présentés dans cette annexe.

La révolte et la liberté

Avec l'arrivée des européens en Afrique, la colonisation aidant, un petit nombre d'africains ont l'occasion d'étudier en Occident et de voyager à l'étranger pour poursuivre des études supérieures. C'est parmi cette élite qu'émergent les premiers écrivains africains. Cette littérature négro-africaine émergente d'expression française n'hésite pas à mettre en relief sa nature militante ainsi que sa révolte contre la discrimination raciale, l'assimilation et l'exploitation des noirs.

Cette prise de position les a placés dans la littérature engagée ; car, toute littérature est un engagement dans la mesure où l'auteur prend un parti esthétique et thématique qui caractérise son œuvre. Mais l'engagement littéraire est à comprendre ici comme un choix plus profond : l'écrivain, loin de s'enfermer dans le silence de sa tour d'ivoire, assume la responsabilité de s'exprimer au nom de ceux qui ne peuvent pas le faire, la parole littéraire devenant une arme capable de transgresser toutes. C'est dans ce sens qu'Aimé Césaire dans son roman intitulé *Cahier d'un retour au pays natal* disait « Ma bouche sera la bouche des malheurs qui n'ont point de bouche, ma voix, la liberté de celles qui s'affaissent au cachot du désespoir » (Césaire, 1939).

Avec la perte de la patience, avec l'impatience, commence au contraire un mouvement qui peut s'étendre à tout ce qui, auparavant, est accepté. Cet élan est presque toujours rétroactif.

L'esclave, par exemple à l'instant où il rejette l'ordre humiliant de son supérieur, rejette en même temps l'état d'esclave lui-même. Le mouvement de révolte le porte plus loin par rapport à son état initial d'un simple refus. Il dépasse même la limite qu'il fixe à son adversaire, demandant maintenant à être traité en égal. Ce qui est d'abord une résistance irréductible de l'homme devient l'homme tout entier qui s'identifie à elle et s'y résume. Cette part de lui-même qu'il veut faire respecter, il la met alors au-dessus du reste et la proclame préférable à tout, même à la vie. Elle devient pour lui le bien suprême.

Cette révolte, synonyme de liberté, suppose d'abord de s'opposer à tous ceux qui nous oppriment et nous oppressent par leurs actes, leur insupportable présence ou leurs discours. *Caligula* ou *Étranger* ne sont pas seulement le nom d'œuvres de Camus ; ils sont d'abord et avant tout des figures d'hommes révoltés. Caligula ne supporte pas la présence et le discours de ceux qui se donnent une importance qu'ils n'ont pas. Il représente la révolte absolue qui consiste pour conquérir la liberté totale à dire non à tout sauf à soi : « plus rien, tu vois. Plus de souvenirs, tous les visages enfuis ! Rien, plus rien » (Camus, 1944).

Nous avons opté pour la présentation de ces thèmes parce qu'ils sont identifiés dans les trois œuvres intégrales au programme de littérature en classe de terminale comme des thèmes majeurs.

Ces thèmes qui se retrouvent dans les trois œuvres à enseigner en classe de terminale en République Centrafricaine, sont beaucoup plus développés dans *L'Étranger* d'Albert Camus avec le concept de l'absurdité. En abordant *L'Étranger*, la majorité des lecteurs de cette œuvre affirment leur incompréhension de l'indifférence de Meursault. En effet, c'est là que réside l'intérêt de ce roman. Comment comprendre cette indifférence ?

Tout au long du roman, Meursault ne semble accorder d'importance à rien, ni aux événements (comme la mort de sa mère ou son crime commis), ni aux personnes ; il n'aime pas Marie sa maîtresse et l'amitié que lui témoigne Raymond son ami lui est égal. Rien n'a d'importance pour lui. Avant de chercher à comprendre pourquoi, il faut s'arrêter un moment sur le titre de l'ouvrage ; *L'Étranger*. Qu'est-ce qu'un étranger ?

C'est quelqu'un qui ne fait pas partie du monde dans lequel il vit, quelqu'un qui refuse de faire sienne une réalité qui lui est étrangère, distante, qui n'accepte pas les valeurs d'un monde qui n'est pas le sien. D'où l'indifférence. Pourquoi se préoccuper de quelque chose qui ne nous regarde pas ? Pour quelque chose qui ne nous appartient pas.

A la page 155 du roman *Etranger*, on peut lire que Meursault est accusé d'un comportement qui ne correspond pas aux normes d'une société dont il méconnaît les règles les plus essentielles. En effet, on remarque que son comportement ne correspond pas à celui que l'on attend de lui pendant l'enterrement de sa mère. Allé au cinéma avec Marie le lendemain de l'inhumation de sa mère, son amitié avec Raymond qui entraîne une balade à la plage, ces faits considérés comme antisociaux ne semblent pas l'affecter.

On peut donc en venir à se demander si en plus d'être étranger à la société dans laquelle il vit, aux personnes qu'il côtoie, il n'est pas étranger à lui-même ? A cet effet, il lui arrive souvent de ne pas trouver d'explication à certains de ses gestes et notamment au plus grave : pourquoi a-t-il attendu entre le premier coup de revolver et les quatre autres ? Lui-même ne sait pas répondre. C'est au lecteur de faire une hypothèse.

Dans *La chute*, un autre roman, Albert Camus fait dire au personnage principal ces phrases qui peuvent aussi nous éclairer sur Meursault :

« Je n'ai jamais pu croire profondément que les affaires humaines fussent choses sérieuses. Où était le sérieux, je n'en savais rien, sinon qu'il n'était pas dans tout ceci que je voyais et qui m'apparaissait seulement comme un jeu amusant, ou importun [...]. Sans doute, je faisais mine, parfois, de prendre la vie au sérieux. Mais bien vite, la frivolité du sérieux lui-même m'apparaissait et je continuais seulement de jouer mon rôle, aussi bien que je pouvais. Je jouais à être efficace, intelligent, vertueux, civique, indigné, indulgent, solidaire, édifiant, bref, je m'arrête, vous avez déjà compris que [...] j'étais absent au moment où je tenais le plus de place. [...] j'ai vécu ma vie entière sous un double signe et mes actions les plus graves ont été souvent celles où j'étais le moins engagé ».

Ou bien, on peut encore faire l'hypothèse que s'il n'exprime jamais ses sentiments, c'est tout simplement parce qu'il ne les connaît pas. Meursault par le fait qu'il ne donne de valeur ni positive, ni négative et qu'il ne croit pas au sérieux de la vie humaine, se rapproche de l'homme absurde tel que le définit Albert Camus : « L'homme absurde remet en question le monde à chaque seconde par ce qu'il a conscience du non-sens de la vie. Il ne donne pas de valeur aux choses, aux gens puisque tout est voué à disparaître ; et ce, sans raison. Rien n'a de sens puisque tout finit par être réduit à néant, puisque dans ce monde la seule réalité, c'est la mort. L'absurde est le divorce entre un esprit qui désire et un monde qui reçoit, le divorce entre la révolte et l'obscurité ».

Quelqu'un qui a conscience que sa vie n'a pas de sens, va-t-il accorder de l'importance aux événements qu'il traverse et aux personnes qu'il côtoie ? L'acceptation du non-sens de la vie amène donc à une négation des valeurs et du jugement. Citons Camus dans *Le mythe et Sisyphe* à cet effet : « La croyance au sens de la vie suppose toujours une échelle de valeurs, un choix, nos préférences. La croyance en l'absurde, [...] enseigne le contraire » (Camus, 1942).

C'est la notion de valeur, de jugement qui guide les relations entre les hommes. De ce raisonnement, Camus dans son court roman *La chute* dit « Les gens se dépêchent de juger pour ne pas l'être eux-mêmes » (Camus, 1956), et qui surtout, rend le monde absurde, car comment juger quelque chose qui n'a pas de sens ? Voilà pourquoi l'homme absurde change la qualité pour la quantité. Ce n'est pas pour ce que cela vaut qu'il vit, mais pour ce que cela compte. L'homme absurde, ayant refusé le jugement de valeur, se retrouve hors de la spirale du jugement et est donc souvent jugé de fou.

On peut comparer le comportement de Meursault avec celui du procureur qui avoue lui-même que s'il en vient à douter de Dieu, « sa vie n'avait plus de sens » et de l'aumônier qui lui rend visite dans sa cellule : une des possibilités qui se présente à l'homme est de créer le sens grâce à la figure de Dieu, d'une vie après la mort, d'une raison de vivre. Les deux personnages cités plus haut valorisent chaque événement, chaque personne à travers le prisme de la foi ; remarquez qu'ils sont totalement désemparés face à l'indifférence de Meursault, que l'un réagit par la violence, le second par les armes. Meursault tend vers l'absurdité, vers la révolte ; les deux autres n'arrivent à se défaire d'une obscurité que grâce à une autre obscurité. Mais Meursault ne devient un homme absurde qu'à la fin du livre. Il naît à partir du moment où il se sait condamner et par un jugement qu'il estime exagérer et ridicule, fruit du jeu des hommes. Ce n'est qu'à la fin du roman que le lecteur a accès à ses sentiments puisque ce sont les premières fois aussi que le personnage les ressent ou du moins sait qu'il les ressent.

Il le dit lui-même ; c'est devant une pléthore qui le déteste qu'il va pour la première fois avoir envie de pleurer d'être haï ; Céleste est le premier homme qu'il a envie d'embrasser. L'homme absurde laisse de côté le problème de la liberté en soi qui n'a de sens qu'en relation avec la croyance en Dieu ; il ne peut éprouver que sa propre liberté d'esprit ou d'action. Jusqu'à la rencontre de l'absurde, il a l'illusion d'être libre mais est l'esclave de l'habitude ou des préjugés qui ne donnent à sa vie qu'un semblant de but et de valeur. La découverte de

l'absurde lui permet de tout voir d'un regard neuf : il est profondément libre à partir du moment où il connaît lucidement sa condition sans espoir et sans lendemain. Il se sent alors délié des règles communes et apprend à vivre sans appel.

Ce n'est qu'en étant privé de sa liberté, ou de ce que lui pense être sa liberté, que Meursault prend conscience du non-sens de la vie, de cette condition de condamné à mort, et ce notamment dans les dernières pages, quand il se révèle lors de sa colère envers l'aumônier :

« Moi, j'avais l'air d'avoir les mains vides. Mais j'étais sûr de moi, sûr de tout, plus sûr que lui, sûr de ma vie et de cette mort qui allait venir. Oui, je n'avais que cela. Mais du moins, je tenais cette vérité autant qu'elle me tenait. J'avais eu raison, j'avais encore raison, j'avais toujours raison. J'avais vécu de telle façon et j'aurais pu vivre de telle autre [...] Et après ? C'était comme si j'avais attendu pendant tout le temps de cette minute et cette petite aube où je serai justifié. Rien, rien n'avait d'importance et savais bien pourquoi. Lui aussi savait pourquoi ».

S'agissant de Fama, héros du roman *Les soleils des indépendances*, son destin apparaît symptomatique de la crise qui affecte le groupe social dont il est le représentant. Fama est en effet le descendant de ces Malinkés venus du nord par vagues successives et qui, aux confins de la Sierra Leone et de la Côte-d'Ivoire, ont réussi à affirmer leur prééminence culturelle et économique, en particulier dans la région du Horodougou, ce qui signifie littéralement « le pays de la kola ». Cette aristocratie a joué, à l'époque de Samory, un rôle à la fois militaire, religieux et économique.

Au moment de la colonisation, cette aristocratie malinké s'est trouvée en butte à l'hostilité des colons qui, peu soucieux de composer avec un pouvoir traditionnel, ont préféré lui substituer une chefferie de circonstance, constituée pour l'essentiel d'individus d'origine plébéienne, et dont le pouvoir procède directement de l'administration coloniale.

Face à ces envahisseurs, la caste malinké a cru pouvoir compenser la perte du pouvoir politique par un renforcement de son influence économique, mais, là encore, elle s'est heurtée aux structures mises en place par les puissantes Maisons de commerce et au réseau laborieusement tissé par les Levantins. Dans ces conditions, on comprend mieux les motivations qui ont pu pousser Fama et les siens à entrer en lutte contre le pouvoir colonial.

Fama se révolte contre les nouvelles institutions parce que les nouveaux maîtres lui refusent sa place de prince traditionnel dans la nouvelle société.

Le Roi Christophe quant à lui, est un personnage principal de *La Tragédie du Roi du Christophe*. Un esclave qui est devenu tour à tour cuisinier, soldat et réussit à se faire élever au grade d'officier général. Il a pris part active au combat au côté de Toussaint Louverture contre les colons et devient ainsi un farouche défenseur, un combattant pour la liberté de son peuple. En se dressant contre les colons, il décide de changer tous les noms donnés à ses compatriotes par les colonisateurs, car son rêve est la libération du peuple haïtien.

Comme nous avons mentionné ci-haut, Meursault se révolte contre tout, réclamant ainsi sa liberté. Au regard de ce thème, il est important de préciser qu'à l'ère de la démocratie, le dialogue est le vecteur de développement et de la stabilité sociale. Tout acte ou toute action doit être justifié pour faire installer la compréhension et le climat de paix. Il est préférable de choisir des thèmes qui correspondent aux circonstances et qui peuvent être bénéfiques pour les élèves centrafricains et pour la société d'aujourd'hui.

Mais parler ou faire le procès de la colonisation de nos jours semble être le moyen de masquer les vrais maux qui gangrènent la société centrafricaine. La littérature a pour rôle de sensibiliser, de moraliser, d'éduquer et, de ce fait, elle contribue ainsi à la formation de l'homme pour son intégration dans la société. Elle est donc le lieu où s'apprennent les valeurs humaines; elle est porteuse de messages que l'école se charge de transmettre. Pour tout dire, cet enseignement doit tenir compte de la réalité socioculturelle pour une meilleure adaptation dans le système scolaire centrafricain. De ce fait, le vecteur permettant d'atteindre pleinement cet objectif est l'enseignement de la littérature à travers les œuvres contemporaines que le programme doit prendre en compte tout en établissant le lien avec les œuvres classiques.

Mais dans les discours et les pratiques des enquêtés, on observe que l'étude des thèmes est plus centrée sur les questions sociales que littéraires, ce qui peut laisser penser, d'une manière générale, qu'une grande place est accordée aux questions existentielles soulevées dans les œuvres.

Les enseignants rencontrés ne cachent pas leurs points de vue en déclarant que c'est pour cette raison qu'ils ne cessent de réclamer la révision des œuvres au programme qui ne semble plus être de l'heure en République Centrafricaine. Les interviewés centrafricains justifient le choix des thèmes contemporains d'ordre social du fait que ces thèmes identifiés sont contextualisés,

touchent à l'homme et sensibilisent les élèves à la prise de conscience des questions qui les interpellent au quotidien.

Par contre en France, les enseignants ont une grande marge de manœuvre étant donné que ce sont les grands axes qui sont tracés et les enseignants sont libres dans leurs choix des œuvres. L'étude des thèmes comme nous l'avons souligné ci-haut, prend plusieurs formes d'approche en classe. Un thème peut, en effet, s'étudier à partir d'un groupement de textes d'auteurs variés traitant de la même question pour amener les élèves à confronter les points de vue, tout comme il peut servir d'introduction à l'étude d'une œuvre intégrale.

Nous pensons de notre avis que l'enseignement littéraire intègre la dimension sociale et citoyenne, il reste cependant à voir la manière dont le savoir est transmis. Touchant cette question, le problème se trouve, en effet, au niveau du traitement didactique réservé à ce document en classe. On note donc que ce qui importe pour ces enseignants, ce n'est pas tant le traitement interne ou la littérature du monde étudié, mais le message que celui-ci contient. A cet effet, voici une séance de cours observée pendant notre investigation.

En effet, plutôt que de faire une dictée de ces notes, beaucoup d'enseignants conçoivent un document qui situe le cadre dans lequel l'œuvre est étudiée. C'est dans ce sens que cet enseignant du lycée de Miskine introduit l'étude de *Les Soleils des Indépendances* par une réflexion sur la thématique de mutation sociopolitique, thème très crucial de l'œuvre qu'il étudie avec ses élèves.

Le document soumis aux enseignants se présente de la manière suivante :

Fiche d'étude thématique : La mutation sociopolitique

Introduction à l'étude de *Les soleils des Indépendances* : **La mutation sociopolitique ou le déclin social.**

Les Soleils des Indépendances évoque les mutations sociales et politiques de l'Afrique coloniale aux indépendances. Ahmadou Kourouma met en scène un prince malinké, commerçant et travailleur, mais déchu et réduit à la mendicité, conséquence néfaste de la

colonisation. Fama, le héros de ce roman est aussi un acteur politique des indépendances africaines. Mais il n'aura pour récompense que sa carte d'identité, et celle du parti unique parce qu'il est illettré, il n'occupera aucun poste dans le gouvernement. On comprend alors sa hargne à l'endroit des nouveaux dirigeants qu'il qualifie de « fils de bâtards ». Autre malheur, sa femme Salimata, violée le jour de son excision, est stérile, ce qui le poussera lors d'un voyage à Togobala à prendre une seconde épouse, Mariam, la veuve de son cousin Lacina qui lui avait ravi la chefferie. L'arrivée de Mariam va troubler davantage son ménage car sa première femme Salimata, une brave commerçante de bouillie de riz en sera follement jalouse.

Accusé de participer à un complot contre le président, Fama fait la triste expérience de la prison. Libéré et gracié, il refuse les récompenses offertes à tous les détenus politiques et décide de rentrer à Togobala son village natal car là-bas au moins, il sait qu'il est prince et légitime descendant des Doumbouya. En voulant franchir illégalement une frontière, Fama sera blessé par un crocodile sacré et s'éteint dans la pirogue qui le transporte pour Togobala, son village.

De cet extrait, l'enseignant explique le changement social survenu en faisant le lien entre le monde moderne et monde traditionnel. La modernité est caractérisée par la culture occidentale où il faut être lettré pour occuper une fonction ou un poste administratif. Avoir une seule épouse pour un foyer civil et vivre à l'exemple des européens.

Le monde traditionnel cependant, est tout à fait le contraire. On reconnaît un homme fort en Afrique en ayant plusieurs femmes et avec un village d'enfants ; il n'est pas question d'étude pour être responsable ou diriger un pays. Le monde moderne demande l'adaptation de tout un chacun selon le contexte surtout d'être alphabétisé. Cette logique est le contraire de notre héros Fama, qui, laissé pour compte de l'histoire, du fait que sa qualité de prince de Horodougou le place dans une situation d'étroite dépendance à l'égard de son groupe d'origine, il fait donc l'expérience tragique du déclassement social. Ce déclassement du personnage se traduit en particulier par les rapports qu'il entretient avec l'espace, espace de la ville ou espace de la brousse. Ce bon vieux temps, âge d'or de Horodougou, est d'ailleurs perçu comme un temps mythique, circulaire et par conséquent inaltérable.

Comme ses illustres prédécesseurs, Fama est en effet un déclassé à la recherche d'une grandeur passée, personnage errant, vivant en marge d'une société qui le rejette, et dont la préoccupation majeure réside dans la mise en œuvre des mille expédients qui lui permettront, sans travailler, de satisfaire sa faim. A ce niveau, l'enseignant a fait passer son message basé sur la littérature sociétale.

Etude externe des œuvres intégrales

L'étude externe des œuvres intégrales concerne les connaissances qui entourent l'étude d'une œuvre intégrale, principalement l'histoire littéraire. Dans cette composante de l'étude de l'œuvre intégrale, il est inclus le courant ou le mouvement littéraire auxquels se rattachent l'auteur et l'œuvre, le contexte socio-historique de production des œuvres, le paratexte et parfois l'étude du genre littéraire auquel appartient l'ouvrage étudié, comme cela apparaît dans le propos qui suit et qui reflète la démarche généralement suivie par la plupart des enseignants rencontrés.

« L'histoire littéraire est enseignée sous diverses formes. Il peut s'agir d'un enseignement systématique des courants littéraires selon des siècles, notamment en littérature française, aussi en littérature africaine à travers l'étude de sa genèse ». Cet aspect apparaît dans les discours et les pratiques comme une introduction générale avant d'aborder l'ouvrage dans sa dimension interne.

L'enseignement de l'histoire littéraire est pratiqué par la totalité des enseignants rencontrés. Cette introduction générale est censée apporter aux élèves des informations susceptibles d'éclairer l'œuvre et de ce fait leur donner le moyen de comprendre l'œuvre. L'ensemble du discours tenu à ce propos tend à justifier un tel enseignement par le souci de permettre à l'élève d'avoir une vue panoramique de la littérature afin d'accroître les connaissances littéraires des élèves ; car le courant littéraire, le contexte historique peuvent aider à comprendre et à dégager la signification de l'œuvre.

Les mouvements de la littérature africaine concernent la naissance et l'évolution de cette littérature notamment le rôle joué par les écrivains de la négritude tout au long de son histoire. L'enseignement des genres se matérialise le plus souvent par les synthèses littéraires sur les époques accompagnées d'un bref aperçu sur les caractéristiques des genres étudiés. Généralement, le roman et le théâtre sont les genres les plus enseignés dans la classe de terminale en République Centrafricaine.

Les enseignants rencontrés abordant cet aspect sont unanimes pour reconnaître que tous les genres ne s'enseignent pas de la même manière. Etant donné que chaque genre a sa spécificité. Le texte romanesque se caractérise par l'existence d'univers fictif. Il est constitué des passages narratifs, descriptifs et des discours rapportés.

Le texte théâtral se distingue, d'une part, par des indications scéniques, des didascalies qui sont destinées à faire comprendre au lecteur ce qui est vu et entendu par le public indépendamment de ce que disent les acteurs (les décors, les costumes, les intonations) et d'autre part par les répliques. Dans la même pensée, l'approche externe de l'œuvre se concentre sur la vie et les publications des auteurs. Les dimensions biographiques et bibliographiques reviennent constamment dans les discours et dans toutes les pratiques observées.

De ce fait, voici comment se présente la structure de la Tragédie du Roi Christophe qui est une pièce théâtrale enseignée en classe de terminale en République Centrafricaine. Cette fiche est présentée par l'enseignant du lycée de Miskine :

ETUDES DE LA TRAGEDIE DU ROI CHRISTOPHE D'AIMÉ CÉSAIRE

Introduction

L'une des pièces de théâtre historique les plus lues et les plus jouées, *La Tragédie du Roi Christophe* est l'œuvre qui est surtout comprise par le peuple noir. Cette pièce mise en scène par Serreau est jouée lors du festival des arts nègres à Dakar en 1966. Publiée en 1963, cette pièce de théâtre n'en finit pas de faire sensation.

C'est que son action retrace la lutte des noirs pour leur liberté et leur indépendance, mais aussi le destin des pays noirs transparaît à travers le devenir de l'action du Roi Christophe qui résume les nouveaux dirigeants de ces pays.

Ce travail que nous proposons à l'étude s'articule autour des axes suivants : La vie et l'œuvre de l'auteur, le résumé de la pièce, la structure de l'œuvre, les personnages, les thèmes et la dramaturgie de Césaire.

A. L'homme et l'œuvre.

I.1 La vie de l'auteur.

Issu d'une famille modeste de Fort-de-France, écrivain et homme d'action, Aimé Césaire est né le 26 juin 1913 à Basse-Pointe au nord de la Martinique et fait partie d'une famille de sept enfants. Son père est enseignant et sa mère une couturière. A l'âge de six ans, il entre à l'école primaire. Après une bonne scolarité au lycée de sa ville natale, Aimé Césaire obtient une bourse afin de poursuivre ses études à Paris au lycée Louis-Le-Grand de 1932-1933. Césaire réussit au concours d'entrée à l'ENS en 1935.

Il voyage en Martinique et commence à écrire le Cahier d'un retour au pays natal. En 1937, Césaire épouse mademoiselle Roussy. Toujours pendant cette même année, on voit la naissance de son premier enfant et il vient de terminer le Cahier d'un retour au pays natal qu'il publie en 1939 dans la revue *Volontés*.

Césaire et sa femme Suzanne Césaire sont affectés comme professeurs au lycée Victor-Schœlcher de Fort-de-France. Césaire est élu député maire de la ville sous les couleurs du Parti Communiste Français (PCF) qu'il quitte en 1956 et adresse à l'occasion une lettre à Maurice Thorez. Il renonce à la députation en 1993. Il quitte la politique sans la quitter carrément, il soutient la candidature de Ségolène Royal à l'élection présidentielle de 2007. Le

09 avril, il est hospitalisé et décède le 17 avril à Fort-de-France. Dans les lignes qui suivent, nous présentons ses œuvres publiées.

I.2 L'œuvre de Césaire

Un écrivain prolifique, Césaire publie plusieurs ouvrages dont nous avons :

Les armes miraculeuses (1946) : Ce recueil de poèmes explore la thématique de la négritude et de la résistance contre l'oppression coloniale. Césaire utilise une langue puissante et évocatrice pour exprimer la lutte et l'espoir du noir.

Soleils cou coupé (1948) : Cette pièce de théâtre poétique est basée sur le folklore antillais et met en scène des personnages symboliques confrontés aux défis de la colonisation. Césaire utilise le langage poétique pour explorer les thèmes de la liberté, de l'identité et de la transformation.

Corps perdu (1949) : Il s'agit d'un recueil de poèmes où Césaire aborde des thèmes tels que la colonisation humaine, l'amour, la mort et la spiritualité. Les poèmes sont marqués par une introspection profonde et une sensibilité lyrique.

Discours sur le colonialisme (1955) : C'est un essai majeur dans lequel Césaire dénonce le système colonial et ses conséquences dévastatrices. Il analyse les mécanismes de l'oppression coloniale et appelle à la résistance et à la décolonisation.

Lettres à Maurice Thorez (1956) : Ce recueil de lettres est une correspondance entre Césaire et Marie Thorez, un militant communiste français. Les lettres abordent des sujets tels que la politique, la culture de l'anticolonialisme et l'engagement intellectuel.

Et les Chiens se taisaient (1956) : Cette pièce de théâtre explore le thème de la déshumanisation de l'homme noir sous le joug de l'oppression coloniale. Césaire utilise des symboles et des allégories pour dénoncer la violence et l'injustice de la société coloniale.

Ferrements (1960) : Ce recueil de poème est une réflexion sur la condition humaine et les tensions sociales et politiques de l'époque. Césaire explore la relation entre le corps et l'esprit, les poèmes sont imprégnés d'une quête d'identité et de liberté.

Cadastre (1961) : Il s'agit d'une pièce de théâtre en trois actes qui aborde les thèmes de la révolution et de la quête de justice sociale. Césaire explore les dynamiques de pouvoir et les luttes de classe à travers une narration complexe et symbolique.

Toussaint Louverture (1962) : Cette pièce de théâtre relate la vie de Toussaint Louverture, leader de la révolution haïtienne et figure emblématique de la lutte pour la liberté et la dignité des peuples noirs. Césaire met en lumière les défis auxquels Louverture a fait face et son impact sur l'histoire.

La Tragédie du Roi Christophe (1963) : Cette pièce de théâtre explore la vie et la chute du Roi Christophe, ancien esclave qui devient roi d'Haïti. Césaire aborde les thèmes de la tyrannie, du pouvoir et de la responsabilité politique à travers un style théâtral tragique.

Une saison au Congo (1967) : Cette pièce de théâtre raconte l'histoire du leader congolais Patrice Lumumba et de la lutte pour l'indépendance du Congo. Césaire met en évidence les enjeux politiques et les luttes internes qui ont marqué cette période historique.

Une tempête (1969) : C'est une pièce de théâtre écrite par Aimé Césaire. Elle s'inspire de la pièce classique de William Shakespeare *La tempête* mais y apporte une perspective postcoloniale et anticoloniale. C'est une pièce provocante et politiquement engagée qui vise à dénoncer les méfaits du colonialisme et encourager la libération des peuples opprimés. Elle met en lumière les questions de pouvoir, d'inégalité et de dignité humaine, tout en offrant une perspective anticoloniale sur un classique de littérature théâtrale.

Œuvre complète (1976) : Il s'agit d'une édition qui rassemble l'ensemble des œuvres d'Aimé Césaire y compris ses poèmes, pièces de théâtre, essais et lettres. Cette publication permet de parcourir l'ensemble de sa production littéraire et de saisir la cohérence de sa pensée.

Moi, laminaire (1982) : C'est un recueil de poèmes où Césaire explore des thèmes tels que la mémoire, l'amour, l'engagement et la quête de soi. Les poèmes sont marqués par une introspection profonde et une réflexion sur le sens de la vie et de la création artistique. Comme nous avons précisé ci-haut, l'enseignant n'est pas tenu de résumer toutes les œuvres de l'auteur pour les élèves. Il les énumère tout simplement pour inciter ces derniers à des lectures individuelles. Cependant, il a le devoir de donner le résumé de l'œuvre à l'étude.

A. Le résumé de l'intrigue.

La pièce est précédée d'un prologue mettant en scène un combat de coq, l'un surnommé Christophe, l'autre Pétion. Sinon l'action débute avec la visite de Pétion envoyé par le Sénat proposer à Christophe la présidence. Celui-ci refuse flairant le complot pour l'écartier du pouvoir en lui offrant un pouvoir vide. Ainsi, se révolte-t-il contre les mulâtres et se proclame roi d'Haïti.

Dès lors, le pays est divisé entre les partisans de Christophe dont son secrétaire Vastey et ceux qui s'allient avec la puissance coloniale. Il s'ensuit la cérémonie du couronnement célébrée par l'archevêque Corneille Brelle, puis la prestation de serment du roi.

Il maîtrise la rébellion dirigée par Metellus. Contre Pétion, il propose la réunification de l'Etat, mais le Sénat complotte derrière son dos. Christophe décide de la reconstruction d'une citadelle, symbole de la puissance d'Haïti et force le peuple au travail. Il fait exécuter un paysan qui ne travaille pas et emploie les filles au travail de construction. Ne supportant pas ces excès, Corneille demande le repos pendant que Hugonin organise un mariage collectif pour éviter la débauche. Christophe donne l'ordre de supprimer l'archevêque. Mais au cours de la messe de l'Assomption, Christophe est paralysé par le spectre de Corneille Brelle.

Il commence à prendre conscience et rêve d'une dernière victoire et prépare à se suicider. Finalement, il s'est donné la mort.

I. La structure de la pièce

La structure de la pièce en trois actes facilite la compréhension de la progression de l'action. En gros, chaque acte est centré sur le héros Christophe. Ainsi, nous avons la structure suivante :

Acte I : La conquête du pouvoir et le couronnement de Christophe. Dans cette pièce, Christophe s'oppose à Pétion qui est mandaté par le Sénat pour écarter Christophe du pouvoir. Ce dernier non seulement refuse mais fait une sécession et se proclame le roi d'Haïti. Il organise son couronnement à travers une grande fête.

Acte II : Après son couronnement, se fut la guerre civile. Une bonne partie du peuple est contre le roi Christophe, notamment les bourgeois, certains paysans, ses propres généraux le trahissent sans compter la puissance extérieure.

Acte III : Malgré les avertissements surtout de sa femme, Christophe s'entête à mener avec la main de fer, et sa tyrannie, ses travaux forcés et sa démesure achèvent son règne, au moment où pourtant il commençait à faire sa prise de conscience.

II. Les personnages.

4.1 Le héros : Henri Christophe.

Christophe est un ancien cuisinier, puis général, devenu roi d'Haïti. Cette ascension montre déjà son destin exceptionnel, mais aussi tragique, puisqu'il lutte pour la liberté et

l'indépendance de son peuple. Il est un roi excessif et autoritaire, qu'il explique par le travail pour arriver au niveau des autres : « Je demande trop aux hommes mais pas assez aux nègres », dit-il. Dans son projet de faire oublier l'esclavage et de créer un avenir meilleur, il oblige, comme tyran, le peuple à travailler dur, jusqu'à même tuer les fainéants. Ses excès sont jugés cruels par le peuple qu'il veut libérer par le travail.

IV.2 Les personnages secondaires.

Il n'est pas inutile de signaler que *La Tragédie du Roi Christophe* compte 41 personnages. Metellus le vaincu, Hugonin, parasite, bouffon, agent à tout faire, Vastey, porte-parole de Christophe. Mme Christophe... mais aussi des paysans, des maîtres de cérémonies, des soldats. Chacun de ces personnages est partie d'un chœur qui fait entendre sa voix autour des actions de Christophe, les prolongeant comme par écho.

En guise de conclusion, il convient de dire que *La Tragédie du Roi Christophe* se situant au royaume d'Haïti, dirigé par un dictateur à la fois pathétique et sublime, est le symbole des pays africains, nouvellement apparus sur la scène internationale et ayant la tâche de créer l'unité nationale. Christophe est le premier avatar d'une série de leaders, attelés à ces tâches capitales, face à la mollesse et à l'indifférence de leurs peuples.

La Tragédie du Roi Christophe est d'abord une réflexion sur le pouvoir et la solitude qu'il creuse autour de celui qui l'exerce. Si l'on y prête attention, on perçoit une sorte de contre-discours qui exprime les valeurs conflictuelles de la société et du pays, et symbolise le jeu des forces adverses à la fois intérieures et extérieures. La force de Christophe est de relier toutes ces valeurs conflictuelles dans une harmonie constructive. Mais malheureusement, il n'y parvient pas et meurt.

Etude interne des œuvres intégrales

L'approche interne de l'œuvre n'apparaît pas homogène. Trois variantes en émergent : d'abord une vue sur l'histoire ou la fable, ensuite une approche plus pratique centrée sur la structure de l'œuvre, la langue et le style, et en fin une focalisation sur l'étude des questions existentielles. L'étude interne des œuvres intégrales commence d'une manière générale par la vérification ou le contrôle de lecture.

Le contrôle de lecture est, en effet, une activité incontournable. Avant d'entrer dans l'œuvre et attaquer la substance de l'œuvre, les élèves sont soumis à cette évaluation sommative sensée rassurer les enseignants que les élèves ont effectivement lu l'ouvrage dont l'étude est programmée en classe.

Le but de contrôle consiste à poser un ensemble des questions sur l'œuvre pour vérifier si les élèves ont effectivement lu l'œuvre. Cette pratique de vérification de lecture est une première familiarisation avec l'œuvre. Mais pour les enseignants rencontrés, le but de contrôle de lecture n'est pas seulement de s'assurer que les élèves ont lu le livre. Le contrôle de lecture vise aussi à outiller les élèves à savoir citer les auteurs et les extraits des œuvres, puisqu'au baccalauréat, ils rédigent ou traitent des sujets de dissertation qui demandent ces aptitudes pour des citations afin de pouvoir étayer leurs propos

Cette manière de faire entrer les élèves dans les œuvres, très majoritairement centrée sur la chronologie du récit, la vie et les péripéties des personnages, l'identification des lieux, donne une vision du littéraire correspondant à des modes particuliers d'évocation de la vie en société dont les personnages sont les représentants. Ce qui est proposé aux élèves est une lecture de participation reposant sur la fonction référentielle des textes.

Le paratexte est certes une manière d'aborder l'étude externe de l'œuvre intégrale. Mais l'étude du paratexte précède toujours l'approche interne des textes. Son étude en classe est nécessaire parce qu'elle apporte des indices pouvant se révéler déterminants dans la compréhension de l'œuvre. Le paratexte consiste, à étudier tous les éléments qui tournent autour du texte : le chapeau, la date de parution, l'édition, en un mot, faire remarquer aux élèves tous ces éléments avant d'entrer dans l'étude proprement dite.

Il reprend à son compte la définition de Gérard Genette qui dit que le paratexte, c'est « le seuil du texte, périphérie du texte, porte du texte, entrées du texte » (Genette, 1987). Autrement dit,

« l'ensemble des éléments entourant le texte proprement dit, qui fournissent une série d'informations et constituent une première lecture. Le paratexte est un ensemble des signes qui présentent, introduisent et permettent la compréhension d'un texte » (p. 9).

Pour les œuvres intégrales, l'étude de la périphérie du livre concerne le paratexte auctorial, orienté sur l'auteur à partir des indices le concernant en quatrième de couverture. Ensuite, vient l'exploitation du texte éditorial : titre de l'œuvre, maison d'édition, le résumé ou un extrait du livre en quatrième de couverture, la photo ou l'iconographie de la première de couverture.

Les autres éléments constituant le paratexte comme la préface, la postface, les dédicaces, sont moins évoqués. Ainsi, voici une leçon présentée par l'enseignant du lycée des Martyrs sur le paratexte de *L'Étranger* d'Albert Camus. Le résumé transcrit au tableau pour les élèves se présente de la manière suivante :

Etude du paratexte d'étranger d'Albert Camus

L'Étranger est un roman de 186 pages, publié aux Éditions Gallimard, Collection Folio en 1942.

Il est composé de deux parties. La première comprend six chapitres et la seconde en compte cinq.

Sur la couverture, il y a une gravure d'un homme difficile à reconnaître. Cet homme se trouve dans une espèce de constellation jaune ; sa tête écarlate vif de couleur indique qu'il est ébloui par les rayons solaires. Il est habillé d'une chemise blanche mais tachetée de noire, couleur de la sueur qui coule sur la partie supérieure de la chemise. En fin le pantalon noir, les deux jambes, dont celles de gauche est rouge sous l'effet de la chaleur. Les deux pieds s'enfoncent quelque peu dans le sable pour être complètement engloutis.

Cette gravure présente ainsi Meursault, principal personnage du roman au moment du meurtre de l'Arabe. Ce roman fait partie du « cycle de l'absurde », trilogie composée d'un roman *L'Étranger*, d'un essai *Le mythe de Sisyphe* et d'une pièce de théâtre *Caligula*, décrivant le fondement de la philosophie d'Albert Camus : l'absurde c'est-à-dire ce qui est

contraire à la logique.

Comme nous avons souligné ci-haut, le paratexte est un ensemble des signes qui présentent, introduisent et permettent la compréhension d'un texte. A travers cette étude, les élèves ont une idée claire de l'œuvre. L'étude interne des œuvres intégrales passe aussi à travers la fable et les personnages. L'entrée dans la fiction se fait soit par un résumé court, une sorte de condensé des événements reprenant les grandes lignes de l'itinéraire du personnage principal, soit par un procédé différent consistant donc à étudier la fiction chapitre par chapitre ou partie par partie en mettant en lumière les moments les plus marquants de la narration.

En effet, résumer une œuvre intégrale, c'est informer les élèves de son contenu et, en même temps, aiguïser leur envie pour la lecture. Cette envie de lire, c'est généralement auprès des personnages que les élèves vont chercher, comme ils aiment raconter leurs péripéties.

On constate clairement à cet effet que, l'objectif visé est d'amener les enseignés à avoir une idée générale de l'œuvre. Ce qui est essentiel, c'est d'abord l'histoire ou la fable qui procure un plaisir au lecteur, ce qui témoigne d'une conception récréative et émotive de la littérature.

C'est pour cette raison que l'étude des personnages apparaît comme un temps fort de l'étude interne des œuvres intégrales. En effet, l'étude de la fable est souvent associée à l'étude des personnages et des lieux. L'intérêt de cette étude réside dans la sensibilisation aux valeurs, à toute la symbolique dont ils sont porteurs. Selon Goldestein, 2005, les écrivains s'efforcent de donner à leurs personnages des signalements qui ne sont pas sans lien avec des significations que véhicule implicitement l'œuvre.

A cet effet, les détails physiques, moraux, voire environnementaux, concourent à donner l'aspect psychologique. Ces personnages, par les rôles qu'ils jouent dans le déroulement de l'intrigue, se construisent des faisceaux de relations tantôt amicales, tantôt hostiles.

Avec leurs caractéristiques et leurs rôles dans l'œuvre, les personnages incarnent souvent des types sociaux, c'est-à-dire qu'ils sont porteurs de valeurs. De ce fait, leur étude apporte des indices décisifs pouvant permettre la compréhension des ressorts de l'œuvre et du modèle humain et social qu'ils incarnent. Pour ce faire, cette dimension constitue la clé de voûte de la

compréhension d'une œuvre intégrale en classe. A ce niveau, la littérature est considérée comme le lieu où l'on s'efforce de construire la socialité et une certaine éthique, une identité chez les élèves.

Mais l'étude esthétique de l'œuvre est d'autant plus nécessaire. Aborder les œuvres intégrales dans leur fonctionnement interne, c'est étudier leurs aspects techniques. Car, parler de structure ou de l'organisation de l'œuvre, des personnages, de l'espace et du temps, c'est aborder la dimension esthétique de la création littéraire. Mener une étude esthétique de l'œuvre en classe, c'est être sensible à son organisation, à sa temporalité, à la portée symbolique des personnages et des lieux où se déroulent les actions. C'est également sensibiliser les élèves aux notions de temps de la fiction, de temps de la narration, établir le lien entre l'espace et temps et dégager leur importance dans l'organisation du récit et intentions de l'œuvre.

En un mot, il s'agit de sensibiliser les élèves à l'expérience esthétique de la langue et de l'écriture de l'écrivain. Ce qui fait la spécificité d'une œuvre littéraire, c'est l'écriture et le style de l'auteur. C'est pour quoi, enseigner la littérature doit permettre aux élèves de lire les œuvres et en faciliter la compréhension au moyen d'outils d'analyse. Il convient de signaler plus fort que l'importance d'une œuvre intégrale se mesure par son sens et sa portée.

Sens et portée de l'œuvre, c'est la dernière étape de l'étude d'une œuvre intégrale. C'est cette étape qui clôt l'étude. Étudier le sens et portée de l'œuvre apparaît comme la motivation principale justifiant la lecture et l'étude d'une œuvre intégrale en classe. Le premier savoir à donner aux élèves, c'est d'abord le message contenu dans le livre parce que tout texte littéraire contient un message.

Le sens et la portée de l'œuvre prennent une dimension éducative en sensibilisant les élèves à la prise de conscience des questions sociales et éthiques contenues dans les œuvres. Le sens et la portée de l'œuvre consiste en définitive à dévoiler aux élèves les intentions des auteurs, leurs messages au monde tels que vus par les enseignants. A cet effet, voici l'enseignement de l'œuvre *L'Étranger* d'Albert Camus par un enseignant du lycée de Fatima.

IL commence son étude par la vie et l'œuvre de l'auteur, qui enchaîne avec la doctrine littéraire et philosophique de Camus. Nous transcrivons ce qui a été enseigné aux élèves tel que ces derniers l'ont noté dans leur cahier.

Naissance d'Albert Camus dans une banlieue pauvre d'Alger, son enfance est misérable, boursier dans un lycée d'Alger. Un excellent footballeur, il est aussi passionné de lecture. Atteint de tuberculose, il quitte la maison familiale pour vivre chez son oncle.

De 1935 à 1936, il fonde une troupe théâtrale. A cause de sa santé, il ne se présente pas à l'agrégation de philosophie. En 1944, il rencontre Jean-Paul Sartre et devient rédacteur d'un journal clandestin *Le Combat*.

En 1960, Camus meurt de suite d'un accident de circulation à Paris.

BN : Prix Nobel de littérature en 1957.

Ensuite, son œuvre. L'enseignant égrène l'ensemble de publication de l'auteur dans la liste ci-dessous :

L'envers et L'Endroit (1937) : Ce recueil d'essais marque les débuts littéraires d'Albert Camus. Il explore les thèmes de la jeunesse, de la solitude, de la beauté, de la nature et de l'existence humaine. Camus y révèle une sensibilité profonde et une réflexion sur la condition humaine.

Noces (1938) : *Noces* est un autre recueil d'essais où Camus célèbre la beauté de l'Algérie, sa terre natale. Il décrit les paysages méditerranéens, les cérémonies locales et les rituels en tant qu'expression de la vitalité de la vie.

L'Etranger (1942) : Roman emblématique de Camus, *L'Etranger* raconte l'histoire d'un homme nommé Meursault qui dépeint comme détaché et indifférent aux conventions sociales. Le livre développe les thèmes de l'absurdité de la vie, de l'aliénation et de la confrontation avec la mort.

Le Mythe de Sisyphe (1942) : Dans cet essai philosophique majeur, Camus examine sa philosophie de l'absurde. Il explore le Mythe de Sisyphe, condamné à rouler un rocher éternellement, et défend l'idée que la vie humaine est également absurde mais doit être vécue avec passion et révolte contre l'absurde.

Le Malentendu (1944) : Il s'agit d'une pièce de théâtre où Camus explore les thèmes de la communication, de la solitude et de l'incompréhension. L'histoire tourne autour d'une auberge gérée par une famille où des événements tragiques se produisent à cause d'un malentendu.

Caligula (1945) : Dans cette pièce, Camus s'inspire de la figure historique de l'empereur romain Caligula pour explorer les thèmes du pouvoir absolu, de la folie et de la révolte. Caligula devient un tyran meurtrier qui défie les limites de l'humanité et cherche à imposer sa propre logique.

La Peste (1947) : Ce roman est une allégorie de l'occupation nazie en France pendant la seconde Guerre mondiale. Il raconte l'histoire d'une épidémie de peste à Oran et examine les réactions humaines face à la souffrance, la solidarité, la liberté et la lutte contre le destin.

L'Etat des Sièges (1949) : Pièce de théâtre qui critique les régimes totalitaires, *L'Etat des Sièges* met en scène une ville sous l'emprise d'une tyrannie. Elle dépeint la résistance et la révolte face à l'oppression, mettant en lumière la nécessité de lutter pour la liberté et la justice.

Les justes (1950) : Cette pièce de théâtre s'inspire d'un événement réel, l'assassinat d'un grand-duc russe, et met en scène un groupe de révolutionnaires préparant un attentat. Camus examine les dilemmes moraux de la violence politique, la valeur de la vie humaine et les justifications de l'action révolutionnaire.

L'homme révolté (1951) : Cet essai philosophique explore les différentes formes de révolte et de rébellion, en analysant les mouvements révolutionnaires et les idéologies politiques de son époque. Camus critique à la fois les régimes totalitaires et l'absence de sens moral dans les sociétés modernes.

L'Été (1954) : Ce recueil de nouvelles traite de thèmes tels que la solitude, l'amour, la mort et l'absurdité de la condition humaine. Les histoires explorent les émotions complexes des personnages face à l'existence et à la fugacité du bonheur.

La Chute (1956) : Dans ce roman, un homme nommé Jean-Baptiste Clamence se confesse à un inconnu dans un bar d'Amsterdam. Clamence remet en question sa propre moralité et développe les thèmes de la culpabilité, de la responsabilité et de la condition humaine.

L'Exil et le Royaume (1957) : Ce recueil de nouvelles examine la condition humaine à travers des histoires de personnages confrontés à des situations d'exil, de solitude et de recherche de sens. Les récits mettent en évidence les dilemmes moraux et les enquêtes spirituelles des protagonistes.

L'enseignant fait constater que l'œuvre de Camus regroupe à la fois des romans, des pièces de théâtre et des essais philosophiques de l'auteur. Les notes qui suivent sont transcrites telles que l'enseignant les a livrées aux élèves.

Doctrines littéraire et philosophique

A- L'homme et la mort

Ce roman prend place dans la trilogie que Camus nomme « cycle de l'absurde ». Cette trilogie comprend également l'essai de philosophie, *Le mythe de Sisyphe* et la pièce de théâtre *Caligula*. Il s'agit donc d'un roman dont le principal personnage ne se conforme pas au canon de la morale sociale et semble étranger au monde et à lui-même. Meursault se borne dans une narration proche de celle du journal intime, à faire l'inventaire de ses actes, ses envies et son ennui. Il est représentatif de l'homme absurde plain dans *Le mythe de Sisyphe*, l'absurde naissant de cette confrontation entre l'appel humain et le silence déraisonnable du monde. L'existence ici-bas perd de sens, les événements s'enchaînent de manière hasardeuse et c'est une sorte de fatalité qui se dresse devant nous. C'est pourquoi, Meursault se borne à faire l'inventaire des événements de manière froide et distante, comme si ceux-ci survenaient indépendamment de toute volition. Mais Meursault reste un personnage positif, qui s'accommode parfaitement de cette existence. Aussi ne triche-t-il pas avec la vérité devant Marie ou le tribunal. Non qu'il ne manifeste ainsi un quelconque orgueil, mais simplement il accepte les choses telles qu'elles sont et ne voit pas l'intérêt de mentir aux autres ou à lui-même. En tuant l'Arabe, Meursault ne répond donc pas à un instinct meurtrier. Tout se passe comme s'il est le jouet du soleil et de la lumière. En ce sens, la relation d'un meurtre prend une dimension quasi mystique d'autant que ce soleil et cette lumière sont omniprésents et agissent concrètement sur les actes du narrateur-personnage.

B- Le cycle de l'absurdité

La vie vaut-elle la peine d'être vécue ? Non et oui. Camus développe sa vision du monde dans son essai *Le mythe de Sisyphe*.

Non, la vie ne vaut pas la peine d'être vécue ; parce que le sentiment de l'absurdité naît de la prise de conscience du non-sens de l'existence quotidienne, de l'écoulement inexorable du temps de la mort qui semble rendre inutile et vaine toute action.

Oui, un homme absurde doit savoir que la vie vaut la peine d'être vécue par ce qu'il doit refuser de tricher, de se suicider ; il doit refuser tout recours à la foi religieuse ou à des doctrines philosophiques qui divinisent l'irrationnel.

Quelles sont les solutions ? Que faire alors ?

« Je tire de l'absurde trois conséquences : la révolte, la liberté et la passion ».

Il s'agit donc pour l'homme absurde de :

Relever le défi en refusant sa propre obscurité, en acceptant ce destin sans se résigner, en remettant le monde en question (la révolte) ;

D'éprouver sa propre liberté d'action en s'affranchissant des règles communes ;

De multiplier les passions en profitant de la vie avec ardeur, d'épuiser les joies de cette terre en cherchant la quantité et la qualité des expériences.

Le sens de la vie, c'est la liberté + la révolte + la passion (l'amour de la vie).

C'est dans la prise de conscience de la vie et de cette volonté de vivre toutes les possibilités de la vie, en sachant lucidement quelles sont leurs limites, que consistent la liberté et la grandeur de l'homme absurde « l'homme est sa propre fin, il est sa seule fin ». C'est de cette manière que l'enseignant a conclu sa leçon.

De cette leçon, l'enseignant a essayé d'expliquer ce qui signifie le concept de l'absurdité dans le roman de Camus. C'est la substance même de son œuvre du fait que le sens et la portée de son roman se dégagent à partir de ce concept.

Allah n'est pas obligé d'Ahmadou KOUROUMA

Présentation de l'œuvre

Roman publié en 2000, se situe dans la période des années marquées par les guerres tribales dans l'ouest-africain, surtout au Liberia et en Sierra Leone. Ces guerres ont vu le recrutement massif des enfants-soldats dans les forces conventionnelles tout comme dans les forces non conventionnelles. Ce qui est illustré par la page de couverture montrant ainsi l'image d'un enfant-soldat avec kalachnikov en main. Le phénomène d'enrôlement des enfants dans les forces armées régulières comme irrégulières est une triste réalité de par le monde, en proie à des guerres récurrentes. C'est ce que Kourouma a pris le soin de dénoncer dans ce roman où la parole est donnée à un enfant, le petit Birahima pour en parler. Le roman est structuré en six chapitres.

L'espace

Toute l'intrigue se déroule dans la région forestière ouest africaine, notamment au Liberia, en Sierra Leone, en Côte-d'Ivoire et en Guinée- Conakry. L'espace référentiel et l'espace réel n'en font qu'un. En fonction des lieux décrits, traversés par les protagonistes de l'histoire, on peut considérer que l'aventure semble cyclique, circulaire. En effet, les principaux personnages partis de Côte-d'Ivoire, à la recherche de la tante Mahan, la tante du héros narrateur, ont fini par revenir sur la Côte-d'Ivoire à la fin de leur aventure. L'espace décrit semble être un espace lugubre, sinistre où on présente des lieux clos, entourés d'ossements humains (les crânes). Ces lieux clos symbolisent l'enfermement, l'embrigadement où la raison du plus fort est toujours la meilleure, le plus fort étant le détenteur de kalachnikov.

Contexte historique et littéraire

L'écriture du roman est commanditée par les événements du moment. Nul n'ignore les ravages des guerres tribales qui ont secoué la région ouest-africaine tout récemment. C'est la période du règne des seigneurs de guerre comme Charles Taylor, Fodé Sankoh, Samuel Doe, Johnny Paul Koroma pour se limiter qu'à ces cas. Ce roman est donc un témoignage du drame vécu par les peuples de ces contrées. Lire, c'est écouter ce témoin qui témoigne pour nous, c'est reconnaître ce drame qui est toujours en quelque sorte notre drame.

La situation d'énonciation de ce roman ressemble bien à une séance de psychanalyse. C'est en effet à la demande du docteur Mamadou que Birahima qui éprouve déjà le besoin, s'est bien calé dans la voiture et a commencé son blabla comme pour exorciser sa conscience. Avec de nombreuses mentions d'événements récents, des précisions sur les dates, les lieux et les noms des personnes (personnages) connus (es) pour leurs implications dans l'actualité de l'Afrique contemporaine, *Allah n'est pas obligé* apparaît comme un roman historique, comme un récit où la fiction semble être bousculée par la réalité, un roman au carrefour de l'histoire et de la littérature. C'est une œuvre qu'on peut dire, écrite sur commande : non seulement sur commande du docteur Mamadou, mais dit l'auteur dans sa page de dédicace, sur commande des enfants djiboutiens, victimes de la guerre.

La situation des conflits armés en Afrique avec l'enrôlement des enfants-soldats n'a pas laissé indifférents les auteurs africains, surtout ouest-africains. En témoignent ce roman en étude de Kourouma et bien d'autres encore tels que *L'aîné des orphelins* de Tierno Monembo, *Johnny, chien méchant* de William Sassine, tous deux écrivains guinéens.

Biobibliographies de l'auteur

Ahmadou Kourouma est né à Boundiali en 1927 selon les indications de l'Etat Civil, mais réellement à Togobala. Il appartient à une famille de notables qui s'est trouvée très tôt en contact avec le pouvoir colonial et dont les origines doivent être recherchées en Guinée, dans la région d'Odienné.

Dès l'âge de sept ans, il est confié à son oncle, infirmier de son état, exerçant à Boundiali. Ses études primaires et secondaires en Côte-d'Ivoire, puis enseignement supérieur à Bamako où il est pris dans un mouvement de contestation ; accusé de meneur, il est renvoyé de Bamako et rapatrié en Côte-d'Ivoire. Mobilisé dans l'armée coloniale comme tirailleur, avec le statut d'indigène, il a exercé pendant trois ans de service obligatoire. Afin de toucher un salaire moins dérisoire, Kourouma décide donc de s'engager pour cinq ans dans l'armée coloniale, et c'est à ce titre qu'il est envoyé en Indochine.

Ce séjour en Indochine sanctionne d'ailleurs le refus d'obéissance du caporal Kourouma, dont le régiment a reçu pour mission de réprimer les mouvements de révolte qui, sous l'impulsion du RDA ont surgi un peu partout en Côte-d'Ivoire, notamment dans la région de Bouaké. Ce qui vaut la perte de son galon de caporal.

De retour d'Indochine, il est admis à l'Institut des actuaires de Lyon, à défaut de suivre les études d'ingénieur naval, faute de bourse. Ayant obtenu le diplôme d'actuaire, il a travaillé près de deux ans dans une société d'assurance à Paris.

Rentré en Côte-d'Ivoire, il a monté la Caisse de Retraite des Salariés de Côte-d'Ivoire en 1960. Dans la mouvance des événements de 1963 (reconnus officiellement comme un faux complot), il perd son poste. C'est pendant sa période de chômage qui a duré de 7 à 8 mois, qu'il a décidé d'écrire *Les Soleils des indépendances*. Publié pour la première fois par les P.U.M. en 1968 et couronné par le prix de la Revue des Etudes françaises, le roman de Kourouma est repris en 1970 par les éditions du Seuil comme nous avons précisé ci-haut.

Il a exercé ses fonctions d'actuaire en Algérie, en Abidjan où il perd encore son emploi suite à la présentation de sa pièce *Le diseur de vérité*. Il quitte une énième fois la Côte-d'Ivoire pour le Cameroun et le Togo. Depuis lors, Kourouma a pris sa retraite et vit actuellement en Abidjan. Il est mort le 11 décembre 2003 à l'âge de 76 ans.

Ses œuvres

Ahmadou Kourouma est un écrivain africain qui a produit plusieurs œuvres importantes. Parmi ses ouvrages les plus connus figurent *Les Soleils des indépendances* (1970), *Monnè, outrages et défi* (1990), *En attendant le vote des bêtes sauvages* (1998), *Yacouba, le chasseur* (1998), *Le griot, héros africain* (1998), *Le diseur des vérités* (1998), *Le chasseur, héros africain* (1999), *Allah n'est pas obligé* (2000), et *Quand on refuse, on dit non*, (œuvre posthume, 2004).

Les Soleils des indépendances (1970) racontent l'histoire de plusieurs personnages en Afrique, confrontés aux défis et aux contradictions de l'ère postcoloniale. L'auteur dépeint les luttes politiques, les désillusions et les aspirations des peuples africains nouvellement indépendants.

Dans *Monnè, outrages et défi* (1990), Kourouma dénonce les abus de pouvoir et les injustices sociales en Afrique. Le protagoniste, Monnè, est un homme qui se rebelle contre l'oppression et cherche à rétablir la dignité et la justice dans sa communauté.

En attendant le vote des bêtes sauvages (1998) est une critique satirique des dictateurs et des régimes politiques corrompus en Afrique. L'histoire se déroule dans un pays imaginaire où les animaux décident de voter pour élire leur dirigeant.

Yacouba, le chasseur (1998) met en scène un personnage central, Yacouba, qui incarne les traditions ancestrales et la lutte pour la survie dans un monde en mutation. L'auteur explore les conflits entre la modernité et les valeurs traditionnelles africaines.

Dans *Le griot, héros africain* (1998), Kourouma rend hommage à la figure du griot, le conteur traditionnel en Afrique. Il met en lumière le rôle crucial de ces narrateurs dans la préservation de l'histoire et de la culture africaine.

Le diseur des vérités (1998) est une réflexion profonde sur la vérité et la manipulation de l'information dans le contexte politique africain. L'auteur soulève des questions sur la fiabilité des discours officiels et explore le pouvoir des mots pour façonner la réalité.

Le chasseur, héros africain (1999) met en scène un autre personnage de chasseur, illustrant le lien étroit entre l'homme et la nature en Afrique. Kourouma examine les aspects spirituels et culturels de la chasse traditionnelle et explore les transformations de cette pratique à l'ère moderne.

Allah n'est pas obligé (2000) est un roman qui aborde de manière courageuse et sans tabou le thème de l'enfance confrontée aux conflits et à la violence en Afrique. L'auteur y traite de sujets difficiles tels que la guerre, la pauvreté et l'enrôlement forcé d'enfants soldats.

Dans *Quand on refuse, on dit non* (2004, œuvre posthume) d'Ahmadou Kourouma, l'auteur propose une vision engagée et critique de la lutte contre l'oppression, mettant en avant le pouvoir de la résistance et la nécessité de dire « non » pour préserver la dignité et les fondamentaux.

Après avoir esquissé les œuvres de l'auteur, le résumé de l'œuvre à l'étude s'impose. Cependant, il convient de souligner que l'enseignant n'est pas tenu de résumer chaque œuvre de l'auteur aux élèves. Ces œuvres sont simplement énumérées par l'enseignant afin de les inciter à la lecture individuelle, étant donné que toutes les œuvres de l'auteur ne sont pas sélectionnées pour le programme d'enseignement de cette classe.

Résumé

Ce quatrième roman de Kourouma raconte les tribulations de Birahima à travers une Afrique de l'Ouest ravagée par des guerres civiles et tribales. Birahima est un enfant d'une douzaine d'années, vivant à Togobala en Guinée-Conakry. C'est un enfant de la rue comme il le dit lui-même « un enfant de la rue sans peur ni reproche » et convaincu d'être poursuivi par une malédiction pour n'est pas être tendre avec sa mère pendant sa longue et douloureuse agonie.

Le héros-narrateur va, en compagnie de Yacouba, le grigri-man, « le bandit multiplicateur de billets de banque, le féticheur musulman », à la recherche de sa tante Mahan « qui doit le nourrir et l'habiller et a seul le droit de le frapper, l'injurier et bien l'éduquer », autant dire à la recherche d'une enfance ordinaire.

De 1993 à 1997, les voilà donc sur la route pour le Liberia voisin. Très vite, ils se font enrôler dans différentes factions où Birahima arpente les villes et villages du Liberia, le « bordel au simple » et de la Sierra Leone, le « bordel au carré », faisant la triste expérience en qualité d'enfant-soldat et du coadjuteur du féticheur Yacouba. Ils vivent des scènes les plus atroces les unes que les autres : viols, assassinats, anthropophagie rituelle, et ainsi de suite. Birahima, sans le vouloir, devient témoin de la mort par dépiéçage du sergent major Samuel Doe, Président du Liberia, capturé dans les locaux de l'ECOMOG par Prince Johnson et ses éléments. Au cours de ce voyage déshumanisant et riche en monstruosité, ils découvrent au bout du compte que la tante qu'ils sont venus chercher est morte des suites de maladie. Après une cérémonie funèbre faite de prière sur la tombe de tante Mahan, les protagonistes reprennent la route pour la Côte-d'Ivoire, à bord du véhicule de son cousin, le docteur Mamadou, fils de Mahan.

Etude des personnages de l'œuvre

Le personnage principal est le jeune Birahima, le héros-narrateur de l'intrigue. Petit nègre parlant mal le français. Niveau d'étude, CE2, il a abandonné les études pour insignifiance à sa compréhension du rôle positif joué par l'école. Il se décrit comme étant insolent, incorrect et salopard, de race malinké. Agé à peu près de 10 ans, assassin, car enfant-soldat, irrespectueux envers ses parents, surtout sa mère souffrante d'une ulcère de la jambe. Son autoportrait fait par lui paraît peu reluisant, peu réjouissant.

Birahima et ses congénères, d'abord enfants de la rue, puis enfants-soldats, sont conditionnés et exploités. Sans famille, sans éducation et sans ressources, ils sont travaillés psychologiquement par des rituels grotesques, les fétiches, les drogues avant d'être jetés dans cet univers infernal de la guerre où le viol et les meurtres ne sont pas considérés comme abjects mais comme des activités anodines. Endurcis, insensibles, maniant la kalachnikov tel un jouet de Noël, ils tuent et se font tuer dans une guerre dont ils ignorent les raisons. L'enfance ne rime plus ni avec l'innocence ni avec l'insouciance. La quête de Birahima ressemble à la recherche de ce paradis perdu dès l'enfance. Malgré l'aspect tragique et même pessimiste des réalités avec le niveau intellectuel peu élevé dont la naïveté feinte et la désinvolture débouchent sur l'humour et l'ironie, lesquels forcent le sourire et détendent une

atmosphère de terreur qui est plus tragique. A côté de ce personnage enfantin, il convient de signaler d'autres relevant du milieu des adultes. Il s'agit de Yacouba, de Seydou tous deux féticheurs, multiplicateurs de billets de banque, trafiquants de diamants, d'or et d'autres pierres précieuses. Des gens peu recommandables car affabulateurs, toujours prêts à jouer au corbeau de la fable de Jean de *La Fontaine*. A ceux-là mentionnons les seigneurs et chefs de guerre comme Taylor, Doe, Koroma, Sankoh.

Analyse détaillée de l'œuvre

Chapitre 1 : Lieux Liberia, Sierra Leone, Côte d'Ivoire (Camp retranché de Zorzor) (p. 9-49)

L'analyse du premier chapitre présente le héros-narrateur Birahima, un jeune enfant âgé de 10 et 11, au niveau scolaire peu avancé et s'exprimant dans un français médiocre. Avant de devenir enfant-soldat, il passe son enfance dans la rue, insouciant comme tous ses camarades. Son enfance offre un tableau très sombre, marqué par la délinquance juvénile. En ce qui concerne la vie de la mère du narrateur, elle est faite de décrépitude, de souffrance, de damnation. Elle meurt des suites de la maladie de l'ulcère. Quant à l'histoire de son père, Birahima en parle peu, préférant mettre l'accent sur l'histoire de sa grand-mère et surtout sur le remariage de sa mère avec le féticheur Balla (un mariage à blanc). Il mentionne également les funérailles de Bafiniti la mère du héros-narrateur, qui se distinguent par la présence de sa tante Maan, venue du Liberia pour l'occasion. Au cours de ces funérailles, le conseil de famille décide de confier l'éducation du jeune Birahima à sa tante. La circoncision et l'initiation de Birahima ont eu lieu. Par la suite, le départ pour le Liberia est envisagé, sous l'escorte de Yacouba, alias Tiécoura, la tante étant déjà rentrée précipitamment. Ces voyages sont empreints de mystère.

Chapitre 2 : Liberia (camp retranché de Zorzor) (p.51-97)

Ce chapitre décrit la guerre tribale au Liberia voisin. Territoire partagé entre Samuel Doe, Charles Taylor, Prince Johnson, El Koroma et d'autres fretins de petits bandits. Les soldats en général, les enfants-soldats en particulier vivent de rapines, de rançons. Ils se font payer sur le terrain. L'entrée au Liberia se fait par convoi. Les massacres orchestrés sur ces convois se font par ces enfant-soldats lors que les choses ne fonctionnent pas comme il se doit. Braquage et pillage du convoi de Birahima. Mort d'un enfant-soldat, de la bande du chef de gangs Papa le bon. Départ sous escorte de Birahima, Yacouba, une femme dont le bébé est fauché par une

balle pour le camp retranché de papa le bon escortés de la bande de celui-ci. Obsèques de l'enfant-soldat mort au front, le capitaine Kid.

Description du parcours atypique de Taylor et de Papa le bon, son représentant à Zorzor. Birahima est enrôlé comme enfant-soldat, tandis que Yacouba devient le féticheur attiré de papa le bon. Très vite Birahima devient capitaine, en lieu et place de Kid assassiné. C'est lui désormais qui organise les guets-apens. Justice expéditive suite au viol et à l'assassinat d'une mineure, âgée de sept ans, Fati. Assassinat du colonel papa le bon ; Fuite de Birahima, Yacouba et bien d'autres enfants-soldats pour rejoindre l'ILIMO, une faction rebelle. Au cours du voyage, tentative d'assassinat de Tête brulée, l'enfant-soldat qui a donné la mort à papa le bon par sa petite amie Sarah, droguée à mort ; blessée, Sarah est abandonnée à son triste sort par les autres en fuite, une fuite pleine de péripéties.

Chapitre 3 : Liberia (Sanniquellie, Niangbo, Camp retranché de Baclay) (p.99-130)

Histoire de l'arrivée du Sergent maître Samuel Doe au pouvoir, suite à un coup d'Etat. Renoncement de Doe à la fonction militaire pour arborer la tenue civile. Constitution taillée à sa mesure et plébiscitée comme le système russe (99,99%). Assassinat de son complice Thomas Quionkpa, avec qui il a orchestré le coup d'Etat, suite à un complot ourdi par ce dernier. Entrée en dissidence avec des rescapés de l'ethnie de Thomas.

Détention de Yacouba, Birahima et de toute l'équipe dès leur arrivée au camp. Affectation des deux comparses au camp du général Onika Baclay Doe, sœur jumelle de Samuel Doe. Description des activités quotidiennes au camp de Baclay, avec une gestion familiale. Scène de braquage orchestré par les bandits de grand chemin présentant un spectacle de désolation ; kidnapping de deux patrons associés moyennant paiement de rançons. Attaque du village de Niangbo, lieu de séquestration des patrons associés. Bilan : plusieurs morts dans les rangs des enfants-soldats. Après plusieurs tentatives, conquête du village par les troupes de Baclay. Prise du camp de Sanniquellie par les troupes rebelles du NPLF de Taylor, en l'absence de Baclay, restée encore à Niangbo.

Chapitre 4 : Liberia-Sierra Leone

Intervention des forces de l'ECOMOG au Liberia et en Sierra Leone, sous l'égide de la CEDEAO et de l'ONU. Arrivée au camp du rebelle Prince Johnson, qui régente son fief selon ses principes à lui. Sa zone est remplie de mangeurs d'âmes tout comme celle de Baclay, de voleurs de tous acabits. Yacouba et Birahima subissent avec succès l'épreuve des mangeurs

d'âmes. Yacouba devient encore une fois de plus le féticheur musulman de Johnson et Birahima, enfant-soldat. Entrée de Doe dans l'Etat-Major de l'ECOMOG pour demander la médiation avec Prince Johnson. Johnson viole le pacte de la médiation, entre armes à la main à l'Etat-major de l'ECOMOG, kidnappe Doe sous le regard médusé du général ghanéen commandant les forces de l'ECOMOG. Johnson donne la mort à Samuel Doe de façon atroce, en le dépiécant. Son cœur fut arraché et donné à manger à un officier de Johnson qui en fit « une brochette délicate et délicieuse ». Actes de prouesse de la Sainte, la Mère supérieure Marie Béatrice qui, armes à la main, a défendu son couvent contre les pillards. Elle tient pendant quatre mois.

Un peu d'histoire sur le début de la guerre tribale au Liberia avec deux bandes au départ : celle de Taylor (NPFL) et celle de Samuel Doe (ULIMO). Rupture de Prince Johnson, général aguerri de Taylor. Exactions de Johnson. Les attaques répétées de Johnson contre l'institution de Marie Béatrice sont demeurées sans succès (3 attaques). Elle réussit à la quatrième. Amicalité entre Johnson et la sœur Marie Béatrice ; nombreuses manœuvres de Johnson pour parer au déficit de ressources pour ses hommes, parmi lesquels le rapt de deux Blanc et la demande de rançon à la société Firestone. De subterfuges en subterfuges, Johnson obtient la garde de la plantation suite à un accord signé entre lui et le président de la société. Ce qui mécontente les autres factions ; une bataille généralisée s'installe. Intervention de l'ECOMOG pour rétablir l'ordre. Départ de Birahima et de Yacouba pour la Sierra Leone, suite à la nouvelle annoncée par Seydou que la tante s'y trouve.

Chapitre 5 : Sierra Leone (p.163-193)

Aperçu historique de la Sierra Leone au plan politique. Société bâtie sur la hiérarchie sociale avec au sommet les colons, puis les créoles (descendants des esclaves noirs américains libérés) et au bas de la pyramide les Noirs indigènes. Régime basé sur les successions des coups d'Etat à répétition, allant de Milton Morgai (1961) à Manada Bio (1996). Parcours atypique de Foday Sankoh qui crée le Front Révolutionnaire Uni (RUF). Foday, pour empêcher aux gens de voter au second tour, fait appliquer la stratégie de l'amputation des bras (manches courtes et manches longues). Ahmed Tejan Kabbah est le premier président démocratiquement élu avec 60% des voix.

Foday qui ne veut pas entendre raison, est arrêté par Sani Abacha du Nigéria, puis par Tejan Kabbah. Foday refuse toute négociation et refuse de reconnaître le régime démocratiquement

installé de Kabbah jusqu'à ce qu'on lui propose le poste de vice-président avec conservation des mines d'exploitation placées sous son autorité.

Dans ce cafouillis indescriptible, Birahima et Yacouba en profitent pour reprendre la route pour la Sierra Leone. Arrestation des deux compères qui doivent la vie sauve à leur identité ivoirienne. Birahima devient petit lycéen de la révolution dans le camp du Général Tieffi. Attaque du camp par les chasseurs traditionnels, les kamajors. Récit de vie au couvent de sœur Aminata Gabriella qui est morte en héroïne, digne de l'honneur rendu aux chasseurs traditionnels, selon les rites des maîtres chasseurs.

Chapitre 6 : Sierra Leone (p. 195-224)

Les kamajors (chasseurs traditionnels) ont fouillé et dépouillé de fond en comble tous ceux qui sont dans le camp de sœur Gabriella, y compris Yacouba et Birahima. N'ayant pas besoin des services d'un grigiman et d'un enfant-soldat, ils ont libéré les deux compagnons à leur triste sort, à la précarité. Pour vivre, la débrouillardise. Le putsch du 25 mai 1997, suite au pouvoir ethnique du Président Tejan Kabbah. Johnny Koroma arrive au pouvoir après la fuite de Kabbah pour la Guinée avec son vice-président Foday Sankoh. Une véritable anarchie s'installe après cette prise de pouvoir, orchestrée par les forces de l'ECOMOG, le RUF et les autres coalisés. Embargo imposé à la Sierra Leone suite aux négociations infructueuses.

Tout vient à manquer dans le pays, doublé d'une désobéissance civile de la part des fonctionnaires et des étudiants. La situation devient désastreuse. Ce qui a permis aux deux comparses de reprendre leurs services, l'un comme grigiman, l'autre comme enfant-soldat. Rencontre avec Saydou Traoré, lui aussi à la recherche de la tante Mahan ; ils prennent la route ensemble et arrivent au quatrième jour au camp d'El hadji Koroma où ils sont arrêtés de nouveau. Chacun se présente et ils sont intégrés dans l'armée de ce dernier. C'est là qu'ils apprennent le décès de la tante, qu'ils recherchent depuis des lustres. Birahima hérite des dictionnaires laissés par le griot Varassoba Diabaté, lui aussi mort. Ce sont ces dictionnaires qui lui ont servi d'écrire ce qu'il qualifie de blablas ; prières dites sur la tombe de la tante Mahan, l'équipe reprend la route d'Abidjan, avec à bord Docteur Mamadou, le fils de Mahan, Yacouba, Sekou et Birahima. Une sorte de happy-end pour tout le monde.

Analyse thématique

Le thème majeur de ce roman est un récit de guerre avec enrôlement d'enfants-soldats. Roman du pouvoir, récit de guerre, Allah n'est pas obligé apparaît en définitive comme une tragicomédie où se joue la survie de l'enfant noir dans une Afrique meurtrie, déchirée par des conflits sanglants et ensanglantés et soumise à la folie meurtrière de ses chefs de guerre. Ce récit met en exergue le thème de l'enfance tragique. La question de la corruption et de la cupidité des dictateurs d'Afrique, celle de la crédulité et de l'indolence du peuple croyant, peuple malléable à souhait et celle des femmes victimes des rites moyenâgeux sont à relever. D'autres thèmes comme celui de la souffrance et de la mort qui apparaît comme une banalité dans ce récit, du style de l'auteur (la langue d'écriture) peuvent également être débattus).

Cette présentation constitue une fiche pédagogique de l'enseignant du lycée des Martyrs en Centrafrique, comme précédemment mentionné. De cette manière, l'œuvre intégrale est enseignée au secondaire en Centrafrique. Ces résumés par chapitre témoignent du souci de l'enseignant d'offrir à ses élèves la possibilité de bien saisir les moments essentiels de l'intrigue, les développements des personnages et les thèmes abordés. Ceux qui n'ont pas l'opportunité d'avoir les œuvres au programme se fondent sur les résumés de l'enseignant pour maîtriser la structure, les personnages et les thèmes développés dans l'œuvre.

Explication de texte

L'explication de texte est un exercice le plus souvent oral qu'écrit, qui consiste à faire l'analyse détaillée d'un texte du point de vue sémantique et stylistique. En Centrafrique, l'explication de texte est souvent remplacée par l'étude de texte. Cet exercice fait souvent partie des épreuves des concours d'entrée dans les formations professionnelles de l'université de Bangui et autres instituts. L'épreuve requiert des connaissances en vocabulaire et d'autres compétences littéraires et linguistiques. Lors de cet exercice, les questions de lecture préparent le candidat ou l'élève, à interpréter le texte soumis à son étude de manière à en caractériser le genre ou le registre. Elles peuvent aussi conduire à étudier les procédés stylistiques qu'il met en œuvre et l'originalité de leur écriture. Elles permettent également de vérifier si le sens du texte et les idées qu'il développe sont bien compris par le candidat.

L'enseignant commence son cours par cette phrase introductive. Pour exploiter un texte, il faut d'une manière générale savoir :

- Le déchiffrer : Le déchiffrement d'un texte consiste à faire l'analyse attentive de ses mots et sa structure ;
- Le comprendre : La compréhension d'un texte signifie identifier les idées principales, les arguments et les exemples utilisés par l'auteur. Cela entraîne aussi l'évaluation des implications et des messages sous-jacents du texte ;
- L'apprécier : C'est le relié à nos connaissances, expériences et émotions personnelles, ce qui permet de former une opinion et de réfléchir à son importance et sa pertinence dans la vie.

Sens global du texte

La lecture du premier degré

Une première lecture permet de réagir spontanément à la beauté d'un texte, à sa richesse, à ses difficultés. C'est le moment pour le lecteur d'exprimer ses premières impressions. Cette première lecture attentive permet donc d'identifier précisément : le titre du texte ou de l'œuvre, nom de l'auteur, genre littéraire, thème dominant. Les renseignements fournis par le paratexte lors de cette lecture attentive apportent des informations sur le contexte historique ou bibliographique, à travers les notes éventuelles, la date et le lieu d'écriture. Mais un texte

ne livre pas facilement ses secrets : pour l'apprécier à sa juste valeur, pour le comprendre parfaitement, il faut l'expliquer.

La lecture du deuxième degré

Déchiffrer un texte est un exercice qui doit obéir à deux règles : Savoir questionner le texte ; l'énoncé des questions doit être clair ; chaque question doit permettre d'aborder un des aspects essentiels du texte. L'ensemble des questions forme le cadre de l'explication du texte.

Les questions peuvent être classées en deux séries :

Première série : les questions d'ordre général

L'auteur et son époque : Il s'agit de l'auteur du texte, de son nom et de l'époque à laquelle il a vécu ;

Le genre du texte : Le texte fait partie de quel genre littéraire ;

La situation du passage : Elle concerne les péripéties du texte ;

L'idée générale : Elle renvoie à l'idée principale exprimée dans le texte ;

L'organisation du texte : C'est la manière dont le texte est structuré.

Deuxième série : les questions de détail

Les personnages : Il s'agit des personnages présents dans le texte, les noms de ces personnages ;

L'action : Concerne l'action décrite dans le texte ;

Le temps et le lieu : Les temps dominant du texte et son lieu spécifique ;

Les idées : Il s'agit des idées abordées dans le texte ;

Le style de l'expression : C'est le style utilisé dans le texte. Par exemple, le style est soutenu, poétique ou ironique.

Savoir répondre aussi exactement que possible à ces questions, c'est l'explication de texte proprement dite. En somme, dans cette étape, il s'agit d'écrémer le texte en éliminant les difficultés dues au vocabulaire et à la construction des phrases. Il y a des textes qui sont parfois difficiles d'accès. Dans ce cas, il faut savoir s'arrêter aux mots qui résistent, dont le sens n'apparaît que confusément et sur les phrases de construction plus ample ou plus embrouillée. Mais se persuader aussi que très souvent, un texte jugé difficile à la première lecture finit par s'éclaircir peu à peu à la nième lecture.

Ensuite, à travers les questions d'ordre général et de détail, on peut amorcer le repérage de l'idée essentielle. Celle-ci est souvent exprimée soit au début soit à la fin du texte. Parfois, c'est le titre qui la condense, mais on doit se méfier des titres à effet qui mettent l'accent sur un aspect partiel. On ne doit pas non plus surtout de souligner les expressions qui ramassent les idées secondaires.

La compréhension du texte

L'intérêt de la compréhension du texte pour les élèves en français est indéniable dans le contexte actuel. En effet, à l'heure actuelle, il est essentiel pour les élèves de développer des compétences solides en compréhension du texte, car cela leur permet d'acquérir et de maîtriser les connaissances nécessaires dans leur domaine d'étude. Tout d'abord, la compréhension du texte est fondamentale pour l'apprentissage des matières spécifiques au secondaire. Que ce soit en littérature ou d'autres matières, les élèves doivent être capables de lire, d'analyser et de comprendre des textes aussi complexes. Une bonne compréhension du texte leur permet d'assimiler les informations, de saisir les idées principales, d'identifier les arguments et de développer une réflexion critique. Sans cette compétence, il leur est difficile de progresser dans leurs études et d'approfondir leurs connaissances.

En outre, la compréhension du texte renforce les compétences en communication écrite et orale. En lisant et en comprenant différents textes, les élèves sont exposés à une variété d'idées, de perspectives et de points de vue. Cela les amène à remettre en question leurs propres croyances, à analyser les arguments présentés et à former des opinions éclairées. La compréhension du texte leur permet ainsi d'élargir leur horizon intellectuel et d'acquérir une pensée critique, ce qui est essentiel pour une formation littéraire.

La réalisation d'une explication d'un texte

La réalisation d'une explication de texte présente généralement quatre rubriques qui sont :

L'approche générale du texte

Dans cette première approche, il s'agit d'aborder de manière générale le texte en question. Il faut analyser son contexte, son genre littéraire et son auteur. On examine également les idées principales qui émergent du texte et on les met en relation avec d'autres œuvres ou courants littéraires. Cette approche permet d'avoir une vision d'ensemble du texte et de comprendre ses enjeux. Elle permet de préciser le genre du texte, de situer l'extrait dans l'ensemble du livre, d'en dégager l'idée générale et le plan.

L'approche détaillée du texte

Cette partie se concentre sur les détails spécifiques du texte. Il est question d'identifier les thèmes récurrents, les motifs littéraires, les figures de style et les éléments linguistiques pertinents. On examine aussi la structure narrative ou argumentative du texte. En s'appuyant sur des citations précises, on démontre comment ces éléments contribuent à la compréhension globale du texte. Elle ne concerne que les mots ou les passages caractéristiques du texte. L'approche détaillée du texte permet également de résoudre les difficultés de vocabulaire ou de sens. Elle aborde chacune des parties du texte, les unes après les autres, en répondant aux questions sur les personnages, l'action, le temps et le lieu, les idées, le style et l'expression. En fin de compte, c'est pour vérifier si le texte est bien compris, à travers l'étude du titre, des idées développées ou des personnages représentés. Chaque réponse doit s'appuyer sur le texte : il est indispensable de citer un mot, une expression ou une phrase pour justifier son point de vue. Il est utile de consulter les notes qui accompagnent généralement le texte : elles contiennent des indications précieuses sur le sens de certains mots ou elles présentent des informations indispensables à la compréhension d'un passage.

La conclusion

La conclusion de l'explication de texte permet de récapituler les idées principales qui sont développées jusqu'à présent. On souligne les points forts de l'analyse et on met en évidence les conclusions auxquelles on est parvenu. Il est également conseillé d'évoquer les limites de l'analyse et suggérer des pistes de réflexion supplémentaire.

Les prolongements

Cette dernière rubrique vise à élargir l'analyse du texte en question. On établit alors des liens avec d'autres œuvres ou théories littéraires pertinentes. Il faut mettre en évidence les questions ou les problématiques soulevées par le texte et proposer des pistes de réflexion complémentaires. Une réflexion approfondie et une ouverture vers d'autres domaines de la littérature est encouragée. Au vu de ces différentes étapes évoquées, il convient de signaler que l'explication de texte contient des pièges à éviter.

Les pièges de l'explication du texte : La paraphrase et le contre sens

Paraphraser, c'est répéter en de mauvais termes ce que quelqu'un a dit en de très bons termes. C'est alors que paraphrase est le bavardage qui consiste à répéter un texte quand on croit l'expliquer.

Exemple : « On a souvent besoin d'un plus petit que soi » (La Fontaine, Fable) Ce proverbe est la morale de la fable de la fontaine « Le lion et rat » où un lion, pris dans des filets, est délivré par le rat (paraphrase). Même lorsque l'on est grand et fort, on ne doit jamais sous-estimer celui qui paraît plus faible (explication)

On appelle contre sens une erreur d'interprétation sur le texte ou d'un mot. C'est une erreur sur le sens d'un mot ou d'un texte.

Exemple : « Ceux qui jouent avec des chats doivent s'attendre à être griffés » (Cervantès, Don quichotte). Lorsqu'on prend des risques, il faut s'attendre à être blessé (bon sens). On ne peut pas jouer avec un chat sans qu'il vous blesse (contre sens).

A l'issue de ce cours, l'enseignant du lycée des Martyrs appuie ses enseignements avec un exercice d'application que voici :

Etude de texte

Maïmouna semblait absente. Aux questions que sa mère lui posait, elle répondait sans empressement et sans nuance dans la voix. Des raisonnements niais emplissaient sa jeune tête. Elle attribuait sa maladie à cette commune pauvreté où sa mère et elle vivait ni joie, ni confort.

Quelle différence entre sa case et la maison en pierre de la petite Alima ! Elle avait honte de faire la comparaison. Chez Alima, il y avait trois ou quatre pièces garnies chacune de meubles toujours neufs et brillants, des lits à boules de cuivre, des armoires à glace et des buffets. Chez Alima, on s'éclairait à l'électricité, les griots et les guitaristes y faisaient souvent visite. Tandis qu'elle, Maïmouna, elle devait se contenter de cette case misérable et inconnue, à côté d'une mère que rien, en dehors de son commerce, ne pouvait intéresser ; elle devait chaque jour se coucher et réveiller sans aucune perspective séduisante...

Un jour, la crise étant plus forte que d'habitude, elle éclata en sanglots au milieu du repas de midi... Et comme Yaye Daro, interloquée, ouvrait la bouche pour demander la cause de ces larmes, Maïmouna éclate d'une voix méchante jusque-là inconnue :

- « Ne me demande pas pourquoi je pleure, tu le sais. Je suis bien trop malheureuse. Je vis dans cette case délabrée quand mes compagnes se réveillent dans des maisons en pierre, ou dans de belles baraques, je suis la plus mal habillée, la plus mal nourrie du village.
- « Je suis reléguée dans un trou, quand toi, tous les matins, tu t'empresse d'aller au marché. On ne connaît ni mon père, ni ma mère. Quand dans une réunion, on encense les grands-parents, des gens connus et honorés, je suis oubliée. Je ne veux plus rester ici à vivre dans cette case, à manger des aliments que je n'aime pas, à tomber malade et à maigrir. Je m'en irai, je m'en irai ! ».

Abdoulaye SADJI, Maïmouna, Paris, Ed. Présence Africaine.

Question d'étude

I- Le texte

- 1- Donnez un titre à ce texte
- 2- Où vit la jeune Maïmouna ? Avec qui ? Que fait sa mère ?

II- Vocabulaire

- 1 Expliquez les mots suivants : niais, perspective, interloquée, délabrée, reléguée.
- 2- Expliquez : « Maïmouna semblait absente ».

III- Compréhension

1-Maïmouna est malade. D'après elle, quelle est la cause de sa maladie ? Le narrateur est-il de cet avis ? Quels mots du texte le prouvent

2- Relevez les détails montrant la pauvreté de Maïmouna et de sa mère. Quelle est la seule solution envisagée par Maïmouna ?

IV- Expression écrite

Imaginez la suite de ce texte, tout en donnant votre avis sur la solution envisagée par Maïmouna (20 lignes au maximum). Cette présentation est la fiche pédagogique de l'enseignant cité ci-haut.

Caractéristiques du travail sur les textes littéraires

La constitution de la lecture des textes littéraires en « tâche scolaire » se concrétise par un certain nombre de choix qui concernent à la fois la finalité de ce volet constitutif de l'enseignement/apprentissage de la langue, les formats et contenus des textes donnés à lire, les activités qui accompagnent la lecture de ces textes ainsi que les éléments à évaluer pour rendre compte des apprentissages effectués par les élèves.

À travers sa longue histoire, l'école a fabriqué un certain nombre d'« objets » de lecture particuliers qui, en quelque sorte, « formatent » le rapport des élèves aux textes littéraires et à la lecture littéraire. Les textes donnés à lire dans le cadre des cours de français sont présentés sous une diversité de formats matériels : des extraits isolés, des extraits rassemblés dans un manuel ou dans une anthologie, des textes brefs (conte, nouvelle, chanson, poème, sketch...) extraits d'un recueil, ou encore des œuvres complètes, de longueur variable, éditées avec ou sans appareillage didactique.

De l'avis de Dezutter et al , (2012), dans l'histoire de la discipline « français », chaque format de texte est associé à des modes de lecture, des approches et des dispositifs didactiques spécifiques qui vont de pair avec certains types d'activités, tant pour l'enseignant que pour les élèves. Ainsi, par exemple, le commentaire de texte est un exercice scolaire centré sur l'extrait alors que le journal de lecture, la fiche de lecture, le traditionnel résumé écrit de livre (comme l'indique son appellation), ou encore l'exposé oral sont le plus souvent associés à la lecture

d'une œuvre complète. En effet, ces derniers nécessitent la combinaison d'une présentation d'informations relatives à l'auteur et au contexte de création de l'œuvre, d'un résumé de l'intrigue et d'une éventuelle appréciation personnelle.

À l'instar de l'ensemble des autres pratiques d'enseignement, le travail sur les textes littéraires est, en partie, conditionné par le cadre fixé par les instructions officielles qui fournissent des indications relatives à la sélection des corpus ou aux compétences à développer et à évaluer, aux savoirs à enseigner et à certains types d'activités à mettre en œuvre. Les pratiques sont aussi fortement influencées par les épreuves évaluatives, qui jouent un rôle crucial dans la certification des élèves (Popham, 2001) et qui se sont démultipliées au cours des dernières années, à la demande de diverses instances (ministère de l'Éducation, commissions scolaires).

En République Centrafricaine, l'analyse des textes littéraires est au cœur de l'épreuve de français dont la réussite est indispensable pour l'obtention du diplôme d'études secondaires. L'épreuve finale du secondaire est de nature bien différente et sans relation avec la lecture de textes littéraires puisqu'il s'agit de produire un texte argumentatif en lien avec un sujet d'actualité, sur la base d'un dossier comprenant des textes courants ou les textes des œuvres au programme.

Selon Florey et ses collaborateurs (2015), le travail sur les textes littéraires en contexte scolaire se situe à l'intersection de l'apprentissage de la lecture et de l'apprentissage de la lecture de la littérature, auxquels on peut ajouter l'apprentissage de l'écriture. L'explication de texte que les enseignants interrogés désignent généralement par la lecture méthodique apparaît comme l'activité transversale au sein de la classe du français en général. Elle est pratiquée pour préparer les élèves à la plupart des épreuves du baccalauréat ainsi que pendant l'étude des thèmes et des extraits des œuvres intégrales.

Le plus souvent, l'explication de texte est fondée sur une connaissance livresque des faits littéraires avec une orientation sur la vie des auteurs et les faits historiques. Les textes étudiés tendent à servir de prétexte à l'exposé de grands thèmes. La lecture méthodique ne prétend pas tout dire sur le texte : elle choisit des perspectives, des axes de lecture à partir de l'observation attentive et réfléchie des formes mises en œuvre dans le texte. C'est une explication de texte consciente de ses démarches et de ses choix. À partir de là, on peut formuler des hypothèses de lecture qui permettent de construire peu à peu une signification du texte. On définit le rapport qu'entretient le personnage avec ce qui l'entoure, ou bien on fait

apparaître le lien qui s'établit entre le narrateur et le lecteur. Au vu de ces caractéristiques, voici la fiche pédagogique de l'enseignant du lycée de Miskine appêtée pour son enseignement.

ETUDE DE TEXTE

Après un peu de temps, une petite sonnerie a résonné dans la pièce. Ils m'ont alors ôté les menottes. Ils ont ouvert la porte et m'ont fait entrer dans le box des accusés. La salle était pleine à craquer. Malgré les stores, le soleil s'infiltrant par endroit et l'air était déjà étouffant. On avait laissé les vitres closes.

Je me suis assis et les gendarmes m'ont encadré. C'est à ce moment que j'ai aperçu une rangée de visage devant moi. Tous me regardaient : j'ai compris que c'étaient les jurés. Mais je ne peux pas dire ce qui les distinguait les uns des autres. Je n'ai eu qu'une impression : j'étais devant une banquette de tramway et tous ces voyageurs anonymes épiaient le nouvel arrivant pour en apercevoir les ridicules.

Je sais bien que c'était une idée niaise puisque ici ce n'est pas le ridicule qu'ils cherchaient mais le crime. Cependant, la différence n'est grande et c'est en tout cas l'idée qui m'est venue.

Etranger d'Albert Camus

Questions

I. Maniement et connaissance de la langue

A. Vocabulaire

1. Donnez le sens des mots et expressions ci-après :

- Menottes :
- Encadré :
- Jurés :
- Une petite sonnerie a résonné :
- La salle était pleine à craquer :

2. Trouvez deux homonymes, homographe du mot « pièces »
3. a. Dérivez les mots suivants :
 - Visage
 - Différence
- b. Trouvez trois mots de la même famille de rangée, crime.
4. Tous ces voyageurs anonymes.
 - a. Le mot souligné dans la phrase est à quel sens ?
 - b. Après avoir donné le sens contraire, utilisez-le dans une phrase personnelle.
5. Donnez un titre à ce texte

B. Grammaire

1. a- Quel est le type de ce texte ?
 - b- Donnez ensuite son genre
2. Quels sont les temps dominant du texte et leur rôle ?
3. Etouffant, arrivant, me, en

Donnez la nature et fonction des mots ci-dessus.
4. Mais je ne peux pas dire ce qui les distinguait.
 - a- Donnez le type d'énonciation de cette phrase.
 - b- Réécrivez la même phrase aux styles contraires
5. Justifiez l'accord de : résonné, venue, contenus dans le texte.

II. Expression

A. Compréhension

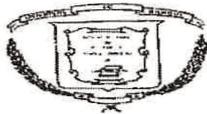
1. a- De qui s'agit-il dans le texte ?
 - b- Où se trouve-t-il ?
2. Quel est l'atmosphère de ce lieu ?
3. Pourquoi les jurés ne faisaient que regarder l'accusé ?
4. Comment justifiez-vous l'attitude de ce dernier ?

B. Expression écrite

Vous avez assisté à un procès en justice ou familial, racontez ce que vous avez vu ou vécu. Ceci est une fiche pédagogique de l'enseignant du lycée de Miskin comme nous avons précisé ci-haut.

ANNEXE III - DOCUMENTS OFFICIELS

UNIVERSITE DE BANGUI



ECOLE NORMALE SUPERIEURE

DIRECTION

DIRECTION DES ETUDES

DEPARTEMENT DES STAGES

SECRETARIAT PRINCIPAL

N° 3624 / UB/ENS/D/DE/DFPC/SP.20

ATTESTATION DE RECHERCHE

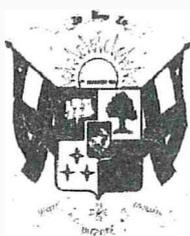
Je soussigné **Dr OUMAROU Abbo Sanda**, Directeur de l'Ecole Normale Supérieure (ENS) de Bangui, atteste que Monsieur **Rémy MBATA-SOGO**, enseignant-chercheur à l'Ecole Normale Supérieure de Bangui, Doctorant en deuxième année de thèse à l'Université de Rennes 2, au Laboratoire LIDILE EA 3874 en France, est boursier du Gouvernement français.

A ce titre, il est autorisé à mener ses recherches sur: « *Les pratiques d'enseignement de l'œuvre littéraire complète au Lycée en France et en République centrafricaine* », dans l'*Inspection Académique de Bangui* du 03 février au 30 avril 2020. Cette formation s'inscrit dans le cadre du partenariat entre l'Université de Bretagne Occidentale et l'Ecole Normale Supérieure de Bangui.

En foi de quoi, la présente attestation lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit.

Fait à Bangui le 05 février 2020

Dr OUMAROU Abbo Sanda

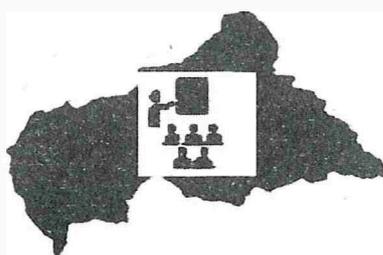


REPUBLIQUE CENTRAFRICAINE

Unité – Dignité – Travail

**MINISTRE DE L'EDUCATION NATIONALE DE
L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE
LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE**

**PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS
AU LYCEE ET AU COLLEGE EN CENTRAFRIQUE.**



Liberté • Égalité • Fraternité

RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

Edition 2016

AVANT-PROPOS

Les nouveaux programmes de français du 1^{er} cycle et du 2nd cycle ont été élaborés par l'Inspection Générale de Lettres en collaboration avec les professeurs de français du projet EDUCA 2000. Edités en 2007 par l'Imprimerie Saint Paul, grâce au soutien financier de l'Ambassade de France, ces programmes devraient être expérimentés au cours de l'année scolaire 2007-2008 conformément à la note ministérielle du 29 novembre 2007. Malheureusement, ce calendrier n'a pu être réalisé parce que l'édition desdits programmes était achevée en pleine année scolaire. L'expérimentation a commencé de manière effective en 2008-2009.

Quatre années plus tard, s'est tenu, du 27 au 31Août 2012, un séminaire à l'Amphithéâtre **PAMADOU PAMOTO** Paul du lycée d'Application de l'Ecole normale supérieure, grâce au soutien financier du Ministère de l'Education de l'Enseignement Primaire, Secondaire et de l'Alphabétisation, sur les programmes qui ont été revus et remis en expérimentation, sous la supervision de l'ancien Inspecteur de lettres Monsieur **Robert BEYOM**.

Le 13 mars 2016, de 9 heures à 16 heures au Lycée des Martyrs, s'est tenu un Séminaire d'une journée au cours duquel des critiques et des suggestions ont été émises pour améliorer le présent document, après quatre autres années supplémentaires d'expérimentation. De nouveaux modules d'histoire littéraire africaine, centrafricaine et française ont été introduits. La participation volontaire des Conseillers Pédagogiques **Rigobert SOLE**, **Mathias BORNA**, des professeurs de français dont le Président de l'Association des Professeurs de Français de Centrafrique **Anatole Aimé Blaise BANGALENE** constitue un acte salutaire pour l'intérêt national.

Les modifications apportées au document du mois d'août 2012 ont permis d'arrêter définitivement le programme du français au Lycée et au Collège de Centrafrique pour la période de 2017-2027.

À cet effet, le plan de progression qui l'accompagne doit être rigoureusement respecté par tous les professeurs de français sur toute l'étendue du territoire centrafricain.

Aussi, l'Inspection Générale de Lettres veillera au strict respect dudit programme suivi du plan de progression lors des différentes inspections qui seront régulièrement organisées.

L'Inspection Générale de Lettres souhaite à tous les professeurs de français un très bon usage.

Françoise NDOUMBE
L'Inspectrice de Lettres



Premier cycle (6e, 5e, 4e, 3e)

OBJECTIFS :

- **Consolider les acquisitions des élèves par l'étude, le renforcement et l'analyse de notions grammaticales essentielles déjà abordées à l'école primaire ;**
- **Analyser les faits de langue en enrichissant le vocabulaire technique propre à l'analyse littéraire ;**
- **Employer leurs connaissances dans des exercices de langue.**

CLASSE DE SIXIÈME

GRAMMAIRE

I. La phrase : 14 heures	II. Le groupe nominal : 10 heures.
<p>A. Les types de phrases : 4 heures.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La phrase déclarative : 1 heure. 2. La phrase impérative : 1 heure. 3. La phrase interrogative : 1 heure. 4. La phrase exclamative : 1 heure. <p>B. Les formes de phrases : 3 heures.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La forme active et passive : 2 heures. 2. La forme emphatique : 1 heure. <p>C. Les propositions (Rappel)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Indépendante, principale, subordonnée 2. La subordonnée relative; 2 heures <p>la complétive :</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. La subordonnée conjonctive. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Le nom ; le groupe nominal : 2 heures 2. Les expansions du groupe nominal : 2 heures. 3. Les déterminants du nom (les articles; les déterminants démonstratifs, possessifs) : 2 heures. 4. L'adjectif qualificatif (les degrés de comparaison) : 2 heures. 5. Les pronoms possessifs et démonstratifs : 2 heures.
	<p>III. Le groupe verbal : 12 heures</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La construction des verbes; L'auxiliaire : 2 heures. 2. Le groupe verbal avec les verbes d'action : 2 heures. 3 Le complément d'objet – complément circonstanciel: 1 heure. 4. La transitivité et l'intransitivité : 2 heures <p>IV. Morphologie des verbes : (1er, 2e, 3e groupe) : formes et emplois : 5 heures.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 Valeurs et emploi du présent de l'indicatif: 1 heure. 2. Les verbes à double conjugaison ; Les accents : 1 heure. 3. Le futur simple, formation, valeurs et emplois : 1 heure. 4. Etude du couple Imparfait-passé composé : 1 heure. 5. Etude du couple Imparfait-passé simple: 1 heure.

Progression trimestrielle

Premier trimestre

I. La phrase : 14 heures.

II. Le groupe nominal : 12 heures.

Deuxième trimestre

III. Le groupe verbal (1, 2, 3, 4) : 7 heures.

Troisième trimestre

IV. Morphologie des verbes (1, 2, 3, 4, 5) : 5 heures.

ORTHOGRAPHE LEXICALE

I. La Phonétique internationale (Alphabet phonétique international et transcription) : 4 heures.	III. Les mots d'origine étrangère (grec, latin, arabe, anglais...) : 2 heures.
II. Les homonymies : 2 heures - Les homophones - Les homographes	IV. Dictée préparée : 2 heures/mois

ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE

I. Le verbe : 8 heures I. Les particularités orthographiques des verbes d'emploi fréquents. 1. Transformation du radical ; un verbe est composé de deux éléments : le radical et la terminaison (chanter, radical chant , terminaison er : 1 heure. 2. Les verbes à double conjugaison (transformation de y en i devant en muet c'est-à-dire devant e, es, erai, erais ; exemple, je paye, je paie : 1 heure. 3. Les accents : grave, aigu, circonflexe, le tréma : 1 heure. 4. L'alternance consonne simple/double (les verbes en eleret eter (appeler, jeter), les verbes en aître et oitre (apparaître croire) : 1 heure. 5. Changement de la consonne du radical (les verbes en indre et soudre ; en dre autres que indre et soudre ainsi que rompre et vaincre ; les verbes battre et mettre : 1 heure. Transformation de i en y (voir, croire, fuir, traire) ; la cédille : 1 heure. 6. La conjugaison : (Rappel) Les désinences ou terminaisons ; les groupes de verbes ; Le mode ; La personne ; Le temps ; Les verbes du 3 ^e groupe : 2 heures.	II. Le participe : 3 heures 1. L'accord du participe passé avec être 2. L'accord du participe passé avec avoir : 2 heures 3. Le participe présent et le gérondif : 1 heure III. Le nom : 2 heures. Le genre ; Le nombre ; Le pluriel des noms propres et noms communs IV. L'adjectif qualificatif : 3 heures. - Le genre ; - le nombre ; 2 heures. - l'accord - L'adjectif verbal - Le participe passé employé comme adjectif ; le gérondif et le participe verbal : 1 heure.
---	---

Progression trimestrielle

Premier trimestre

I. Les particularités orthographiques des verbes d'emploi fréquents : **8 heures**

Deuxième trimestre

II. Le participe (1, 2, 3) : **3 heures.**

Troisième trimestre

III. Le nom : **2 heures.**

IV. L'adjectif qualificatif : **3 heures.**

LITTERATURE : 25 heures

Littérature Française : 4 heures	Littérature Africaine : 4 heures
I. Le Moyen âge - XVIe Siècle – L'humanisme (<i>Tristan et Iseult - La chanson de Roland</i>).	II. La Tradition orale : Contes, légendes, proverbes, danses, masques.
Œuvres d'études complètes sélectionnées (17 heures /trimestre)	
1. <i>Les caractères</i> , Jean de La Bruyère	2. <i>Une si longue lettre</i> de Mariam Bâ
	3. <i>Les contes d'Afrique centrale</i> Agba Otikpo MézodéVI.1.

Progression trimestrielle

Premier trimestre

I. Le moyen âge-XVIe siècle ; **4 heures.**

II. La tradition orale africaine : **4 heures.**

Etude d'une œuvre complète :

Une si longue lettre de Mariam Bâ :

1. Biographie de l'auteur : 30 mn

2. Présentation de L'œuvre : 30 mn

3. Résumé de l'œuvre : 30 mn

4. Les personnages : 30 mn

5. Etudes des extraits en rapport avec la (les) thématique (s) principale (s) : **15 heures.**

Deuxième trimestre

Etude d'une œuvre complète :

Les caractères, Jean de La Bruyère

1. Biographie de l'auteur : 30 mn

2. Présentation de L'œuvre : 30 mn

3. Résumé de l'œuvre : 30 mn

4. Les personnages : 30 mn

5. Etudes des extraits en rapport avec la (les) thématique (s) principale (s) : **15 heures.**

Troisième trimestre

Etude d'une œuvre complète :

Les contes d'Afrique centrale VI.1 :

1. Biographie de l'auteur : 30 mn

2. Présentation de L'œuvre : 30 mn

3. Résumé de l'œuvre : 30 mn

4. Les personnages : 30 mn

5. Etudes des extraits en rapport avec la (les) thématique (s) principale (s) : **15 heures.**

EXPRESSION ORALE ET ECRITE

La communication : 4 heures	Lecture : 18 heures (6 heures / trimestre)
La lettre personnelle : 4heures + rédaction Collective.	1. La bande dessinée : 2 heures/mois.
Le récit et le schéma narratif : 6 heures + rédaction collective.	2. Comment établir une fiche de lecture : 2 heures.
La description (d'un objet, d'un lieu) : 2 heures.	3. La récitation : 4 heures/trimestre.
Le portrait (moral, physique, vestimentaire) : 2 heures.	

Progression trimestrielle

Premier trimestre

La communication : **4 heures.**

I. Le récit : **6 heures.**

II. La lecture : **6 heures.**

III. La récitation : **4 heures.**

Deuxième trimestre

1. Comment établir une fiche de lecture : **2 heures.**

2. La description : **2 heures.**

3. La lecture : **6 heures.**

4. La récitation : **4 heures.**

Troisième trimestre

1. La lettre personnelle : **4heures.**

2. Le portrait : **2 heures.**

3. La récitation : **4 heures.**

4. La lecture : **6 heures.**

CLASSE DE CINQUIÈME

GRAMMAIRE

<p>I. Le groupe nominal : 5 heures</p> <p>1. Les déterminants du nom : 2 heures</p> <p>a. Les adjectifs indéfinis-numéraux cardinaux: 1 heure.</p> <p>b. Les adjectifs exclamatifs-interrogatifs : 1 heure.</p> <p>2. Le pluriel des noms simples et des noms composés : 2 heures.</p>	<p>V. De la phrase simple à la phrase complexe : 3heures</p> <p>1. L'expansion du nom : la proposition subordonnée relative (par qui et que) :1 heure.</p> <p>2. L'expansion du verbe : proposition subordonnée complétive : 1 heure.</p> <p>3. L'expansion de la phrase : la proposition subordonnée circonstancielle: 1 heure.</p>
<p>I. Le groupe adjectif : 4 heures.</p> <p>1. La morphologie : genre et nombre : 1 heure.</p> <p>2. Les trois fonctions de l'adjectif (épithète, apposé, attribut) : 1 heure.</p> <p>3. Les degrés de comparaison : autres moyens d'expression-comparatifs et superlatifs : 1 heure.</p> <p>4. L'expansion de l'adjectif : 1 heure.</p>	
<p>III. La pronominalisation : 3 heures.</p> <p>1. Les pronoms personnels sujets : 1 heure.</p> <p>2. Les pronoms personnels compléments du verbe : 1 heure.</p> <p>3. Les pronoms adverbiaux (en et y) : 1 heure.</p>	
<p>IV. Le verbe : Formes et emplois : 12 heures.</p> <p>1. La conjugaison du verbe à la voix active : 3 heures.</p> <p>2. la morphologie du verbe : bases et marques temporelles : les verbes irréguliers du 1^{er} et 2^{ème} groupe : 2 heures.</p> <p>3. Les verbes du 3^{em} groupe les plus fréquents (devoir, pouvoir, savoir, lire, écrire, dire) : 1 heure.</p> <p>4. Les valeurs du passé simple et de l'imparfait : 1 heure.</p> <p>5. Les temps simples et les temps composés : valeurs aspectuelles : 1 heure.</p> <p>6. La forme passive : révision et approfondissement : 1 heure.</p> <p>7. La tournure pronominale : 2 heures.</p> <p>8. La tournure impersonnelle : 1 heure.</p>	

Progression trimestrielle

Premier trimestre

1. Le groupe nominal : **5 heures.**
2. Le groupe adjectif : **4 heures.**

Deuxième trimestre

- III. La pronominalisation : **3 heures.**
- IV. Le verbe (formes et emplois) : **6 heures.**

Troisième trimestre

- IV. Le verbe (formes et emplois) (suite) : **6 heures.**
- V. De la phrase simple à la phrase : **3 heures.**

EXPRESSION ECRITE ET ORALE

1. **Le dialogue** (les péripéties du récit, le rôle du narrateur, rédaction collective) : **8 heures + 2heures** de rédaction collective.
2. **Le portrait** (moral, physique, mélioratif, dépréciatif), rédaction collective : **8 heures + 2heures** de rédaction collective.
- 3 **La description** (lieu animé, différents point de vue du narrateur (focalisation....)) : **6 heures + 2heures** de rédaction collective.
4. **Exploitation** de bande dessinée ou (reconstitution de texte) : **2 heures/mois.**
5. **Lecture** : **18 heures (6 heures/trimestre).**
6. **Récitation** : **6 heures/trimestre.**

Progression trimestrielle

Premier trimestre

1. Le dialogue dans le récit : **8 heures + 2heures** de rédaction collective.
5. Exploitation d'une bande dessinée : **2 heures.**
6. Lecture : **6 heures.**
7. Récitation : **6 heures.**

Deuxième trimestre

1. Le portrait : **8 heures + 2heures** de rédaction collective.
2. Exploitation d'une bande dessinée : **2 heures**
6. Lecture : **6 heures**
7. Récitation : **6 heures**

Troisième trimestre

1. La description : **6 heures + 2heures** de rédaction collective.
2. Exploitation d'une bande dessinée : **2 heures.**
6. Lecture : **6 heures.**
7. Récitation : **6 heures.**

ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE

<p>I. Le verbe : accord avec le sujet : 6 heures.</p> <p>a. Avec le sujet; avec le nom collectif ou avec le complément du nom collectif (un certain nombre, une multitude, une foule, la majorité, la minorité) : 2 heures.</p> <p>b. Le sujet avec et. coordination, énumération: 1 heure.</p> <p>c. Le sujet coordonné par ou, ni : 1 heure</p> <p>d. le sujet coordonné d'un adverbe de quantité suivi d'un complément au pluriel : 1 heure.</p> <p>e. L'accord du sujet d'un présentatif : (ce sont nos amis (à l'écrit), c'est nos amis (à l'oral) : 1 heure.</p>	<p>II. Participe présent et adjectif verbal : 4heures.</p> <p>1. Formes : 2 heures</p> <p>2. Emploi et accord : 2 heures</p> <hr/> <p>III. Le nom : 2 heures</p> <p>1. Le nom composé : 1 heure</p> <p>2. Le nom mis à la place de l'adjectif une rose, la couleur rose un enfant, un homme enfant : 1 heure.</p> <hr/> <p>IV. Phonétique international (Transcription) : 4 heures+2 heures d'exercices.</p>
---	---

Progression trimestrielle

Premier trimestre

- I. Le verbe : **6 heures.**
- II. Le nom : **2 heures.**
- III. Homonymie grammaticale : **8 heures.**
- IV. Préparation a la dictée : **2 heures.**

Deuxième trimestre

- V. Phonème et graphie : **12 heures.**
- Préparation de la dictée : **2 heures.**

Troisième trimestre

- VI. Principale famille de mots des présentant des particularités orthographiques : **4 heures.**
- VII. La préparation de la dictée : **2 heures.**

ORTHOGRAPHE LEXICALE

IV. Homonymie grammaticale : 8 heures.

1. Homonymie homophone : 4 heures.
2. Homonymie homographe : 4 heures.

V. Phonèmes et graphies : 12 heures

1. Les finales homophones (Les noms terminés par **e** muet s'écrivent **ge** (*brassage, potage...* ; les noms terminés par **tion**: précédés par les consonnes **l, n, r** s'écrivent **ion** pulsion, impression, pens**ion**, expulsion, sauf attention: 4 heures

2. les consonnes doubles : 6 heures

• Doublent le **c** devant les mots commençant par :

- **ac** (accalmie, sauf acuité, acropole, académie, acacia...)
- **oc** (occulter, sauf océan, ocre et leurs dérivés)
- **rac** (raccrocher, sauf race, racine, raconter et leurs dérivés)
- **sac** (saccade sauf sacoche, sacerdoce)
- **suc** (succursale, succéder sauf sucre, et ses dérivés)

• Doublent le **f** devant les mots commençant par :

- **af** (affoler, sauf afin, africain et ses dérivés) ;
- **dif** (différent) ;
- **ef** (effacer) ;
- **of** (officiel) ;
- **sif** (siffler) ;
- **Souf** (souffrance, sauf soufre et ses dérivés) ;
- **suf** (suffisant).

• Doublent le **l** devant les mots par (**col** : colline sauf colimaçon, colique, colis, colonial, colonne, colorer, colosse et ses dérivés ; **il** : illégal sauf îles, îlote et leurs dérivés)

• Doublent le **m** devant les mots commençant par : **em** (emmener ; **im** (immense sauf image, iman, imiter ; som : sommeil)

• Doublent le **n** devant les mots commençant par : **don** (donner sauf donataire, donation ; **in** (inne, innovation)

• Doublent le **p** devant les mots commençant par : **hip** (hippodrome ; **rap** : rapport sauf râper, rapatrier, rapiécer, rapide et ses dérivés ; **sup** : supposer, suppositoire)

• Doublent le **r** devant les mots commençant par : **bour** (bourrasque sauf si **bour** est suivi d'une consonne, bourgade ; **cah**: charrette, charretier, charreton charriage, charroi, charron, charroyer, charrue, sauf chariot et ses dérivés ; **ir**: irréal sauf Iran, iris, ironie).

• Doublent le **s** devant les mots commençant par : **bis** (bissexile, bissectrice ; **dis** : disséquer ; **es** lorsque **s** est suivi d'une voyelle ; essorage ; **mas** : lorsque **s** est suivi d'une voyelle, masse ; pas, passagère ; **sous** : soussigner ; **trans** lorsque le radical commence par un **s**, transsibérien).

• Doublent le **t** devant les mots commençant par : **at** (attribut sauf atroce, atout, atome, atelier, atlas, atlantique, atmosphère)

III. Les mots d'origine étrangère (grec, latin, arabe, anglais...) : 4 heures

VI. Les principales familles de mots présentant de particularité orthographiques : 4 heures

(exemples : ami, amitié, amicalement).

Progression trimestrielle

Premier trimestre

- I. La phonétique internationale : **4 heures + 2 d'exercices.**
- IV. Dictée préparée : **2 heures.**

Deuxième trimestre

- III. Les homonymies : **2 heures.**
- IV. Préparation de la dictée : **2 heures.**

Troisième trimestre

- VI. Principale famille de mots des présentant des particularités orthographiques : **4 heures.**
- VII. La préparation de la dictée : **2 heures.**

LITTERATURE : 25 HEURES

Littérature française Littérature africaine I. XVII e : Le Baroque et Le classicisme (<i>Discours de méthode</i> , René Descartes): 4 heures.	Littérature africaine II. Initiation a la civilisation negro- africaine: 4Heures
Œuvres d'œuvres complètes sélectionnées : 17 heures par œuvre	
<i>Le Cid</i> , Pierre Cornel	<i>Les contes d'Afrique centrale</i> , Agba Otikpo Mezode, VI.2
	<i>L'enfant noir</i> de Camara Laye

Progression trimestrielle

Premier trimestre

I. (fin XVIe)- XVII e : Le Baroque et le classicisme : **4 heures.**

Etude d'œuvre complète : *Le Cid*, Pierre Cornel.

1. Biographie de l'auteur : 30 mn.
2. Présentation de L'œuvre : 30 mn.
3. Résumé de l'œuvre : 30 mn.
4. Les personnages : 30 mn.
5. Etudes des extraits en rapport avec la (les) thématique (s) principale (s) : **15 heures.**

Deuxième trimestre

II. Initiation a la civilisation negro- africaine : **4 heures.**

Etude d'œuvre complète : *L'enfant noir* de Camara Laye.

1. Biographie de l'auteur : 30 mn.
2. Présentation de L'œuvre : 30 mn.
3. Résumé de l'œuvre : 30 mn.
4. Les personnages : 30 mn.
5. Etudes des extraits en rapport avec la (les) thématique (s) principale (s) : **15 heures.**

Troisième trimestre

Etude d'œuvre complète : *Les contes d'Afrique centrale* Agba Otikpo Mezode VI.2.

1. Biographie de l'auteur : 30 mn.
2. Présentation de L'œuvre : 30 mn.
3. Résumé de l'œuvre : 30 mn.
4. Les personnages : 30 mn.
5. Etudes des extraits en rapport avec la (les) thématique (s) principale (s) : **15 heures.**

CLASSE DE QUATRIÈME

GRAMMAIRE

I. Le groupe nominal : 2 heures.

1. Les différentes expansions du GN : **1 heure.**
2. Etude du déterminant zéro : **1 heure.**

II. La pronominalisation : 5 heures.

1. Les pronoms personnels (révision) : **2 heures.**
2. Les pronoms démonstratifs : **1 heure.**
3. Les pronoms interrogatifs : **1 heure.**
4. Les pronoms indéfinis : **1 heure.**

III. Le verbe (formes et emplois) : 8 heures.

1. Morphologies des verbes du 3^{eme} groupe : **1 heure.**
2. Les modalités verbales de l'indicatif (rév.) : **1 heure.**
3. Les emplois de « **Avoir** » et « **être** » : **3 heures.**
4. Les semi-auxiliaires : **1 heure.**
5. Le conditionnel : **1 heure.**
6. Le subjonctif ; **1 heure.**

IV. Etude des propositions subordonnées : 10 heures.

1. La proposition subordonnée relative : **2 heures.**
2. La proposition subordonnée complétive : **2 heures.**
3. Les propositions subordonnées circonstancielles :
 - a. la circonstancielle de cause : **1 heure.**
 - b. la circonstancielle de conséquence : **1 heure.**
 - c. la circonstancielle de but : **1 heure.**
 - d. la circonstancielle de temps : **1 heure.**

Progression trimestrielle

Premier trimestre

1. Le groupe nominal : **2 heures.**
2. La pronominalisation : **5 heures** (1.2.3.).

Deuxième trimestre

- I. Le verbe (formes et emplois) : **8 heures** (1.2.3.4.5.6).

Troisième trimestre

- IV. Etudes de quelques propositions subordonnées (1.2.3.) : **10 heures.**

ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE

I. Morphologie de groupe nominal : 14 heures.

A. L'accord des noms composés : 2 heures

1. Le genre ; **1 heure.**
2. Le nombre : **1 heure.**

B. Le pluriel des noms composés : 2 heures

1. Non + nom en apposition
2. nom + complément du nom
3. Nom + adj. ou adj. + nom
4. Adj. + adj.
5. Verbe + adv.
6. Prép. + nom.
8. Adve. + nom.
9. Verbe + verbe.
10. Pronom + verbe/
11. Onomatopée + onomatopée.
12. Les noms d'origine étrangère.

C. L'accord des adjectifs composés : 2 heures.

1. Les types d'adjectifs composés.
2. Adjectif + adjectifs.

D. L'accord des noms et des adjectifs de couleur : 2 heures.

1. Le nom employé comme adjectif.
2. L'adjectif de couleur.
3. L'adjectif simple.
4. L'adjectif composé.

E. La morphologie verbale (L'accord du participe. passé dans une tournure grammaticale) : 6 heures.

1. Le participe passé des verbes pronominaux : **2 heures.**
2. Les accords particuliers du participe passé : **2 heures.**
3. Le choix de l'auxiliaire dans les formes composées des verbes : **2 heures.**

II. Les signes de ponctuation : 3 heures.

1. Le point, le point-virgule, la virgule, le point d'exclamation, les deux points, le point d'interrogation, les guillemets, les crochets, les points de suspension, le tiret, le trait d'union, les parenthèses.

III. Conventions orthographiques : 2 heures.

1. L'usage de majuscule.
2. Les signes et acronymes.

Progression trimestrielle

Premier trimestre

- I. Morphologie du GN (A- B) : **4 heures.**
- E. Morphologie du GV (1) : **2 heures.**
- II. Les signes de ponctuation : **3 heures.**
- IV. Conventions orthographiques : **2 heures.**

Deuxième trimestre

- I. Morphologie du GN (C-D) : **4 heures.**
- E. Morphologie du GV (2) : **2 heures.**

Troisième trimestre

- E. Morphologie du GV (3) : **2 heures.**

ORTHOGRAPHE LEXICALE

<p>I. L'étymologie : 5 heures</p> <p>1. Signe, signifiant, signifié : 2 heures.</p> <p>2. Monosémie, polysémie</p> <p>3. Sens propre, sens figuré</p> <p>4. Les antonymes,</p> <p>5. Les homonymes.</p> <p>6. Les paronymes</p> <p>7. Les synonymes</p> <p>8. Champ lexical et champ sémantique : 1 heure</p> <p>9. Le niveau des langues : 1 heure</p>	<p>II. Formation des mots : 2 heures</p> <p>1. Mots créés par dérivation</p> <p>a. Le radical ;</p> <p>b. Les affixes (préfixes et suffixes)</p> <p>2. Mots créés par composition</p> <p>- Les noms composés</p>
<p>III. Les figures de style (ou de rhétorique) : 3 heures</p> <p>1. L'allégorie</p> <p>2. L'anaphore</p> <p>3. La comparaison</p> <p>4. La gradation</p> <p>5. L'hyperbole</p> <p>6. La litote</p> <p>7. La métaphore</p> <p>8. La métonymie</p> <p>9. La périphrase</p> <p>10. La synecdoque</p>	<p>IV. La versification : 4 heures</p> <p>1. Le vers</p> <p>a. Définition</p> <p>1. Les principaux types de vers</p> <p>2. Le rythme (les accents, les pauses et la césure)</p> <p>3. la sonorité (les différentes rimes)</p> <p>4. La disposition des vers</p> <p>5. La strophe</p> <p>6. Le compte des syllabes</p> <p>Exercices d'application : 2 heures</p>

Progression trimestrielle

Premier trimestre

I. L'étymologie : **5 heures**

II. Formation des mots (1.1.3.4.5.6): **2 heures**

Deuxième trimestre

II. Formation des mots (7.8.9.10) : **2 heures**

III. Les figures de style : **5 heures**

Troisième trimestre

IV. La versification : **4 heures**

LECTURE : 18 HEURES (6 HEURES/TRIMESTRE)

1. Lecture méthodique : 2 heures
2. Lecture suivie et dirigée : 2 heures
3. Lecture expliquée : 2 heures
Premier trimestre :
a. Lecture méthodique : 3 heures
b. lecture expliquée : 3 heures
Deuxième trimestre
a. Lecture suivie et dirigée : 3 heures
b. Lecture méthodique : 3 heures
Troisième trimestre
a. Lecture suivie et dirigée : 4 heures
b. Lecture expliquée : 2 heures

LITTERATURE : 25 HEURES

Littérature française	Littérature africaine
I. XVIII ^e Siècle: Les Lumières (La transformation de la littérature, La passion des idées.) : Montesquieu (Lettres persanes, 1721), L'encyclopédie : 4 heures	II. Diversité de la civilisation négro- africaine : 2 heures III. Les Cultures du monde noir : 2 heures
Œuvres d'études complètes sélectionnées 17 heures/trimestre	
<i>Les Fourberies de Scapin</i> , Molière.	<i>Les frasques d'Ebinto</i> d'Amadou Koné.
	<i>La vengeance noire</i> d'Etienne Goyémidé.

Progression trimestrielle

Premier trimestre

- I. Le XVIII^e Siècle: Les Lumières
- II. La diversité de la civilisation négro- africaine

Etude d'œuvre complète : *La vengeance noire* d'Etienne Goyémidé.

1. Biographie de l'auteur : 30 mn
2. Présentation de L'œuvre : 30 mn
3. Résumé de l'œuvre : 30 mn
4. Les personnages : 30 mn
5. Etudes des extraits en rapport avec la (les) thématique (s) principale (s) : **15 heures**

Deuxième trimestre

Etude d'œuvre complète : *Les frasques d'Ebinto* d'Amadou Koné.

1. Biographie de l'auteur : 30 mn
2. Présentation de L'œuvre : 30 mn
3. Résumé de l'œuvre : 30 mn
4. Les personnages : 30 mn
5. Etudes des extraits en rapport avec la (les) thématique (s) principale (s) : **15 heures**

Troisième trimestre

Etude d'œuvre complète : *Les Fourberies de Scapin*, Molière.

1. Biographie de l'auteur : 30 mn

2. Présentation de L'œuvre : 30 mn
3. Résumé de l'œuvre : 30 mn
4. Les personnages : 30 mn
5. Etudes des extraits en rapport avec la (les) thématique (s) principale (s) : **15 heures**

EXPRESSION ORALE ET ECRITE : 31 HEURES

Expression orale :	Expression écrite
1. Exploitation d'un texte en fonction du thème du dossier. 2. Compte rendu de lecture d'un texte méthodique. 3. Reconstitution d'un texte. <p style="text-align: center;">Premier trimestre</p> 1. Exploitation d'un texte en fonction du thème du dossier: 2 heures. 2. compte rendu de lecture d'un texte méthodique : 1 heure. <p style="text-align: center;">Deuxième trimestre</p> 1. Reconstitution d'un texte : 1 heure 2. Compte rendu de lecture d'un texte méthodique : 1 heure. <p style="text-align: center;">Troisième trimestre</p> 1. Exploitation d'un texte en fonction du thème du dossier: 2 heures.	1. Une suite d'un texte à imaginer 2. Sujet de réflexion traité sous forme de dialogue. 3. Résumé d'un texte. <p style="text-align: center;">Premier trimestre</p> 1. Le récit. : Une suite d'un texte à imaginer : 6 heures. <p style="text-align: center;">Deuxième trimestre</p> 2. Le sujet de réflexion traité sous forme de dialogue : 8 heures. <p style="text-align: center;">Troisième trimestre</p> 3. Résumé d'un texte d'idées (informatif-explicatif) : 4 heures.

CLASSE DE TROISIÈME

GRAMMAIRE

<p>I. La communication : 5 heures</p> <p>1. Les types de communication : 2 heures</p> <p>2. Le schéma de la communication et son fonctionnement : 1 heure.</p> <p>3. Les marques de l'oral et de l'écrit : 1 heure.</p> <p>4. Les registres de langue : 1 heure.</p> <p>5. Les modalités de discours : 1 heure.</p>	<p>II. Le groupe nominal</p> <p>1. La pronominalisation : 2 heures</p>
<p>III. L'adverbe et le groupe adverbial : 3 heures</p> <p>1. L'adverbe : 1 heure.</p> <p>2. Le groupe adverbial : 1 heure</p> <p>3. Le comparatif et le superlatif de l'adverbe : 1 .heure.</p>	<p>IV. Le verbe (infinitif et le participe) : 4 heures</p> <p>1. L'infinitif : 2 heures</p> <p>2. Le participe : 2 heures</p>
<p>V. La coordination : 2 heures</p> <p>1. Les conjonctions de coordination</p> <p>2. Les éléments coordonnés : 1 heure.</p> <p>3. Les valeurs de conjonction de coordination: 1 heure.</p>	<p>VI. L'expression des circonstances : 10 heures</p> <p>1. L'expression de circonstance dans la phrase simple : 3 heures</p> <p>a. Cause et conséquence-But : 1 heure</p> <p>b. Temps – comparaison : 1 heure</p> <p>c. Condition – Opposition : 1 heure</p> <p>2. L'expression de circonstances dans la phrase complexe : 7 heures</p> <p>a. Révision des propositions étudiées en classe de 4 ème (Cause, conséquence, but et temps) : 3 heures</p> <p>3. La proposition subordonnée circonstancielle de condition ou d'hypothèse : 2 heures</p> <p>4. La proposition subordonnée circonstancielle d'opposition ou de concession: 1 heure</p> <p>5. La proposition subordonnée circonstancielle de comparaison : 1 heure.</p>

Progression trimestrielle

Premier trimestre

- I. La communication : **4 heures**
- II. Le groupe nominal : **2 heures**
- III. L'adverbe et le groupe adverbial : **3 heures**

Deuxième trimestre

- IV. Le verbe (l'infinitif et le participe) : **4 heures**
- V. La coordination : **2 heures**
- VI. L'expression des circonstances (1.2): **3 heures**

Troisième trimestre

- VI. L'expression des circonstances (3.4.5) : **7 heures**

ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE

1. L'accord du participe passé avec l'auxiliaire être et avoir (**Rappel et exercices**) : **4 heures**
2. L'accord de participes passés (cas difficiles : avec avoir et suivi d'un verbe à l'infinitif ; des verbes : peser, courir au sens figurer ; du verbe faire) : **4 heures**
3. L'accord du participe passé des verbes pronominaux : **4 heures**

Progression trimestrielle

Premier trimestre

1. L'accord du participe passé avec l'auxiliaire être et avoir : **4 heures.**

Deuxième trimestre

2. L'accord des participes passés des cas difficiles: **4 heures.**

Troisième trimestre

3. L'accord du participe passé des verbes pronominaux : **4 heures.**

ORTHOGRAPHE LEXICALE

I. Les figures de styles (ou de rhétoriques) : 5 heures (30 mn/figure de style)

1. L'allégorie
2. L'anaphore
3. La comparaison
4. La gradation
5. L'hyperbole
6. La litote
7. La métaphore
8. La métonymie
9. La périphrase
10. La synecdoque

Exercices d'application : **2 heures**

II. La versification : 4 heures

1. Le vers
 - a. Définition
 1. Les principaux types de vers
 2. Le rythme (les accents, les pauses et la césure)
 3. la sonorité (les différentes rimes)
 4. La qualité et la disposition des rimes
 5. La disposition des vers
 6. La strophe
 7. Le compte des syllabes

Exercices d'application : **4 heures**

III. Le champ lexical et le champ sémantique : 1 heure

IV. La dénotation et la connotation : 1 heure

Progression trimestrielle

Premier trimestre

- I. Les figures de styles (1.2.3.4.5) : **3 heures**

Deuxième trimestre

- II. La versification : **4 heures**

- II. Les figures de styles (6.7.8.9.10) : **2 heures**

Troisième trimestre

Révision générale + exercices : **4 heures**

LITTERATURE : 25 HEURES

Littérature Française	Littérature Africaine
I. XIXe siècle: Naturalisme-Réalisme-Symbolisme : 6 heures (Les Fleurs du Mal, Charles Baudelaire).	I. Histoire de la littérature centrafricaine : 2 heures. III. Les auteurs centrafricains et leurs œuvres: 4 heures.
Œuvres d'études complètes sélectionnées : 17 heures	
<i>Le Malentendu</i> , d'Albert Camus.	
	<i>Sous l'orage</i> , de Seydou Badian.
	<i>Les mangeurs de poulets crevés</i> , Etienne Goyémidé.

Progression trimestrielle

Premier trimestre

II. Histoire de la littérature centrafricaine

Le Malentendu d'Albert Camus

1. Biographie de l'auteur : 30 mn
2. Présentation de L'œuvre : 30 mn
3. Résumé de l'œuvre : 30 mn
4. Les personnages : 30 mn
5. Etudes des extraits en rapport avec la (les) thématique (s) principale (s) : **15 heures**

Deuxième trimestre

I. XIX è siècle: Naturalisme-Réalisme-Symbolisme

Sous l'orage de Seydou Badian

1. Biographie de l'auteur : 30 mn
2. Présentation de L'œuvre : 30 mn
3. Résumé de l'œuvre : 30 mn
4. Les personnages : 30 mn
5. Etudes des extraits en rapport avec la (les) thématique (s) principale (s) : **15 heures**

Troisième trimestre

III. Les auteurs centrafricains et leurs œuvres

Les mangeurs de poulets crevés, Etienne Goyémidé

1. Biographie de l'auteur : 30 mn
2. Présentation de L'œuvre : 30 mn
3. Résumé de l'œuvre : 30 mn
4. Les personnages : 30 mn
5. Etudes des extraits en rapport avec la (les) thématique (s) principale (s) : **15 heures**

EXPRESSION ORALE ET ECRITE

I. Rédiger un texte argumentatif à partir d'un sujet de réflexion : 9 heures

1. Reconnaître le fonctionnement d'un texte argumentatif : **2 heures**
2. Analyser le sujet : Rechercher les idées (thèse, arguments, exemples) : **2 heures**
3. Organiser les idées : **2 heures**
4. Rédiger une introduction : **1 heure.**
5. Rédiger une conclusion : **1 heure.**
6. Rédiger une partie du développement : **1 heure.**

II. Résumé d'un texte argumentatif : 10 heures

1. Comprendre un texte argumentatif : **2 heures**
2. Analyser un texte argumentatif : **2 heures**
3. Etablir un enchaînement logique entre les idées : **2heures.**
4. Reformuler les idées : **2 heures.**
6. Rédiger le résumé du texte : **2 heures.**

Progression trimestrielle

Premier trimestre

- I. Rédiger un texte argumentatif à partir d'un sujet de réflexion : **9 heures**

Deuxième trimestre

- II. Résumé d'un texte argumentatif (200 à 300 mots au ¼) : **10 heures**

Troisième trimestre

Révision générale en attente des examens de Brevet de collège (y compris les sujets des classes antérieures, 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème}).

Second Cycle
2^{nde}, 1^{ère}, Terminale

OBJECTIFS :

- Faire prendre conscience aux élèves du rôle important joué par la grammaire dans l'élaboration des sens à travers une étude systématique des textes littéraires francophones.
- Apprendre aux élèves à analyser systématiquement les faits linguistiques, grammaticaux, littéraires et stylistiques.

Classe de 2^{nde}

LITTERATURE :

Littérature Française	Littérature Africaine
<p>I. XXe siècle : (Albert Camus, Jean Paul Sartre, Becket) : 4 heures</p> <p>1. L'absurde (<i>Caligula, L'étranger...</i>)</p> <p>2. L'existentialisme (<i>La nausée</i>)</p>	<p>II. Histoire littéraire :</p> <p>1. De la colonisation aux mouvements de libération [1800-1960 (<i>Cahier d'un retour au pays natal</i> (Aimé Césaire) [Poésie]), Portrait d'un colonisé (Albert Memmi) : 4 heures</p> <p>2. La Négritude : 4 heures</p> <p>a. Naissance (<i>Ames noires</i> de WEB Du Bois)</p> <p>b. Bilan de la Négritude</p>
III. Œuvres d'études complètes sélectionnées : 19 heures	
<i>Les nouvelles</i> , de Guy de Maupassant	<i>Les illusions de Mongou</i> , Pierre Sammy Mackfof.
	<i>La secrétaire particulière</i> , de Jean Pliya.

Progression trimestrielle

Premier trimestre

II. 1. De la colonisation aux mouvements de libération (1800-1960) : **4 heures**

Etude d'une œuvre complète :

Les illusions de Mongou, Pierre Sammy Mackfof

1. Présentation de l'auteur : **1 heure**
2. L'œuvre : **2 heures**
 - a. Contexte historique (politique- économique)
 - b. L'espace
 - c. Les autres œuvres de l'auteur
2. Analyse de l'œuvre : **2 heures**
 - a. Le titre de l'œuvre
 - b. Structure de l'œuvre
 - c. Résumé de l'œuvre
3. Etude des personnages : **2 heures**
 - a. Personnage (s) principal (x)
 - b. Personnages secondaires
4. Analyse des thèmes : **4heures**
 - a. Le thème principal
 - b. Les sous thèmes
5. Les figures de styles (le style de l'auteur) : **2 heures**
6. Exploitation des extraits (3 extraits) : 6 heures

Deuxième trimestre

XX e siècle : 1. L'absurde ; 2. L'existentialisme : **4 heures**

Etude d'une œuvre complète :

Les nouvelles de Guy de Maupassant

1. Présentation de l'auteur : **1 heure**
2. L'œuvre : **2 heures**
 - a. Contexte historique (politique- économique)
 - b. L'espace
 - c. Les autres œuvres de l'auteur
2. Analyse de l'œuvre : **2 heures**

- a. Le titre de l'œuvre
- b. Structure de l'œuvre
- c. Résumé de l'œuvre
- 3. Etude des personnages : **2 heures**
 - a. Personnage (s) principal (x)
 - b. Personnages secondaires
- 4. Analyse des thèmes : **4heures**
 - a. Le thème principal
 - b. Les sous thèmes
- 5. Les figures de styles (le style de l'auteur) : **2 heures**
- 6. Exploitation des extraits (3 extraits) : **6 heures**

Troisième trimestre

- 2. La Négritude : **4 heures**
 - a. Naissance (Ames noires de WEB Du Bois)
 - b. Bilan de la Négritude

Etude d'une œuvre complète :

La secrétaire particulière de Jean Pliya

- 1. Présentation de l'auteur : **1 heure**
- 2. L'œuvre : **2 heures**
 - a. Contexte historique (politique- économique)
 - b. L'espace
 - c. Les autres œuvres de l'auteur
- 2. Analyse de l'œuvre : **2 heures**
 - a. Le titre de l'œuvre
 - b. Structure de l'œuvre
 - c. Résumé de l'œuvre
- 3. Etude des personnages : **2 heures**
 - a. Personnage (s) principal (x)
 - b. Personnages secondaires
- 4. Analyse des thèmes : **4heures**
 - a. Le thème principal
 - b. Les sous thèmes
- 5. Les figures de styles (le style de l'auteur) : **2 heures**
- 6. Exploitation des extraits (3 extraits) : **6 heures**

TECHNIQUES D'ETUDES DE TEXTE : 15 HEURES

<p>I. Les genres littéraires : 4 heures</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Le genre narratif 2. Le genre poétique 3. Le genre théâtral 4. Le genre argumentatif 	<p>IV. La versification : 4 heures</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Le vers <ol style="list-style-type: none"> a. Définition <ol style="list-style-type: none"> 1. Les principaux types de vers 2. Le rythme (les accents, les pauses et la césure) 3. la sonorité (les différentes rimes) 4. La disposition et la qualité des rimes 5. La strophe 6. Le compte des syllabes 7. Les formes poétiques
<p>II. Les registres littéraires : 3 heures</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Le registre comique et le registre tragique : 1 heure 2. Le registre épique et le registre lyrique: 1 heure. 3. Le registre didactique : 1 heure. 	<p>V. L'étude de la pièce dramatique : 4 heures.</p> <p>Définition</p> <ol style="list-style-type: none"> I. Le langage théâtral (<i>La didascalie, la réplique, la tirade, l'aparté, le monologue, le quiproquo, la stichomythie, le coup de théâtre...</i>) II. La structure d'une pièce de théâtre <ol style="list-style-type: none"> 1. La scène de l'exposition 2. Le nœud de l'action 3. L'intrigue 4. Le dénouement III. La mise en scène <ol style="list-style-type: none"> 1. L'interprétation 2. les jeux de comédiens 3. Les costumes 4. Les décors et les lumières IV. La tragédie et la comédie. <ol style="list-style-type: none"> A. La tragédie <ol style="list-style-type: none"> 1. La tragédie classique 2. Le registre tragique B. La comédie <ol style="list-style-type: none"> 1. Le registre comique 2. Les types de comiques V. Les fonctions du théâtre (le divertissement; réflexion politique ; la critique sociale ; la connaissance de l'être humain).
<p>III. Les types de textes : 4 heures</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Le texte narratif. 2. Le texte descriptif. 3. Le texte argumentatif. 4. Le texte poétique. 	
<p>Les figures de style (Rappel) : 4 heures</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Les figures de répétition / d'insistance. 2. Les figures d'amplification / d'atténuation. 3. Les figures d'opposition. 4. Les figures de substitution. 5. Les figures d'équivalence. 	

**Méthodologies :
Progression trimestrielle**

Premier trimestre

La dissertation : 8 heures

1. Définition de l'épreuve : **30 mn**
2. Le sujet : L'opinion exprimée et la consigne : **30 mn**
3. La problématique : **30 mn**
4. Le schéma de la dissertation :
 - a. L'introduction : **30 mn**
 - b. La conclusion : **30 mn**
 - c. Le développement : **30 mn**
5. Les types de plan : **2 heures**
- d. Exercices d'application : **3 heures**

Deuxième trimestre

2. Le résumé de texte : 9 heures

1. Définition de l'épreuve
2. Structure du texte (paragraphe ou partie)
3. Enchaînement des idées
4. Connecteurs logiques
5. Les mots et expressions importants
6. Le plan du résumé
7. Reformulation de la pensée de l'auteur
8. Rédaction du résumé

Troisième trimestre

Etude de texte : 4 heures

1. Choix du texte
2. Etude de vocabulaire
3. Compréhension du texte
4. Expression ou Essai (*petite dissertation et non un paragraphe*)

MAITRISE DE LA LANGUE

I. La communication : 15 heures

1. Les fonctions du langage : **2 heures**
2. La ponctuation : **2 heures**
3. Les accords grammaticaux : **2 heures**
4. Les temps verbaux : **2 heures**
5. Les types de textes : **2 heures**
6. La versification (Rappel) : **2 heures**

II. Les outils de l'argumentation :

1. Les connecteurs logiques
2. Les moyens d'expression d'une opinion
3. De la phrase simple à la Phrase complexe

Deuxième trimestre

III. La sémantique : Les mots et leurs sens (polysémie sémantique, homonymie, antonymie, synonymie) : 5 heures

IV. L'énonciation : 5 heures

1. La pronominalisation : **1 heure**
2. L'expression de circonstance : **3 heures**
3. Les degrés de l'adjectif qualificatif (comparatif et superlatif) : **1 heure**

Troisième trimestre

V. Les figures de styles : 2 heures

1. Les figures de répétition / d'insistance
2. Les figures d'amplification / d'atténuation
3. Les figures d'opposition
4. Les figures de substitution
5. Les figures d'équivalence

VI. Savoir faire

1. Utilisation de document écrit (Explication de texte) : **5 heures**
2. Les techniques de communication (la prise de notes, abréviations, sigles) : **3 heures**
3. Les techniques de l'exposé : **1 heure**
4. Les exposés : **4 heures**

Classe de 1^{ère}

LITTERATURE : 34 HEURES

Littérature Française	Littérature Africaine
<p>XXe siècle :</p> <p>1. L'absurde et l'existentialisme (Rappel) : 2 heures</p> <p>2. Le nouveau roman (Robbe-Grillet, <i>Les Gommages</i>, 1953; Michel Butor, <i>La Modification</i>, 1957 ; Natalie Sarraute <i>Le Planétarium</i>, 1959) : 2 heures</p>	<p>I. Les Indépendances, 1960 :2 heures</p> <p>II. Les années de désillusion des indépendances [1970-1980] (Les soleils de indépendances (Ahmadou Kourouma) Les Illusions de Mongou (Pierre Sammy Mackfof) roman, La tragédie du roi Christophe d'A.C) : 4 heures</p>
	<p>III. Les courants romanesques africains: 5 heures</p> <p>1. Le roman de contestation (<i>les bouts de bois de dieu</i>, Sembene Ousmane ; <i>Le vieux nègre et la médaille</i>, Ferdinand Oyono)</p> <p>2. Le roman de désenchantement (Diseur de vérité et <i>Le Soleils des indépendances</i>, d'Ahmadou Kourouma).</p> <p>3. Roman de formation (<i>L'enfant noir</i>, Camara Laye ; <i>L'aventure ambiguë</i> de Cheik Amidou Kane).</p> <p>4. Le roman de l'angoisse (<i>Le regard du roi</i> de d'Amadou Koné ; <i>Kocoumbo l'étudiant noir</i> d'Aké Loba)</p> <p>5. Le roman historique (<i>Soudjata ou l'épopée mandingue</i> de Djibril Tamsir Niane</p>
Œuvres d'études complètes sélectionnées : 19 heures / trimestre	
Germinal d'Emile Zola	<i>Le dernier survivant de la caravane</i> , d'Etienne Goyémidé.
	<i>L'ex-père de la nation</i> , d'Aminata Sow Fall.

Progression trimestrielle

Premier trimestre

I. Les Indépendances, 1960 : **2 heures**

II. Les années de désillusion des indépendances [1970-1980] **4 heures**

Étude d'œuvre complète : 19 heures

Germinal d'Emile Zola

1. Présentation de l'auteur : **1 heure**

2. L'œuvre : **2 heures**

a. Contexte historique (politique- économique)

b. L'espace

c. Les autres œuvres de l'auteur

2. Analyse de l'œuvre : **2 heures**

a. Le titre de l'œuvre

b. Structure de l'œuvre

c. Résumé de l'œuvre

3. Etude des personnages : **2 heures**

a. Personnage (s) principal (x)

b. Personnages secondaires

4. Analyse des thèmes : **4heures**

- a. Le thème principal
- b. Les sous thèmes
- 5. Les figures de styles (le style de l'auteur) : **2 heures**
- 6. Exploitation des extraits (3 extraits) : **6 heures**

Deuxième trimestre

XXe siècle : 1. L'absurde et l'existentialisme : Rappel
2. Le nouveau roman

Etude d'œuvre complète : 19 heures

Le dernier survivant de la caravane d'Etienne Goyémidé

- 1. Présentation de l'auteur : **1 heure**
- 2. L'œuvre : **2 heures**
 - a. Contexte historique (politique- économique)
 - b. L'espace
 - c. Les autres œuvres de l'auteur
- 2. Analyse de l'œuvre : **2 heures**
 - a. Le titre de l'œuvre
 - b. Structure de l'œuvre
 - c. Résumé de l'œuvre
- 3. Etude des personnages : **2 heures**
 - a. Personnage (s) principal.(x)
 - b. Personnages secondaires
- 4. Analyse des thèmes : **4heures**
 - a. Le thème principal
 - b. Les sous thèmes
- 5. Les figures de styles (le style de l'auteur) : **2 heures**
- 6. Exploitation des extraits (3 extraits) : **6 heures**

Troisième trimestre

III. Les courants romanesques africains : **4 heures**

Etude d'œuvre complète : 19 heures

L'ex-père de la nation d'Aminata Sow Fall

- 1. Présentation de l'auteur : **1 heure**
- 2. L'œuvre : **2 heures**
 - a. Contexte historique (politique- économique)
 - b. L'espace
 - c. Les autres œuvres de l'auteur
- 2. Analyse de l'œuvre : **2 heures**
 - a. Le titre de l'œuvre
 - b. Structure de l'œuvre
 - c. Résumé de l'œuvre
- 3. Etude des personnages : **2 heures**
 - a. Personnage (s) principal (x)
 - b. Personnages secondaires
- 4. Analyse des thèmes : **4heures**
 - a. Le thème principal
 - b. Les sous thèmes
- 5. Les figures de styles (le style de l'auteur) : **2 heures**
- 6. Exploitation des extraits (3 extraits) : **6 heures**

METHODOLOGIES

Premier trimestre

La dissertation : 8 heures

1. Définition de l'épreuve : **30 mn.**
2. Le sujet : L'opinion exprimée et la consigne : **30 mn.**
3. La problématique : **30 mn.**
4. Le schéma de la dissertation :
 - a. L'introduction : **30 mn.**
 - b. La conclusion : **30 mn.**
 - c. Le développement : **30 mn.**
5. Les types de plan : **2 heures.**
6. Exercices d'application : **3 heures.**

Etude de texte : 4 heures.

1. Choix du texte.
 2. Etude de vocabulaire.
 3. Compréhension du texte.
 4. Expression ou Essai.
- NB : petite dissertation et non un paragraphe.**

Deuxième trimestre

Le résumé de texte : 9 heures

1. Définition de l'épreuve
 2. Structure du texte (paragraphe ou partie)
 3. Enchaînement des idées
 4. Connecteurs logiques
 5. Les mots et expressions importants
 6. Le plan du résumé
 7. Reformulation de la pensée de l'auteur
 8. Rédaction du résumé
- Exercices d'application

Troisième trimestre

Le commentaire composé : 10 heures (En série A seulement)

1. Définition de l'épreuve
2. Comprendre le sujet
 - a. Analyse de l'axe d'étude
 - b. Etudier la formulation du sujet
3. Etudier le texte
 - a. Références dans le texte
 - b. Les outils d'analyse
 - c. Les effets produits
4. Construire le plan du commentaire
 - a. Les grandes parties du plan
 - b. Les paragraphes
5. Comment rédiger l'introduction
6. Comment rédiger la conclusion
7. La rédaction du corps du commentaire
8. Exercices d'application

MAITRISE DE LA LANGUE

Premier trimestre	
<p>I. Le verbe : L'emploi de temps simple de l'indicatif (temps simple et temps composé) : 4 heures</p> <p>II. Les types de texte</p> <p>1. La focalisation ou point de vue : 1 heure</p> <p>2. Les tonalités littéraires : 2 heures</p> <p>III. La phrase :</p> <p>1. Les formes de phrases révision : 2 heures</p> <p>2. L'expression de circonstance : 3 heures</p>	
<p>La versification (Rappel) : 2 heures</p>	
<p>II. Les outils de l'argumentation : 3 heures</p> <p>1. Les connecteurs logiques</p> <p>2. Les moyens d'expression d'une opinion</p> <p>3. De la phrase simple à la Phrase Complexe</p>	<p>V. L'étude de la pièce dramatique : 4 heures</p> <p>Définition</p> <p>I. Le langage théâtral (<i>La didascalie, la réplique, la tirade, l'aparté, le monologue, le quiproquo, la stichomythie, le coup de théâtre...</i>)</p> <p>II. La structure d'une pièce de théâtre</p> <p>1. La scène de l'exposition</p> <p>2. Le nœud de l'action</p> <p>3. L'intrigue</p> <p>4. Le dénouement</p> <p>III. La mise en scène</p> <p>1. L'interprétation</p> <p>2. les jeux de comédiens</p> <p>3. Les costumes</p> <p>4. Les décors et les lumières</p> <p>IV. La tragédie et la comédie.</p> <p>A. La tragédie</p> <p>1. La tragédie classique</p> <p>2. Le registre tragique</p> <p>B. La comédie</p> <p>1. Le registre comique</p> <p>2. Les types de comiques</p> <p>V. Les fonctions du théâtre (le divertissement ; réflexion politique ; la critique sociale ; la connaissance de l'être humain).</p>
Deuxième trimestre	
<p>I. Le verbe : Les modes personnels et impersonnels : 2 heures</p> <p>II. Le rythme dans le texte poétique en prose : 2 heures</p> <p>III. La phrase :</p> <p>1. L'accord du participe passé des verbes pronominaux : 3 heures</p> <p>2. Les tournures idiomatiques (interférences linguistiques) : 3 heures</p>	
<p>III. La sémantique : Les mots et leurs sens (polysémie sémantique, homonymie, antonymie, synonymie) : 5 heures</p>	
<p>IV. L'énonciation : 5 heures</p> <p>1. La pronominalisation : 1 heure</p>	

2. L'expression de circonstance ; **3 heures**

3. Les degrés de l'adjectif qualificatif (comparatif et superlatif) : **1 heure**

I. L'expression :

1. Les registres de la langue : 1 heure

2. L'emploi de préposition (à, de, en...) : **2 heures**

3. Le discours rapporté (direct, indirect, indirect libre) : **2 heures**

II. L'argumentation :

1. Les types d'argumentation : **2 heures**

2. La progression thématique : **1 heure**

3. L'implicite (le sous-entendu) : **1 heure**

V. Les figures de styles : **2 heures**

1. Les figures de répétition / d'insistance

2. Les figures d'amplification / d'atténuation

3. Les figures d'opposition

4. Les figures de substitution

5. Les figures d'équivalence

VI. Savoir faire

1. Utilisation de document écrit (Explication de texte) : **5 heures**

2. Les techniques de communication (la prise de notes, abréviations, sigles) :
3 heures

3. Les techniques de l'exposé : **1 heure**

4. Les exposés : **4 heures**

Classe de Terminale

LITTERATURE :

Littérature Française	Littérature Africaine
<p>Rappel : Les courants littéraires du XX e siècle.</p> <p>1. L'absurde, l'existentialisme, le nouveau roman, le surréalisme : 6 heures.</p>	<p>Histoire littéraire :</p> <p>1. Le mouvement de la négritude (Rappel): 2heures.</p> <p>2. Du cycle colonial au cycle des indépendances : 4 heures.</p> <p>3. Les courants romanesques africains : 2 Heures.</p>
	<p>II. Les années de troubles militaro- ethnico politiques (1990-2010), <i>Les petits-fils nègres de Vercingétorix</i>, Alain Mabanckou, <i>jusqu'au seuil de l'irréel</i> d'Amadou Koné.</p>
Œuvres d'études complètes sélectionnées : 19 heures/trimestre	
<i>L'Etranger</i> d'Albert Camus	<i>Allah n'est pas obligé</i> d'Ahmadou Kourouma.
	<i>La tragédie du roi Christophe</i> d'Aimé Césaire.

Progression trimestrielle

Premier trimestre

1. Le mouvement de la négritude : (**Rappel**) **4 heures**
2. Du cycle colonial au cycle des indépendances (**Rappel**) **4 heures**
- I. Les courants littéraires du XX e siècle (**Rappel**) : **4 heures**

Etude d'œuvre complète :

Allah n'est pas obligé d'Ahmadou Kourouma

1. Présentation de l'auteur : **1 heure**
2. L'œuvre : **2 heures**
 - a. Contexte historique (politique- économique)
 - b. L'espace
 - c. Les autres œuvres de l'auteur
2. Analyse de l'œuvre : **2 heures**
 - a. Le titre de l'œuvre
 - b. Structure de l'œuvre
 - c. Résumé de l'œuvre
3. Etude des personnages : **2 heures**
 - a. Personnage (s) principal (x)
 - b. Personnages secondaires
4. Analyse des thèmes : **4heures**
 - a. Le thème principal
 - b. Les sous thèmes
5. Les figures de styles (le style de l'auteur) : **2 heures**
6. Exploitation des extraits (3 extraits) : **6 heures**

Deuxième trimestre

Les courants littéraires du XX e siècle : L'absurde, l'existentialisme, le nouveau roman, le surréalisme : **6 heures**

- II. Les années de troubles militaro- ethnico-politiques (1990-2010) : **6 heures**

Etude d'œuvre complète : 19 heures

L'Étranger d'Albert Camus

1. Présentation de l'auteur : **1 heure**
2. L'œuvre : **2 heures**
 - a. Contexte historique (politique- économique)
 - b. L'espace
 - c. Les autres œuvres de l'auteur
2. Analyse de l'œuvre : **2 heures**
 - a. Le titre de l'œuvre
 - b. Structure de l'œuvre
 - c. Résumé de l'œuvre
3. Etude des personnages : **2 heures**
 - a. Personnage (s) principal (x)
 - b. Personnages secondaires
4. Analyse des thèmes : **4heures**
 - a. Le thème principal
 - b. Les sous thèmes
5. Les figures de styles (le style de l'auteur) : **2 heures**
6. Exploitation des extraits (3 extraits) : **6 heures**

Troisième trimestre

Etude d'une œuvre complète : 19 heures

La tragédie du roi Christophe d'Aimé Césaire

1. Présentation de l'auteur : **1 heure**
2. L'œuvre : **2 heures**
 - a. Contexte historique (politique- économique)
 - b. L'espace
 - c. Les autres œuvres de l'auteur
2. Analyse de l'œuvre : **2 heures**
 - a. Le titre de l'œuvre
 - b. Structure de l'œuvre
 - c. Résumé de l'œuvre
3. Etude des personnages : **2 heures**
 - a. Personnage (s) principal (x)
 - b. Personnages secondaires
4. Analyse des thèmes : **4heures**
 - a. Le thème principal
 - b. Les sous thèmes
5. Les figures de styles (le style de l'auteur) : **2 heures**
6. Exploitation des extraits (3 extraits) : **6 heures**

TECHNIQUES D'ETUDES DE TEXTE

PROGRESSION TRIMESTRIELLE

Premier trimestre	
I. Les genres littéraires : 4 heures 1. Le genre narratif 2. Le genre poétique 3. Le genre théâtral 4. Le genre argumentatif	II. Les registres littéraires : 2 heures 1. Le registre pathétique 2. le registre épique 3. Le registre lyrique 4. le registre tragique 5. Le registre comique
Deuxième trimestre	
La dénotation et la connotation : 1 heure	Les requêtes et les lettres formelles : 2 heures
Le signe, le signifié, le signifiant : 1 heure	L'exposé : 2 heures
Le champ lexical, le champ sémantique : 1 heure	
Troisième trimestre	
IV. Les figures de style : 4 heures 1. Les figures de répétition / d'insistance 2. Les figures d'amplification / d'atténuation 3. Les figures d'opposition 4. Les figures de substitution 5. Les figures d'équivalence	V. La versification : 4 heures 1. Le vers a. Définition 1. Les principaux types de vers 2. Le rythme (les accents, les pauses et la césure. 3. la sonorité (les différentes rimes) 4. La disposition des vers 5. La strophe 6. Le compte des syllabes

METHODOLOGIES

Premier trimestre	
La dissertation : 9 heures 1. Définition de l'épreuve : 30 mn 2. Le sujet : L'opinion exprimée et la consigne : 30mn 3. La problématique : 30 mn 4. Le schéma de la dissertation : a. L'introduction : 30 mn b. La conclusion : 30 mn c. Le développement : 30 mn 5. Les types de plan : 2 heures d. Exercices d'application : 4 heures	Etude de texte : 8 heures 1. Choix du texte 2. Etude de vocabulaire 3. Compréhension du texte 4. Expression ou Essai (petite dissertation et non un paragraphe) 5. Exercices d'application : 4 heures
Deuxième trimestre	
Le résumé de texte : 8 heures 1. Définition de l'épreuve 2. Structure du texte (paragraphe ou partie) 3. Enchaînement des idées 4. Connecteurs logiques	

5. Les mots et expressions importants
6. Le plan du résumé
7. Reformulation de la pensée de l'auteur
8. Rédaction du résumé
9. Exercices d'application : **4 heures**

Le commentaire composé : 10 heures (En série A seulement)

1. Définition de l'épreuve
2. Comprendre le sujet
 - a. Analyse de l'axe d'étude
 - b. Etudier la formulation du sujet
3. Etudier le texte
 - a. Références dans le texte
 - b. Les outils d'analyse
 - c. Les effets produits
4. Construire le plan du commentaire
 - a. Les grandes parties du plan
 - b. Les paragraphes
5. Comment rédiger l'introduction
6. Comment rédiger la conclusion
7. La rédaction du corps du commentaire
8. Exercices d'application : **6 heures**

MAITRISE DE LA LANGUE

Premier trimestre

I. Le groupe nominal : 7 heures

1. L'emploi des pronoms (*en, y, dont-que*) : **2 heures**
2. Le discours rapporté : **2 heures**
3. La dénotation et la connotation : **1 heure**
4. Le signe, le signifié et le signifiant : **1 heure**
5. Le champ lexical et le champ sémantique : **1 heure**

Deuxième trimestre

II. Le groupe verbal : 6 heures

1. L'adverbe : **2 heures**
2. La conjonction : **1 heure**
3. L'interjection : **1 heure**
4. La concordance de temps (indicatif-subjonctif-conditionnel) : **2 heures**

Troisième trimestre

Révision générale à travers différents exercices types au Baccalauréat

EQUIPE DE CONCEPTION

- Présidente , Françoise **NDOUBE**, Inspectrice de Lettres.
- Rapporteur général, Anatole Aimé Blaise **BANGALENE**, Président de l'Association des Professeurs de Français de Centrafrique (**APFCA**).

- **Membres :**
- Mathias **BORNA**, Conseiller Pédagogique ;
- Rigobert **SOLE**, Conseiller Pédagogique ;
- Honoré **BANDEKO**, Professeur de Lettres modernes ;
- Dieudonné Ernest **KOVILEGUE**, Professeur de Lettres modernes ;
- Célestine **DOUNGA WENZOU**, Professeur de Lettres modernes.

EQUIPE DE REDACTION

- Françoise **NDOUBE**, Inspectrice de Lettres.
- Anatole Aimé Blaise **BANGALENE**, Président de l'association des professeurs de français de Centrafrique (**APFCA**).

EQUIPE TECHNIQUE

- Saisie : Anatole Aimé Blaise **BANGALENE**
- mise en forme : M. Abasse **MIKAILOU**.
- Reprographie :
MM. Raoul Valentin **SENEMI**.
Crépin **MBIAGO**
- Assembleuses :
Mmes. Paule **DJORO**.
Flavie **MOKOLA**.
- Agrafeurs :
MM. Marc **EMBI**.
Joseph **ANSGAR**.

COORDINATION :

M. Samuel **FEIZOUNAM OUANFIO**, Directeur de Production des Matériels Didactiques et Supports Audio-visuels.

SUPERVISION :

M. Patrice Cyprien **TOLMBAYE**, Directeur Général de l'Institut National de Recherche et d'Animation Pédagogiques (INRAP).



MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION NATIONALE
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE

education.gouv.fr

Accueil > Toute l'actualité

Toute l'actualité

L'enseignement moral et civique (EMC) au Bulletin officiel spécial du 25 juin 2015

[Refondons l'École] - Brève - 25/06/2015

L'enseignement moral et civique (EMC) a été créé par la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République. Ce nouvel enseignement est mis en œuvre de l'école au lycée à partir de la rentrée 2015.

Il se substitue aux programmes d'éducation civique existants à chacun des niveaux de l'école élémentaire, du collège et du lycée :

- instruction civique et morale à l'école élémentaire,
- éducation civique au collège,
- enseignement civique, juridique et social (ECJS) dans les classes de seconde générale et technologique et les classes du cycle terminal des séries générales,
- éducation civique, au sein du programme d'histoire-géographie-éducation civique dans le cycle terminal des séries technologiques,
- éducation civique au lycée professionnel et dans les classes préparatoires au certificat d'aptitude professionnelle (CAP).

Il est mis en place dans les classes terminales des séries technologiques STI2D, STL et STD2A.

L'EMC doit transmettre un socle de valeurs communes : la dignité, la liberté, l'égalité, la solidarité, la laïcité, l'esprit de justice, le respect de la personne, l'égalité entre les femmes et les hommes, la tolérance et l'absence de toute forme de discrimination. Il doit développer le sens moral et l'esprit critique et permettre à l'élève d'apprendre à adopter un comportement réfléchi. Il prépare à l'exercice de la citoyenneté et sensibilise à la responsabilité individuelle et collective.

Programmes d'enseignement moral et civique

Le programme d'enseignement moral et civique est fixé pour :

- l'école élémentaire et le collège
- les classes de :
 - seconde générale et technologique, de première et terminale des séries générales
 - première et terminale des séries sciences et technologies du management et de la gestion (STMG) et sciences et technologies de la santé et du social (ST2S)
 - première et terminale des séries sciences et technologies de l'industrie et du développement durable (STI2D), sciences et technologies de laboratoire (STL) et sciences et technologies du design et des arts appliqués (STD2A)
 - seconde, de première et terminale de la série sciences et technologies de l'hôtellerie et de la restauration
 - première et terminale de la série conduisant au baccalauréat technologique hôtellerie
- les classes préparatoires :
 - au baccalauréat professionnel
 - au certificat d'aptitude professionnelle
- les sections préparant au brevet des métiers d'art

Organisation et horaires d'enseignement moral et civique

L'organisation et les horaires d'enseignement sont modifiés pour :

- les formations sous statut scolaire préparant aux :
 - certificats d'aptitude professionnelle
 - baccalauréat professionnel
 - brevet des métiers d'art
- le collège
- le lycée d'enseignement général et technologique et lycée d'enseignement général et technologique agricole

Les horaires d'enseignement sont fixés pour :

- les écoles maternelles et élémentaires

la série conduisant au baccalauréat technologique hôtellerie
la série techniques de la musique et de la danse

Modalités d'évaluation en enseignement moral et civique

Les modalités d'évaluation sont modifiées :

pour le **baccalauréat professionnel** : du français et de l'histoire, géographie et éducation civique et unités constitutives, règlements d'examen et définitions d'épreuve

pour le **brevet des métiers d'art** : du français et de l'histoire-géographie et enseignement moral et civique et unités constitutives, règlements d'examen et définitions d'épreuve

pour le **certificat d'aptitude professionnelle** : de l'enseignement général, du français et de l'histoire, géographie et éducation civique et unités constitutives, règlements d'examen et définitions d'épreuve

pour le **brevet d'études professionnelles** : de l'enseignement général et unités constitutives, règlements d'examen et définitions d'épreuve

EN SAVOIR PLUS

Sommaire du BO

Bulletin officiel

[Le sommaire complet du Bulletin officiel spécial n°6 du 25 juin 2015](#)

Page à consulter

L'École et ses partenaires mobilisés pour les valeurs de la République : synthèse des assises
[Dossier du 11 mai 2015](#)

Site à consulter

Éduscol : consultations 2014-2015

L'enseignement moral et civique a pour objectif la transmission d'un socle de valeurs communes : la dignité, la liberté, l'égalité entre les femmes et les hommes, la solidarité, la laïcité, etc. Il est aussi fondé sur une école bienveillante et exigeante qui favorise l'estime de soi, le développement du sens moral et de l'esprit critique.

[Retrouvez la synthèse de la consultation sur les programmes d'enseignement moral et civique](#)

Mise à jour : juin 2015

Annexe 2

Programme de français de première des voies générale et technologique

Sommaire

Préambule

L'étude de la langue au lycée

- I – Présentation générale
- II – Étude de la langue : objets d'étude
- III – Étude de la langue : mise en œuvre
- IV – Étude de la langue : activités et évaluation

Programme

- I – Présentation générale
- II – Contenus
- III – Remédiation, approfondissement, évaluation

Préambule

Le programme de français de première poursuit des objectifs d'instruction et d'éducation répondant aux finalités de l'enseignement du français dans l'ensemble du cursus scolaire des élèves : la constitution d'une culture personnelle, la consolidation de leurs compétences fondamentales d'expression écrite et orale, de lecture et d'interprétation, dans une perspective de formation de la personne et du citoyen.

Les finalités propres de l'enseignement du français au lycée sont les suivantes :

- améliorer les capacités d'expression et de compréhension des élèves par un enseignement continué de la langue, et par la pratique fréquente et régulière d'exercices variés de lecture, d'écriture et d'expression orale ;
- faire lire les élèves et leur permettre de comprendre et d'apprécier les œuvres, de manière à construire une culture littéraire commune, ouverte sur les autres arts, sur les différents champs du savoir et sur la société. Cela passe par l'acquisition de connaissances solides dans la discipline, notamment dans les domaines de l'analyse littéraire et de l'histoire littéraire ;
- structurer cette culture en faisant droit à la sensibilité et à la créativité des élèves dans l'approche des formes, des œuvres et des textes, mais aussi en faisant toute sa place à la dimension historique qui permet de donner aux élèves des repères clairs et solides ;
- former le sens esthétique des élèves et cultiver leur goût, en favorisant l'appropriation de leurs lectures et en renforçant leurs capacités d'analyse et d'interprétation ;
- approfondir et exercer le jugement et l'esprit critique des élèves, les rendre capables de développer une réflexion personnelle et une argumentation convaincante, à l'écrit comme à l'oral mais aussi d'analyser les stratégies argumentatives des discours lus ou entendus ;
- les amener à adopter une attitude autonome et responsable, notamment en matière de recherche d'information et de documentation, en coopération avec le professeur documentaliste.

Ces finalités sont en relation étroite les unes avec les autres. L'enseignement qui les vise suppose une progression ordonnée, prenant appui sur des lectures nombreuses et sur l'étude de textes majeurs de notre patrimoine littéraire. Les divers exercices et activités du cours de français contribuent à la mise en œuvre de cette progression. L'acquisition par les élèves des connaissances et des compétences définies par le programme donne lieu à des évaluations régulières. Celles-ci permettent de prévoir l'accompagnement, le soutien ou l'approfondissement adaptés aux besoins des élèves.

La discipline vise à transmettre la connaissance et le goût de la langue ainsi que le plaisir de la littérature, à encourager les pratiques de la parole, de l'écriture et de la lecture qui sont au cœur des humanités, pour favoriser chez les élèves une appropriation personnelle des œuvres. Elle permet ainsi l'acquisition de compétences fondamentales de compréhension et d'expression, de réflexion, d'interprétation et d'argumentation. Elle joue un rôle déterminant dans la formation de l'esprit, le développement de l'imagination et l'éducation de la sensibilité et du goût. À travers la fréquentation des œuvres et des textes de la littérature, elle contribue également à enrichir l'expérience des élèves, leur approche des questions éthiques, leur connaissance du monde et d'autrui. Elle prend ainsi sa place au carrefour des arts et des humanités.

L'étude de la langue au lycée

I – Présentation générale

Si l'étude de la littérature constitue le cœur de l'enseignement du français au lycée, le travail sur la langue doit y retrouver une place fondamentale, comme c'est le cas au collège, car c'est de la maîtrise de la langue que dépendent à la fois l'accès des élèves aux textes du patrimoine littéraire et leur capacité à s'exprimer avec justesse à l'écrit et à l'oral. Le développement de cette maîtrise recouvre donc deux aspects complémentaires :

- l'amélioration de la compréhension et de l'expression écrites et orales (*compétences langagières*).
Il s'agit d'un travail qui permet à l'élève d'enrichir son lexique, de structurer sa pensée par le mot le plus juste, de percevoir la nuance d'une formule chez un auteur, d'en proposer une reformulation, d'appréhender et de manipuler la structure syntaxique d'une phrase, de s'approprier le fonctionnement et les nuances de sa langue.
- l'acquisition d'un vocabulaire technique permettant de décrire le fonctionnement de la langue et des discours, en particulier le discours littéraire (*connaissances linguistiques*) et d'accéder à l'implicite. Ces connaissances linguistiques portent sur les classes grammaticales, les différents rapports qui s'établissent entre les mots au sein de la phrase et du texte, ainsi que sur les notions relatives au fonctionnement du discours littéraire. Elles sont adossées à des termes (*métaphore, adjectif, subordination, focalisation, assonance, etc.*) dont elles proposent des définitions.

Les compétences de compréhension et d'expression et les connaissances linguistiques sont complémentaires ; elles se nourrissent et s'éclairent mutuellement : une connaissance des principes de l'orthographe, de la grammaire et de la conjugaison rend l'expression plus sûre et, inversement, la possession d'un vaste vocabulaire ou l'aisance à bâtir des phrases sont renforcées par le regard réflexif que la grammaire porte sur les discours.

L'étude de la grammaire n'est pas une fin en soi. Le travail de l'expression écrite et orale s'affranchit du recours systématique au métalangage grammatical. Il est en effet essentiel d'identifier pour le travail d'expression des situations concrètes et des objectifs dont la signification est clairement perçue par les élèves.

II – Étude de la langue : objets d'étude

• Grammaire

Les apprentissages du collège doivent être confortés et renforcés tout au long des années de seconde et de première. Parallèlement, plutôt que d'introduire des notions nouvelles, il s'agit au lycée d'enrichir les connaissances linguistiques par l'ouverture de nouvelles perspectives ou par des approfondissements. La description linguistique pouvant opérer sur de multiples plans (sémantique, syntaxe, pragmatique, etc.), et sur plusieurs échelles (mot, phrase, texte, etc.), on aborde ainsi progressivement la complexité de la langue.

Ce surcroît d'attention porte au lycée sur les points suivants :

Les accords dans le groupe nominal et entre le sujet et le verbe (classe de seconde)

Cette question d'orthographe grammaticale reprend de manière synthétique les règles d'accord abordées depuis le cycle 2, notamment celles entre le sujet et le verbe. Elle offre en outre l'occasion de consolider la connaissance des classes lexicales et des fonctions syntaxiques dans la phrase simple.

Le verbe : valeurs temporelles, aspectuelles, modales ; concordance des temps (classe de seconde)

Jusqu'au cycle 4, le verbe fait l'objet d'une approche principalement morphologique et sémantique ; parvenus au lycée, les élèves doivent donc être capables d'identifier une forme verbale. On peut insister sur les phénomènes de concordance, sur le rôle des temps dans la structuration des récits ou dans la modalisation du propos.

Les relations au sein de la phrase complexe (classe de seconde)

L'analyse syntaxique de la phrase complexe, déjà abordée au cycle 4, doit être consolidée et complétée : l'étude des rapports entre les propositions (juxtaposition, coordination, subordination) qui a été menée au collège s'enrichit d'une étude sémantique de ces rapports permettant de rendre compte avec précision de l'interprétation des textes.

La syntaxe des propositions subordonnées relatives (classe de seconde)

On s'attache à revoir les subordonnées dont la syntaxe et la relation avec la proposition principale peuvent être source de difficultés. On travaille en priorité la compréhension de la structure des relatives (notamment celles qui sont introduites par *dont*, *auquel*, *duquel*, etc.), en insistant, par exemple, sur ce qui les distingue des conjonctives.

Les subordonnées conjonctives utilisées en fonction de compléments circonstanciels (classe de première)

Le professeur rappelle aux élèves les subordonnées conjonctives utilisées en fonction de compléments circonstanciels de cause, de conséquence, de but, de condition et de concession, ainsi que les outils grammaticaux qui permettent leur construction, y compris les plus rares et complexes : ces subordonnées sont en effet essentielles dans l'argumentation, en lecture comme dans l'expression. Pour les besoins du travail de l'expression écrite et orale, on rapproche systématiquement les subordonnées d'autres moyens linguistiques permettant d'exprimer les mêmes relations logiques ou situationnelles (connecteurs, groupes prépositionnels, etc.), et on explique les nuances des emplois argumentatifs de ces structures.

L'interrogation : syntaxe, sémantique et pragmatique (classe de première)

On peut présenter les différentes formes de phrase interrogative associées au niveau de langue (ou registre) mais on vise à éclairer surtout les distinctions entre l'interrogation directe et les interrogatives indirectes (ou enchâssées), souvent peu maîtrisées dans les productions écrites et orales. On peut étudier plus précisément la syntaxe de la phrase interrogative (nature et fonction du mot interrogatif, notamment). Des prolongements ponctuels vers la phrase exclamative et les discours rapportés sont possibles. L'ouverture de perspectives pragmatiques, avec la prise en compte des actes de langage dans leur rapport aux types de phrases, offre enfin l'occasion d'approfondir la syntaxe de l'interrogation.

L'expression de la négation (classe de première)

Il s'agit d'étudier les différentes formes de construction de la négation ; l'examen de la phrase négative, de la préfixation et de l'opposition lexicale (antonymie) permet de travailler sur des unités de niveaux différents (mot, proposition) et s'ouvre naturellement à l'expression écrite et orale. À l'échelle des textes, on peut observer le fonctionnement pragmatique de la négation (négations partielles, énonciations implicites, etc.) et les niveaux de langue utilisés.

Lexique (classes de seconde et première)

Des activités sont régulièrement consacrées au renforcement des ressources trop souvent négligées du lexique. Si le rappel des modes de néologie (dérivation, composition, emprunt, etc.) ou des relations lexicales (synonymie, antonymie, hypéronymie, etc.) peut guider ou éclairer ponctuellement l'exploration du lexique, celle-ci doit aussi se déployer au gré des

rencontres avec les textes, hors du cadre rigide d'exercices mécaniques, afin de mettre au jour les accointances discrètes ou les voisinages féconds entre les mots.

- **Expression écrite et orale**

Sans constituer à proprement parler des objets d'étude à traiter dans un temps qui leur soit dédié, les éléments présentés ci-dessous sont des axes autour desquels peuvent s'organiser tout au long de l'année les activités des élèves.

Il peut s'agir tout d'abord de *relations logiques fondamentales*, qui se rencontrent dans la plupart des discours construits :

- l'expression de la condition ;
- l'expression de la cause, de la conséquence et du but ;
- l'expression de la comparaison ;
- l'expression de l'opposition et de la concession.

Pour chacun de ces axes, en fonction des travaux écrits et oraux conduits en classe, le professeur présente aux élèves un ensemble organisé de constructions et de mots qu'ils peuvent s'approprier au moyen de courts exercices d'écriture personnelle ou de reformulation (voir *infra*).

Il peut s'agir également de compétences plus générales relevant de la communication, qui mettent en jeu tant le lexique que la syntaxe ou la structuration du texte :

- adapter son expression aux différentes situations de communication ;
- organiser le développement logique d'un propos ;
- reformuler et synthétiser un propos ;
- discuter et réfuter une opinion ;
- exprimer et nuancer une opinion.

Le travail des connaissances linguistiques et celui des compétences de compréhension et d'expression étant complémentaires, il est judicieux de consacrer un moment avec les élèves à identifier et décrire les caractéristiques grammaticales des éléments qu'ils ont acquis au cours des activités d'expression écrite et orale. Par exemple, une attention portée aux subordonnées trouverait sa place au terme d'un travail sur les relations logiques, ou bien une observation des formes de reprise, notamment pronominales, conclurait utilement un travail sur l'organisation du paragraphe et du texte.

III – Étude de la langue : mise en œuvre

- **L'analyse grammaticale ponctuelle**

Le professeur peut consacrer une partie de la séance à un *moment de grammaire*. Il propose ainsi à ses élèves d'analyser un court énoncé tiré d'un texte à l'étude, avec l'objectif d'identifier une classe de mots, une fonction syntaxique, une structure de phrase ou une relation lexicale. Il peut s'agir de revenir sur les connaissances acquises au collège ou plus récemment au lycée. Ce moment de grammaire permet en outre de repérer des questions à traiter dans le cadre de l'accompagnement personnalisé.

- **La leçon de grammaire**

Le professeur peut consacrer une séance à présenter dans le détail un point de grammaire accompagné d'exercices favorisant son appropriation. La leçon de grammaire autonome est une modalité particulièrement indiquée lorsqu'il s'agit par exemple d'aborder l'un des objets d'étude signalés plus haut, notamment pour les questions de syntaxe.

Il est toutefois essentiel de combiner la présentation des questions de grammaire avec des exercices de manipulation syntaxique et morphologique (commutation, déplacement,

suppression, adjonction, pronominalisation, passage à la voix passive) qui permettent d'améliorer les compétences d'expression, l'objectif n'étant pas de faire des élèves des linguistes, mais des locuteurs possédant une maîtrise satisfaisante de la langue.

- **L'accompagnement personnalisé**

Selon les situations, l'accompagnement personnalisé est consacré au travail d'expression écrite et orale. Il permet aux élèves de remédier aux difficultés en langue qu'ils rencontrent et qui se traduisent par des défaillances constatées par le professeur à l'occasion des travaux écrits et oraux.

IV – Étude de la langue : activités et évaluation

L'étude de la langue ne doit pas se limiter à l'acquisition de connaissances théoriques permettant de décrire les textes. Pour assurer le lien entre ces connaissances et les compétences d'expression, le professeur propose des exercices et activités variés qui à la fois encouragent la réflexion des élèves sur la langue et donnent lieu à des évaluations régulières.

- **Grammaire**

Le professeur peut poser à ses élèves des questions ponctuelles mais régulières portant sur la morphologie et la syntaxe (identification de formes verbales, des nature et fonction des constituants, analyse logique de phrases). Peuvent ainsi être envisagés :

- *la syntaxe de la négation et de l'interrogation* : transformation de phrases, reformulation, etc. ;
- *la syntaxe des relatives* : transformation de phrases (relativisation), commutation avec d'autres types d'expansions, etc. ;
- *les subordinées circonstancielles* : paraphrase, commutation avec des structures sémantiquement équivalentes (par exemple des groupes nominaux), etc. ;
- *les outils de cohésion textuelle* : repérage de ces outils dans un texte, commutation avec des expressions synonymes, etc.

- **Expression écrite et orale**

Les exercices liés aux épreuves anticipées de français appellent un entraînement méthodique et régulier. Mais au-delà, en fonction de besoins précis de communication et prenant en compte les besoins de ses élèves, le professeur définit et met en œuvre dans sa classe les activités d'expression écrite et orale qu'il juge utiles. Par exemple, à partir d'un corpus étudié en classe ou introduit pour l'occasion, il peut mettre en évidence des occurrences exprimant telle relation logique qu'il incombe aux élèves d'identifier. Il dresse ensuite avec la classe une liste d'outils grammaticaux et lexicaux exprimant ou soutenant la même relation, et propose des exercices de complexité croissante : phrases à compléter, phrases à composer à partir de consignes, rédaction de paragraphes argumentatifs.

L'objectif est de munir les élèves d'outils leur permettant de bâtir des énoncés et des discours de dimensions variées : phrases, paragraphes et textes. Le travail ainsi mené complète la pratique de l'écriture de textes qui, même strictement guidée, ne suffit pas à accroître les compétences d'expression de tous les lycéens, ni à combler leurs lacunes lexicales et syntaxiques.

- **Évaluation**

Les compétences de compréhension et d'expression (orthographe, expression écrite et orale) sont généralement évaluées au lycée de manière globale et indifférenciée à l'occasion des travaux de production écrite (commentaire de texte, dissertation, etc.) ; on ne fait alors

qu'estimer une « qualité d'expression » d'ensemble. Si ce type d'évaluation peut correspondre aux visées d'un bilan ou d'un examen, il ne permet pas au professeur de construire des stratégies didactiques pour accompagner les apprentissages des élèves et mesurer leurs progrès.

Par ailleurs, une activité trop systématique (repérage, étiquetage et application) réglée par une feuille de route balisant d'emblée la séance ne garantit pas l'adhésion de tous les élèves. À l'inverse, le fait de réactiver par digression et à contretemps certaines notions connexes ou certains tours mnémotechniques (par ailleurs utiles) peut les rendre moins clairs. Il est donc essentiel de concilier la répétition qui permet l'automatisation et la motivation qui se nourrit du plaisir de comprendre et de progresser. En mettant en œuvre les exercices de grammaire ou d'expression orale et écrite, le professeur prend soin de concevoir des exercices calibrés en fonction d'objectifs précis et explicites pour les élèves.

La maîtrise de l'orthographe demeure une préoccupation constante au lycée : la connaissance et le respect des codes qui règlent une communication claire et précise, partagés par tous, constituent l'un des objectifs fondamentaux de l'enseignement scolaire. Plus généralement, dans l'ensemble des travaux écrits demandés aux élèves, une attention spécifique est portée à la correction de la langue, qui doit être prise en compte dans l'évaluation.

Programme

I – Présentation générale

• Objectifs

Dans la continuité de la classe de seconde, l'enseignement du français en première a pour finalités d'élargir et d'approfondir chez les élèves la connaissance et le goût de la langue et de la littérature, de poursuivre la construction et l'appropriation personnelle d'une culture littéraire, ainsi que l'acquisition des capacités d'expression, d'analyse, d'interprétation et de réflexion qu'évaluent en fin d'année scolaire les épreuves anticipées de français. Le travail mené en seconde selon deux perspectives complémentaires, sur des parcours associant un genre et une période d'une part, et sur des œuvres intégrales d'autre part, avait pour objectifs de faire lire des œuvres aux élèves et de structurer leur culture littéraire autour de repères génériques et historiques. Le programme de première réunit pour chaque objet d'étude ces deux orientations, afin de permettre une étude approfondie des œuvres et de l'inscrire dans une connaissance plus précise de leur contexte historique, littéraire et artistique.

Pour atteindre ces objectifs, les professeurs travaillent sur les objets d'étude en proposant aux élèves la lecture de quatre œuvres intégrales auxquelles sont associés des parcours qui prennent la forme de groupements organisés de façon chronologique.

À ces œuvres et parcours définis par un programme national peuvent s'ajouter :

- des prolongements artistiques et culturels, faisant dialoguer textes littéraires, œuvres relevant des autres arts et éclairages critiques et documentaires ;
- des groupements de textes complémentaires, correspondant à des questions littéraires posées par les œuvres et parcours au programme, et qui gagnent à être approfondies par l'analyse d'extraits d'autres œuvres, à quelque époque qu'elles appartiennent.

• Langue

Le travail visant à renforcer la connaissance et le sens de la langue pour améliorer la compréhension des textes et la qualité de l'expression écrite et orale des élèves se poursuit au cours de l'année de première. Il a toute sa place dans le travail conduit en classe, en lien avec l'étude des textes et les exercices écrits et oraux. Il s'adapte aux besoins des élèves, dans la perspective des épreuves du baccalauréat, mais aussi des aptitudes qui sont attendues d'eux dans la suite de leurs études et de leur vie professionnelle et sociale.

• Littérature

Contenus

Le programme fixe quatre objets d'étude pour la classe de première, qui peuvent être traités dans l'ordre souhaité par le professeur. À l'intérieur de ce cadre, celui-ci organise librement son enseignement, de manière à faire acquérir aux élèves une bonne maîtrise des œuvres et des parcours au programme. Le travail mené en classe vise à développer les capacités de lecture et d'expression des élèves, à enrichir et structurer leur culture littéraire et artistique. Le professeur s'attache notamment à rendre les élèves progressivement plus autonomes dans leurs démarches, qu'elles soient de recherche, d'interprétation, ou d'expression écrite et orale et d'appropriation, et capables de développer une réflexion personnelle sur les œuvres et les textes.

Chacun des quatre objets d'étude – la poésie, le roman et le récit, le théâtre et la littérature d'idées – associe une œuvre (ou une section substantielle et cohérente d'une œuvre) et un parcours permettant de la situer dans son contexte historique et générique. Le titre des

œuvres ainsi que l'intitulé et la délimitation des parcours associés sont définis par un programme national renouvelé par moitié tous les ans.

La structure des programmes de la voie générale et celle de la voie technologique sont identiques ; les programmes limitatifs sont distincts et tiennent compte du volume horaire de la classe.

Le choix des textes composant les parcours associés est à l'initiative du professeur, dans le cadre du programme en vigueur. Ces textes ne font pas tous nécessairement l'objet d'une explication ; certains d'entre eux peuvent être étudiés selon une perspective plus large.

- L'élève étudie quatre œuvres et les parcours associés : ils sont définis par un programme national de douze œuvres, renouvelé par moitié tous les ans.
- La lecture cursive est constamment encouragée par le professeur. Quatre œuvres au moins – une par objet d'étude, toutes distinctes de celles étudiées dans le cadre des parcours – doivent être lues par l'élève.

Dans la mesure du possible, en fonction des œuvres et parcours au programme, le professeur veille à ménager, parmi les lectures proposées aux élèves, une place aux littératures francophones et étrangères, depuis les textes de l'Antiquité jusqu'aux grands textes de la littérature moderne et contemporaine, en s'appuyant sur des traductions de qualité. La participation à des actions autour de la lecture, en lien avec les professeurs documentalistes, est favorisée.

Pour éclairer la lecture des œuvres et des textes composant les parcours par des ouvertures vers les autres arts et pour assurer ainsi une compréhension plus large des contextes et des enjeux esthétiques qui leur correspondent, le professeur propose des prolongements artistiques et culturels.

Il peut par ailleurs proposer, pour approfondir ou remplacer ces prolongements artistiques et culturels, des groupements de textes complémentaires permettant, par une analyse comparée, d'enrichir et de préciser l'interprétation des œuvres ou des textes composant les parcours.

Exercices

L'orientation générale du travail en classe de première est liée à la préparation des élèves aux épreuves anticipées de français. L'entraînement aux exercices de l'écrit et de l'oral est donc déterminant, mais l'acquisition des compétences d'expression, d'analyse et d'interprétation, le développement d'une réflexion autonome et l'appropriation des connaissances que vise l'enseignement du français en première passent par la pratique d'exercices divers, qui ne se limitent pas à ceux figurant à l'examen.

L'élève garde la trace du travail et des activités menés tout au long de l'année. À cet effet, le professeur propose les outils de son choix : carnet de lecture, fiches de révision, travaux de synthèse etc. Il veille également à faire pratiquer le plus régulièrement possible des écrits d'appropriation. Ceux-ci peuvent prendre des formes variées, en fonction des élèves et des objets d'étude : restitution des impressions de lecture (préparatoire ou postérieure aux commentaires) ; jugement personnel sur un texte ou une œuvre ; écriture d'invention (pastiches, réécritures, changements de cadre spatio-temporel, changements de point de vue, etc.) ; écriture d'intervention (changement d'un possible narratif, insertion d'éléments complémentaires dans le texte, etc.) ; association au texte, justifiée par l'élève, d'une œuvre iconographique, d'une séquence filmique ou vidéo ; construction de l'édition numérique enrichie d'un texte (notes, illustrations, images fixes ou animées, éléments d'interactivité, etc.) ; élaboration d'un essai sur l'expérience éthique et/ou esthétique tirée de la lecture ; rédaction d'une note d'intention de mise en scène, d'un synopsis, d'un extrait de scénario, etc.

II – Contenus

• Langue

Voir, à la suite du préambule, la partie intitulée « L'étude de la langue au lycée », commune aux programmes de seconde et de première.

• Les objets d'étude

Entre les bornes fixées pour chaque objet d'étude, le programme national, renouvelé par moitié tous les ans, définit trois œuvres - parmi lesquelles le professeur en choisit une - et un parcours associé couvrant une période au sein de laquelle elle s'inscrit et correspondant à un contexte littéraire, esthétique et culturel. L'étude des œuvres et des parcours associés ne saurait donc être orientée *a priori* : elle est librement menée par le professeur.

L'étude de l'œuvre et celle du parcours sont étroitement liées et doivent s'éclairer mutuellement : si l'interprétation d'une œuvre suppose en effet un travail d'analyse interne alternant l'explication de certains passages et des vues plus synthétiques et transversales, elle requiert également, pour que les élèves puissent comprendre ses enjeux et sa valeur, que soient pris en compte, dans une étude externe, les principaux éléments du contexte à la fois historique, littéraire et artistique dans lequel elle s'est écrite.

La poésie du XIXe siècle au XXIe siècle

Le programme de la classe de première s'inscrit dans la continuité de celui de la classe de seconde. L'objectif est donc de faire comprendre aux élèves par quels changements de sensibilité et d'écriture se manifestent dans la poésie le développement du romantisme et les métamorphoses esthétiques qui lui ont succédé. Dans l'étude de l'œuvre inscrite au programme, le professeur veille à mettre en évidence la quête du sens qui s'y élabore dans l'usage spécifique que le poète fait de la langue, liant profondément ses diverses propriétés : sémantique, sonore, prosodique, visuelle. Il s'attache à étudier les ressources et les effets de l'écriture et à éclairer la composition de l'œuvre. L'étude des textes composant le parcours associé et les prolongements ou groupements complémentaires attirent l'attention des élèves sur la spécificité de l'œuvre, mais aussi sur les échos entre les textes et les œuvres, de manière à construire au fil des lectures les repères essentiels qui permettent la compréhension des mouvements esthétiques dans lesquels s'inscrit la poésie.

Corpus :

- l'œuvre et le parcours associé fixés par le programme ;
- la lecture cursive d'au moins un recueil appartenant à un autre siècle que celui de l'œuvre au programme, ou d'une anthologie poétique.

Une approche culturelle ou artistique ou un groupement de textes complémentaires pourront éclairer et enrichir le corpus.

Exercices d'expression orale et écrite recommandés :

- la lecture expressive, associée notamment au travail de mémorisation, en portant une attention particulière à la restitution des valeurs rythmiques et sonores du vers ;
- l'explication de texte (la méthode est laissée au choix du professeur) ;
- l'exposé sur un mouvement littéraire et/ou sur un poète ;
- le commentaire de texte ;
- la dissertation sur l'œuvre et le parcours associé ;
- l'écrit d'appropriation (association d'une image au texte et justification de cette illustration ; écriture d'invention ou d'intervention ; rédaction d'une appréciation personnelle justifiant la préférence de l'élève dans un choix de textes ou dans l'œuvre étudiée ou lue en lecture cursive ; composition d'une brève anthologie personnelle et commentaire personnel sur les textes retenus, etc.).

Pistes de prolongements artistiques et culturels, et de travail interdisciplinaire :

Le professeur trouve aisément dans les arts plastiques, la musique et l'architecture des prolongements possibles à l'étude de l'œuvre et du parcours associé. Il peut, par exemple, proposer l'étude de tableaux contemporains des poètes étudiés, ou, prenant appui sur les écrits esthétiques des poètes, analyser en relation avec eux les œuvres picturales ou musicales dont ils traitent. L'existence de grands mouvements esthétiques touchant tous les arts permet, dans le cadre de la période fixée par le programme, de faire comprendre aux élèves les relations entre les arts et d'en mettre en évidence les spécificités. Le professeur peut, dans la mesure du possible, établir des liens avec les programmes d'histoire des arts, ceux des enseignements artistiques et ceux d'histoire, et développer des études mobilisant les ressources du patrimoine, utilement complétées par l'offre numérique éducative.

La littérature d'idées du XVI^e siècle au XVIII^e siècle

L'objectif est de permettre aux élèves d'acquérir une culture humaniste en faisant dialoguer textes anciens et textes contemporains, afin de donner aux interrogations qui sont les leurs une profondeur et une ampleur nouvelles. La littérature d'idées contribue à forger en eux une mémoire culturelle et à développer leurs capacités de réflexion et leur esprit critique. Les textes d'idées sont étudiés dans leur développement logique et le mouvement de leur argumentation ; une attention particulière est portée aux nuances qu'ils peuvent receler. Le professeur s'attache à mettre en évidence les liens qui se nouent entre les idées, les formes et le contexte culturel, idéologique et social dans lequel elles naissent. Cette étude embrasse les champs culturels et de réflexion dont traitent les œuvres et textes étudiés, à la compréhension desquels ils sont nécessaires : littéraire, philosophique, politique, social, esthétique, éthique, scientifique, religieux, etc.

Corpus :

- l'œuvre et le parcours associé fixés par le programme ;
- la lecture cursive d'au moins une œuvre appartenant à un autre siècle que celui de l'œuvre au programme, ou d'une anthologie de textes relevant de la littérature d'idées.

Une approche culturelle ou artistique ou un groupement de textes complémentaires pourront éclairer et enrichir le corpus.

Exercices d'expression orale et écrite recommandés :

- l'explication de texte (la méthode est laissée au choix du professeur) ;
- la contraction de texte ;
- l'essai ;
- la dissertation sur l'œuvre et le parcours associé ;
- le commentaire ;
- la rédaction d'écrits argumentatifs de diverses formes ;
- le débat, qui suppose une préparation et une modération des échanges, ainsi qu'une répartition des rôles et peut faire l'objet d'un compte rendu écrit ;
- le discours (épidictique, judiciaire ou délibératif) ;
- l'écrit d'appropriation (compte rendu ou analyse d'un ou de plusieurs essais ou parties d'essais ; rédaction d'un article de presse sur l'un des thèmes abordés en classe ; rédaction parallèle de textes relevant de diverses formes d'argumentation ; rédaction d'une réponse argumentée à un avis, un écrit d'opinion, un texte pamphlétaire ; écriture d'intervention pour modifier la thèse d'un article d'opinion, etc.).

Pistes de prolongements artistiques et culturels et de travail interdisciplinaire :

Le professeur peut trouver un complément à l'étude de la littérature d'idées dans un travail de mise en relation de ces textes avec des représentations relevant des arts plastiques (peintures, sculptures, gravures, illustrations diverses), qu'elles soient contemporaines ou non, traitant, dans une perspective voisine ou différente, de sujets apparentés à ceux qui font l'objet de l'œuvre et du parcours associé figurant au programme. La comparaison pouvant se faire entre une œuvre appartenant à la période au programme et des œuvres ou documents relevant d'autres périodes historiques permet de faire apparaître des partis pris différents, des évolutions, des constantes, en même temps qu'elle amène les élèves à réfléchir aux différences liées aux modes de représentation et spécificités des supports et des langages. Le professeur peut, dans la mesure du possible, établir des liens avec les programmes d'histoire des arts, ceux des enseignements artistiques et ceux d'enseignement moral et civique. Il favorise le travail entre les disciplines et peut faire appel à la participation des professeurs documentalistes.

Le roman et le récit du Moyen Âge au XXI^e siècle

En classe de seconde, les élèves ont étudié deux œuvres narratives de formes différentes dans la période du XIX^e siècle à nos jours et développé leur compréhension de ce qu'est une œuvre intégrale comme telle. En classe de première, le professeur veille à préciser et à approfondir l'étude interne de l'œuvre au programme, à en varier les modalités et à la situer dans l'histoire de la littérature et dans son contexte. Veillant à expliquer comment le roman ou le récit exprime, selon une poétique spécifique, une vision du monde qui varie selon les époques et les auteurs et dépend d'un contexte littéraire, historique et culturel, il s'attache à la fois à l'étude de la représentation, à l'analyse de la narration, au système des personnages et aux valeurs qu'ils portent, ainsi qu'aux caractéristiques stylistiques de l'écriture et à la réception de l'œuvre.

Corpus :

- l'œuvre et le parcours associé fixés par le programme ;
- la lecture cursive d'au moins un roman ou un récit long appartenant à un autre siècle que celui de l'œuvre au programme.

Une approche culturelle ou artistique ou un groupement de textes complémentaires pourront éclairer et enrichir le corpus.

Exercices d'expression orale et écrite recommandés :

- la lecture oralisée d'extraits de formes différentes : récit, dialogue, description, commentaire du narrateur ;
- l'explication de texte (la méthode est laissée au choix du professeur) ;
- l'exposé sur une question transversale, sur une partie du récit, un personnage ou un groupe de personnages, la construction de l'intrigue, etc. ;
- le commentaire de texte ;
- la dissertation sur l'œuvre et le parcours associé ;
- l'écrit d'appropriation (écriture d'invention ou d'intervention à partir d'un extrait de l'œuvre étudiée ou d'un texte appartenant au parcours associé ; résumé d'une partie du récit ; rédaction d'une appréciation concernant la préférence de l'élève pour tel personnage ou tel épisode ; association d'une image au texte et justification de l'illustration ; rédaction d'un portrait, ou d'une description, etc.).

Pistes de prolongements artistiques et culturels, et de travail interdisciplinaire :

Le professeur trouve aisément un complément à l'étude du roman ou du récit dans celle d'œuvres appartenant aux domaines des arts plastiques et aux écritures numériques contemporaines combinant texte, image et son. Il peut par exemple proposer des récits en

image (peinture mythologique ou historique ; illustration ; photographie, images de synthèse ; bande dessinée, roman graphique ; adaptation cinématographique, etc.). Il peut, dans la mesure du possible, établir des liens avec les programmes d'histoire des arts, ceux des enseignements artistiques et ceux d'histoire, et favorise le travail interdisciplinaire et la participation des professeurs documentalistes, ainsi que les partenariats avec les institutions culturelles locales (maisons d'écrivain, musées, cinémas, etc.). Il exploite les nombreuses ressources numériques existantes.

Le théâtre du XVII^e siècle au XXI^e siècle

Dans le prolongement du travail effectué en classe de seconde, le professeur s'attache à éclairer les spécificités et les contraintes de l'écriture théâtrale et à caractériser ses évolutions en lien avec les orientations des différentes esthétiques qui en ont marqué l'histoire et avec les conditions de représentation, les attentes des publics et les contextes de réception. Dans l'étude de l'œuvre, il prête une attention particulière aux questions de structure et à la progression de l'action, à l'écriture du dialogue et à la nature des tensions qu'il révèle, aux relations entre les personnages, à la dramaturgie et aux effets de représentation qu'implique le texte. Dans la mesure du possible, il prend appui sur la programmation théâtrale ou sur des captations et veille à étayer son étude par la comparaison de différentes mises en scène de la pièce au programme.

Corpus :

- l'œuvre et le parcours associé fixés par le programme ;
- la lecture cursive d'au moins une pièce de théâtre appartenant à un autre siècle que celui de l'œuvre au programme.

Une approche culturelle ou artistique ou un groupement de textes complémentaires pourront éclairer et enrichir le corpus.

Exercices d'expression orale et écrite recommandés :

- la lecture expressive de scènes ou d'extraits de scène ; on s'attachera plus particulièrement à l'expression des intentions, au rythme et à l'enchaînement des répliques ;
- le jeu théâtral ;
- l'explication de texte (la méthode est laissée au choix du professeur) ;
- l'exposé sur une question transversale, sur la composition de la pièce, un ensemble de scènes, un acte, un personnage, une question de dramaturgie, de mise en scène, etc. ;
- le commentaire de texte ;
- la dissertation sur l'œuvre et le parcours associé ;
- l'écrit d'appropriation (rédaction d'une note d'intention de mise en scène ; compte rendu d'une sortie au théâtre ; écriture d'invention ou d'intervention ; comparaison entre deux mises en scène d'une scène ou d'un acte, résumé d'un acte ; transposition narrative d'une scène, d'un acte, ou du dénouement ; comparaison entre deux pièces dont l'une est à la source de l'autre sur des sujets comme la construction de l'action, le système des personnages, la tonalité dominante, l'intention de sens, etc.).

Pistes de prolongements artistiques et culturels et de travail interdisciplinaire :

Le professeur peut, en fonction de l'œuvre et du parcours associé, mettre en relation la pièce étudiée avec des œuvres appartenant à d'autres arts pour mieux faire comprendre aux élèves les mutations esthétiques, leurs enjeux et leurs développements spécifiques selon les différentes formes artistiques. Il peut également, par l'étude des principaux éléments de la mise en scène (espace, lumière, musique, machines, costumes, jeu des acteurs, diction,

etc.), montrer par exemple comment l'interprétation de la pièce joue de la variation de ces éléments et combien elle en est tributaire, en liant ces analyses à l'histoire des autres arts du spectacle. Le professeur fait appel, dans la mesure du possible, aux liens avec les programmes d'histoire des arts, ceux des enseignements artistiques et ceux d'histoire, et peut prendre appui sur les ressources du patrimoine, utilement complétées par l'offre numérique éducative.

III – Remédiation, approfondissement, évaluation

Les travaux approfondis et variés conduits au fil de l'année doivent permettre une approche vivante des apprentissages. Le professeur vise, dans la conception de son enseignement et dans sa mise en œuvre pédagogique, à favoriser l'engagement des élèves dans leur travail. Une utilisation pertinente des outils numériques peut y contribuer, notamment pour ce qui est des écrits d'appropriation et du travail de la langue.

La diversification des exercices en fonction du niveau des élèves et leur adaptation aux besoins de chacun sont nécessaires pour permettre à tous de progresser. Le travail avant et après le cours, qui doit être régulièrement demandé aux élèves de lycée, peut fournir l'occasion de cette individualisation, une fois identifiées les difficultés et les perspectives de progrès à envisager. Les ressources numériques peuvent y contribuer. En outre, elles permettent d'approfondir, d'enrichir et de diversifier les activités.

Tout au long de l'année, les évaluations, conçues pour mesurer les progrès des élèves, sont programmées régulièrement en cours et en fin de chaque étude. Les élèves réalisent des travaux aboutis prenant la forme des exercices suivants : commentaire de texte, dissertation, contraction de texte suivie d'un essai, en fonction de la voie, générale ou technologique.

ANNEXE 4 - QUESTIONNAIRE COVID-19

QUESTIONNAIRE SUR LES CONSEQUENCES DE LA CRISE SANITAIRE COVI-19 SUR L'ENSEIGNEMENT EN RCA. (Enseignants)

Identification

Age :

Sexe :

Statut :

Formation :

Années d'expériences dans l'enseignement :

Etablissement :

- Questions relatives aux conséquences de la crise sanitaire covi-1

- 1- Depuis le début de la crise de l'année 2019 quelle était votre réaction à propos de l'Arrêté du Ministre de l'Education concernant la fermeture temporaire des écoles ?
Veuillez cocher l'une des réponses ci-dessous.

Satisfait	Insatisfait	Inquiet
-----------	-------------	---------

Décrivez votre réaction :

- 2- Certains cas ont-ils été détectés dans votre établissement ?
Veuillez cocher l'une des réponses ci-dessous.

Oui	Non	Probablement
-----	-----	--------------

Quelles difficultés avez-vous rencontrées pendant la suspension des activités scolaires ?

- 3- Votre établissement possède-t-il des outils numériques ?
Veuillez cocher l'une des réponses ci-dessous.

Outils numériques insuffisants	Aucun outil numérique	Projet d'installation
--------------------------------	-----------------------	-----------------------

Décrivez les projets éventuels :

- 4- Pensez-vous que les élèves sont habitués à suivre les cours à la maison ?
Veuillez cocher l'une des réponses ci-dessous.

Bien sûr	Aucunement pas	De temps en temps
----------	----------------	-------------------

Rapportez les anecdotes que vous avez à ce sujet :

- 5- Quelles relations entretenez-vous avec les parents d'élèves ?
Veuillez cocher l'une des réponses ci-dessous.

Sociales	Culturelle	Aucune
----------	------------	--------

Rapportez des exemples d'échanges que vous avez avec les parents d'élèves (inclure des photocopies d'échanges écrits si vous en avez)

- 6- Quelles étaient vos stratégies pédagogiques durant cette période ?
Veuillez cocher l'une des réponses ci-dessous.

Préparation des supports	Utilisation des boîtes électroniques	Aucun préparatif
--------------------------	--------------------------------------	------------------

Rapportez des exemples de supports spécialement élaborés en cette période de COVID (inclure des photocopies d'échanges écrits si vous en avez)

--

7- Indiquez les mesures barrières de vos élèves au moment de la reprise
Veuillez cocher l'une des réponses ci-dessous

Cache-nez	Distanciation sociale	Lavage des mains	Gel hydroalcoolique
-----------	-----------------------	------------------	---------------------

Décrivez les conséquences de ces mesures sur le comportement ou interactions entre étudiants
--

8- Entretenez-vous de bonnes relations avec vos collègues pendant cette période de crise ?
Veuillez cocher l'une des réponses ci-dessous.

Bien sûr	Pas tellement	Pas du tout
----------	---------------	-------------

Décrivez vos relations avec vos collègues

9- Avez-vous constaté les cas de décrochage scolaire dans vos salles de classes
Veuillez cocher l'une des réponses ci-dessous.

Oui	Non	Probablement
-----	-----	--------------

Si oui, décrivez les cas que vous avez observés :

10-Quelles difficultés les enfants de votre classe ont-ils rencontrées durant cette crise ?

11-Quelles sont les conséquences de cette crise sur l'apprentissage de ces enfants ?

12-Quelles sont vos impressions par rapport à la stratégie du Ministère face à la crise de la COVID ?

13-Quelles idées /solutions proposeriez-vous aux autorités éducatives ?

QUESTIONNAIRE SUR LES CONSEQUENCES DE LA CRISE SANITAIRE COVI-19 SUR L'ENSEIGNEMENT EN RCA (Enseignants)

48 réponses

[Publier les données analytiques](#)

Identification

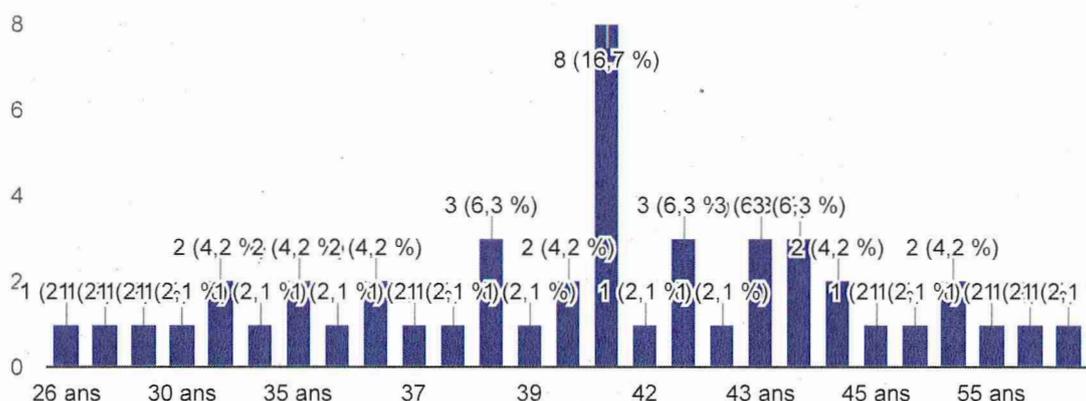
0 réponse

Il n'y a actuellement aucune réponse à cette question.

Age

 Copier

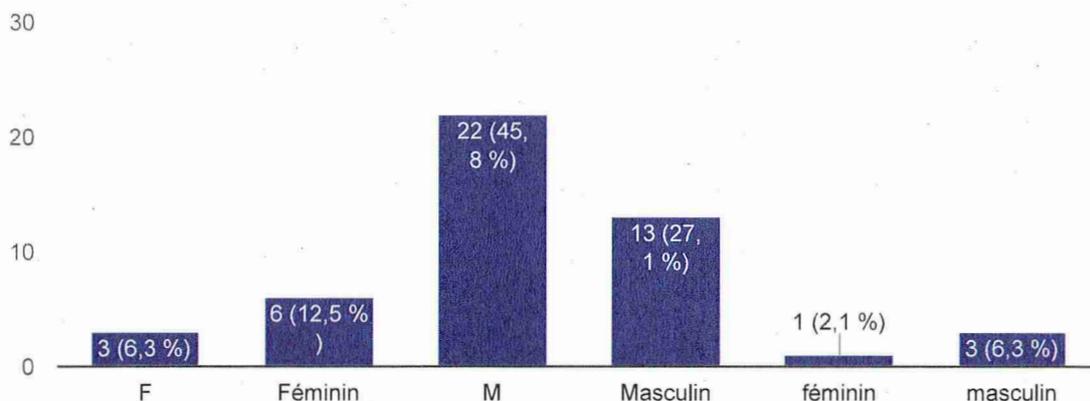
48 réponses



Sexe

 Copier

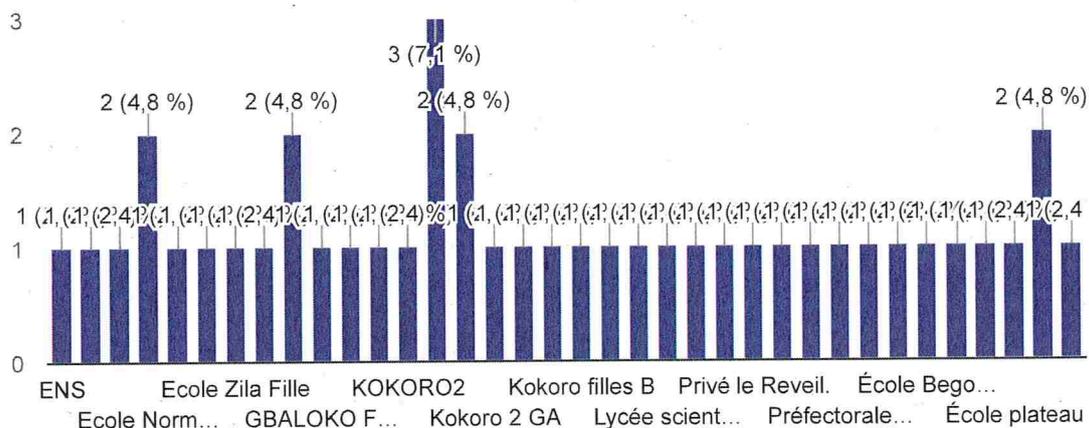
48 réponses



Etablissement

 Copier

42 réponses

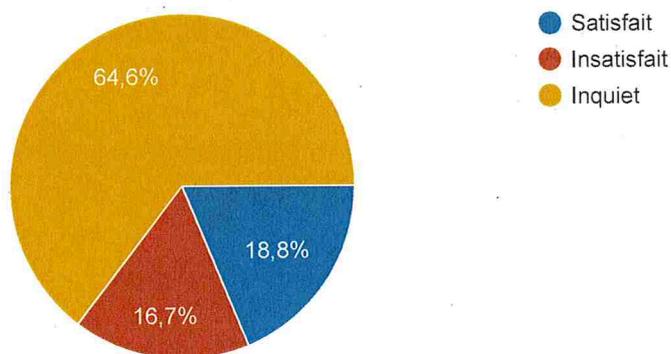


Questions relatives aux conséquences de la crise sanitaire Covid-19

1. Depuis le début de la crise de l'année 2019, quelle était votre réaction à propos de l'arrêté du ministre de l'éducation concernant la fermeture temporaire des écoles ?

 Copier

48 réponses



Décrivez votre réaction

48 réponses

- Satisfait puisqu'une maladie très dangereuse pour la santé des enfants et des enseignants y compris la famille aussi

Le Covid19 etais un fait réel dans le pays Europeen et d'autres pays d'Afrique. Mais pas chez nous en RCA. C'est de la magouille.

Cette mesure est la bonne mais sa joue sur les apprenants

Inquièt, car bien que cela a pour but de préserver la vie de ces jeunes population mais a impacte énormément sur leur étude continue encore jusque à lors.

Je suis inquièt car la fermeture temporaire risque d'entraver le retour à la normal du calendrier scolaire mis à mal par les crises a repetition.

Je suis inquiet car la fermeture temporaire risque d'entraver le retour à la normal du calendrier scolaire mis à mal par les crises a repetition.

Pourquoi parce que sa réaction est une réaction d'un responsable pour pouvoir éviter le pir.

Inquiet par apport au niveau d'études des enfants qui est baisse.

- Satisfait puisqu'une maladie très dangereuse pour la santé des enfants et des enseignants y compris la famille aussi.

D'abord avant les enfants ne prennent pas leurs temps à bien étudier. Mais vient encore s'ajouter la fermeture des écoles? Que deviendront nos enfants?

L'arrêt des cours par le Ministre permet à nos enfants d'éviter la maladie.

Mon inquiétude est orientée sur la baisse de niveaux qu'a plongé cette fermeture temporaire des écoles, car beaucoup des enfants se sont désistés pendant cette fermeture des écoles.

Ces mesures visent à protéger la population toute entière

Tout le monde était inquiet par rapport à l'ampleur de cette pandémie à l'Europe.

Inquiet puisqu'on ne peut pas fermer l'école.

L'école constitue le socle de formation. un peuple sans école est un peuple qui court vers un avenir douteux.

Pourquoi parce que sa réaction est une réaction d'un responsable pour pouvoir éviter le pire

- Quel sera l'avenir de nos jeunes scolarisés?



- Quelle sera la qualité de leur préparation aux diverses organisations des examens et concours mises en place par cet organe chargé?

C'était brusque et la maladie n'a pas fait rage comme dans d'autres pays et cela a beaucoup joué sur la scolarisation des élèves.

Inquiet puisqu'on ne peut fermer l'école.

L'école constitue le socle de la formation. Un peuple sans école est un peuple cours vers un avenir douteux.

Je m'inquiétais pour l'avenir, le niveau des enfants.

Nous étions insatisfait du fait qu'à l'issue de cet arrêté l'année scolaire était trop longue, les élèves étaient refroidis et certains ont même du abandonné.

Nous avons été insatisfait et en même temps inquiet en pensant à nos apprenants et à nos enfants sur les retards.

J'étais vraiment très inquiet parce cette décision est mal venue. Ceci va beaucoup joué sur le temps d'apprentissage des élèves c'est-à-dire un grand retard dans reprise des activités pédagogiques.

Ma réaction était l'inquiétude vue l'ampleur de la baisse de niveau en RCA

Je suis inquiet dû à l'arrêt brusque du pandémie de covid-19. car les élèves n'ont pas terminé leur programme annuel et aussi a un impacte dans leur etude

Je pensais que l'année doit se finir mal.

Pendant la période de cette maladie, je m'inquiète pour simple raison, on n'a pas les moyens nécessaires pour la prévention. Vu la situation que traverse notre pays.

J'étais bouleverser par rapport à cette arrêté du Ministre parce que je sais que l'école ne reprendra plus cette année.

Je suis insatisfait de cette réaction, parce qu'on n'a pas encore fini le programme.

Ce n'est que normal de fermer l'école à cause de la contamination de ce fléau.

J'avais peur d'être atteint de cette maladie, je me protégeais tout le temps.

Aucun cas des victimes relatives à cette pandémie n'a été détecté en Centrafrique. La fermeture temporaire des écoles était un véritable suivisme de l'Occident.

Je me suis inquiété parce qu'il y a trop de baisse de niveau dû au l'événement millitaro politique et suivi de l'avenu du covid 19. si bien que je me pose la question quand deviendra l'avenir de l'éducation en République centrafricaine ?



Ma réaction à propos de la décision prise par le Ministre est que : je m'inquiétais pour ne pas tomber dans l'année blanche. Mais nous avons accepté pour sauver la vie des enfants. D'où nécessité de respecter les mesures.

J'étais inquiet accablé de l'éducation de nos enfants tant perturbée par la crise que nous connaissons tous.

Ma réaction est que : l'école ne ferme pas, et qu'il revoit cet arrêté

L'année 2019 a été bouleversée par l'arrêté du Ministre de l'éducation concernant la fermeture temporaire des écoles, c'était très inquiétant

Je suis inquiet par rapport aux niveaux des enfants et pour le pays.

Je suis inquiet pour la simple raison de la déperdition de certains élèves qui n'ont pas de volonté et également la baisse de niveau.

Inquiet de peur que la baisse de niveau et la déperdition scolaire

Baisse de niveau, déperdition scolaire

Depuis le début de la crise de 2019, on constate trop de bouleversement dans les calendriers scolaire, ce qui fait que les programmes ne sont pas terminés trop de modification des calendriers.

J'ai croché satisfait, parce que cette maladie a été vraiment très courante en contamination Elle a fait des ravages dans le monde

Cet arrêté joue sur le programme d'enseignement.
Cette décision est prise dans la précipitation.

D'un manier simple, depuis le début de la crise sanitaire de covid, a été devenu maintenant une trique de corruption. Notre pays n'a pas réussi cette maladie. en

Le covid 19 est un fait réel dans le pays Européen et d'autres pays d'Afrique. Mais pas chez nous en RCA. C'est de la Magouille.

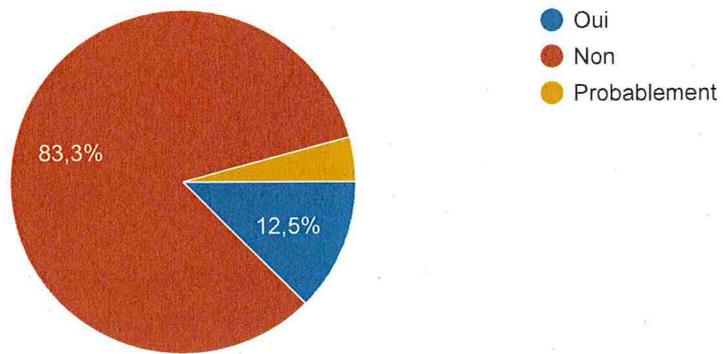
Notre inquiétude due à la fermeture temporaire des écoles par rapport à la maladie du covid 19 cela joue sur la durée ou l'année restreinte



2. Certains cas ont-ils été détectés dans votre établissement?

 Copier

48 réponses



Quelles difficultés avez-vous rencontrées pendant la suspension des activités scolaires ?

48 réponses

Il y'a la deperdition scolaire dans d'autre etablissement;puis certains enseignants ont profiter pour quitté leurs encienne poste.

Cette suppression des activités scolaires provoque la régression de la part des élèves

Les programmes de cours à enseigner n'ont pas fini à la fin d'année pour sauver l'année nous étions obligés de faire admettre les élèves ayant des notes en composition aux classes superieures, arrivés là-bas c'est fort...

Etant une école privée, les parents ne cessent de nous agasser à propos des frais d(écollage déjà versés.

Etant une école privée, les parents ne cessent de nous agasser à propos des frais d'écollage déjà versés.

Il n' y a pas assez des difficultés à mon humble avis, pendant la suspension des activités. Mais seulement après la réponse, les élèves ont tout oublié, ils ne se retrouvent pas dans les cours précédents.

Nous étions embarrassés par rapport aux présences de nos enfants à la maison. Ils vaquent par ci par là et ils sont encombrants.

- Les difficultés rencontrées:
- d'échanger avec les élèves;
- du déplacement, rencontrer les autres collègues,
- Pour préparer et dispenser les cours.

- Les difficultés rencontrées:
- d'échanger avec les élèves;
- du déplacement, rencontrer les autres collègues, pour préparer et dispenser les cours.

J'ai eu des difficultés dans mes activités quotidiennes. Je ne pouvais pas me déplacer de peur d'attraper le covid-19 en saluant.

- Les difficultés rencontrées:
 - d'échanger avec les élèves;
 - du déplacement, rencontrer les autres collègues,
- Pour préparer et dispenser les cours.

Nous avons l'angoisse, le retard dans le programme.



Pendant la suspension des activités scolaires m'a rendu la vie difficile du fait que je ne sais où aller, et le féniantisme et l'esprit de découragement me gagne de plus en plus.

On était tous confinés à la maison. Dans les établissements privés, les enseignants ont été mis au chômage forcé

Les difficultés rencontrées, c'est que les activités pédagogiques étaient perturbées. Tout le monde était confiné. C'est-à-dire resté à la maison.

- Un retard accentué de cours.
- Le confinement comparable à une prison.

Il n'y a pas assez des difficultés à mon humble avis, pendant la suspension des activités. Mais seulement après la réponse, les élèves ont tout oublié, ils ne se retrouvent pas dans les cours précédents.

- Modification du programme de formation
- Retard sur l'évolution des matières enseignées.

D'abord, il y a beaucoup d'abandons après la reprise et aussi l'objectif n'est pas atteint par rapport aux programmes

- Un retard accentuée de cours.
- Le confinement comparable à une prison.

J'ai été constamment à la maison sans contact avec les élèves ce qui très gênant

Nous étions ennuyeux, car tous les jours passés pendant ce moment c'est seulement à la maison.

Nous étions ennuyeux, isolés, confinés, les activités étaient bloquées, il y'avait aussi le stress.

- D'abord on est solitaire à la maison ce qui favorise beaucoup d'angoisse:
- Manque d'accès aux produits de première nécessité;

Nous étions restés à la maison sans rien faire et cela nous gênait. Il y a hausse des prix

Dans mon établissement précédent dont j'étais coe directeur, les élèves ont refusé et leurs parents dès que le gouvernement aurait ordonné la reprise. Pendant deux années les examens de passage n'avaient pas eu lieu.

Les difficultés que j'ai rencontrés c'est que je me suis isolé.

Pendant la suspension des activités scolaires, nous éprouvions beaucoup de difficultés à savoir : rester constamment à la maison, pas de visite même le manger devient difficile...



Pendant la suspension des activités scolaires les élèves ont perdu les notions enseignées avant la maladie COVID 19. La reprise nous sommes obligés de reprendre les cours dès le débuts

Il faut augmenter le salaire.

-le prix des denrées alimentaires augmentent.

- le pourcentage des admis n'est pas beaucoup.

Pas de difficultés en tant que telles mais c'est le souci de voir nos enfants rester à la maison.

Les activités sont bloquées ; on ne peut pas bouger, nous mangeons difficilement.

L'école était déserte

Aucune relation avec les parents parce que ceux-ci ne présentaient pas.

Les enfants se balladent n'importe comment ; ils jouent au football ; Refus d'apprendre leur leçon ; ils ont devenu très récalcitrant.

Les difficultés rencontrées sont : manque de collaboration avec les élèves. Baisse de niveaux, le planing des activités pas atteint. Découragement. Manque de la volonté.

Pendant ce temps les enfants étaient dans les quartiers et le risque était plus élevé pour attraper cette maladie.

Pendant cette suspension des activités scolaires, le niveau des enfants ont baissé.

On a rencontré beaucoup de difficultés les parents ne veulent leurs vont à l'école.

Nous avons rencontré plusieurs difficultés pendant la suspension des activités scolaires.

Aucun parce que les activités pédagogiques sont suspendues

Les difficultés sont nombreux entre autres

-Abandon, manque des lectures des élèves baisse de niveau, délinquances, etc...

Aucun

Aucun élève n'est victimes

Difficultés rencontrées c'est un problème de baisse de niveau du côté des élèves

Nous sommes immobiles à la maison

En principe notre Ministre doit partager seulement les caches pour les mesures barrières des élèves en reste à la maison

Il y a la déperdition scolaire dans d'autres établissements. puis certains enseignants ont



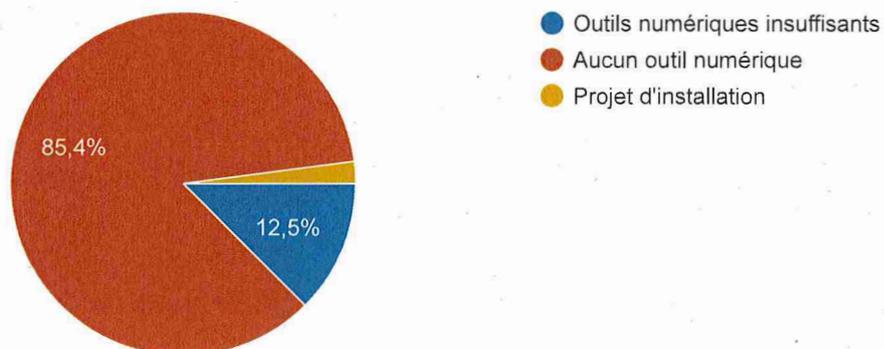
profiter pour quitté leurs anciennes poste.

Les difficultés rencontrées sont les suivantes : certains élèves sont devenus des Bandis

3. Votre établissement possède-t-il des outils numériques?

 Copier

48 réponses



Décrivez les projets éventuels

32 réponses

Je souhaiterai à ce que le gouvernement pens pour la remediation des outils informatique dans le milieu scolaire F1.

Rien du tout

Pas de projet.

Il faudrait apporter de l'innovation dans l'établissement avec des outils de la nouvelle technologie.

Nous souhaitons des écrans pour montre aux enfants ce qui est covid, montrer aussi son impact negatif

Il faut dotter l'ENS avec beaucoup des outils numériques, construire des salles pour

Mettre en place des dispositifs sanitaires dans le milieu scolaire. Instaurer le port de masque obligatoire à tous les élèves et enseignants.

- Prévoir des dispositifs sanitaires dans le milieu scolaire. le port obligatoire de masque aux apprenants.

- Informatique admettant le manque d'outils. Manque d'organisation pour les mesures barrières.

Rien à signaler

- L'informatique admettant le manque d'outils.- Manque d'organisation pour les mesures barrières.

Le lavage des mains. Port obligatoire des masques.

Le provisorat aurait envoyé des demandes au Ministère de la santé qui seraient restées sans suite selon nos investigations.

- Projet d'installation des outils de communication. Projet de renforcement de capacité des élèves pendant les vacances.

- Cours à travers la télévision. Ecole par la radio.

Nous lançons un appel à l'endroit de nos partenaires de nous doter de ces outils car nous aurons aussi besoin.



R.A.S

L'orange avait remis à l'école les ardoises numériques en nombre insuffisant

Pas de projets en ce sens.

Il n'y avait pas de projets, on vivait au ralenti pendant le covid 19

L'école a été dotée des caches-nez à quantité insuffisant et des ustensiles pour le lavage des mains

Construction des bâtiments scolaires.Reduire l'effectif des élèves.Augmente le nombre des enseignants.Faire des animations pédagogiques sur toutes les matières.Encourager les enseignants.

D'avoir des outils numérique dans notre établissement.

Le Ministère de la santé doit protéger l'école en dotant les médicaments.

C'est bien d'ouvrir un centre de dépistage au niveau de l'école ici

Ouverture d'un centre de dépistage ; ouverture d'un centre de prise en charge d'urgence

Centre de dépistage, outils des lavages de mains,Hydraalcoolisée ...

Augmenter les centres de dépistage (testé) de Covid -19.partout

Aucun

C'est en projet discuté par ONG SOS villages d'enfants.Ce n'est encore vu le jour dans notre établissement.

Les projets, y'a que seulement not partenaire des SOS qui vous a donnée des seaux et savon pour lave les mains

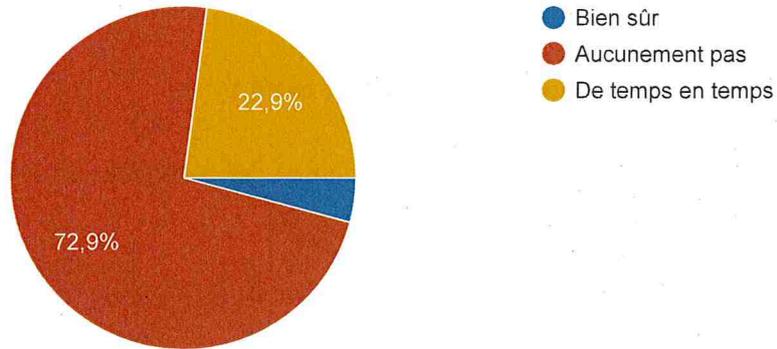
Je souhaiterai à ce que le gouvernement pens pour la remédiation des outils informatique dans le milieu scolaire F1.



4. Pensez-vous que les élèves sont habitués à suivre les cours à la maison?

 Copier

48 réponses



Rapportez-les anecdotes que vous avez à ce sujet

42 réponses

Etant enfant, on est distrait, l'impossibilité de suivre la radio ou la télévision pour les cours en direct.

Il faut que les parents prennent la responsabilité de leur enfants à la maison.

- Le milieu ne permet pas aux élèves à suivre les cours à la maison, manque des moyens.

Beaucoup des parents qui fréquentent ici n'ont pas le moyen de suivre leur enfants à la maison en leur trouvant un répétiteur ni pour leur payer des outils informatiques.

Certains parents recrutent de précepteurs qui entretiennent les enfants à la maison.

Certains parents recrutent des précepteurs qui entretiennent les enfants à la maison.

les élèves ont besoin de rester ensemble avec les autres condisciples pour suivre un cours magistral si dynamique et interaction.

Ouverture d'un centre de formation en informatique dans tous les établissements du secondaire

Ces enfants n'ont pas habitué à suivre les cours à la radio. D'autres ne disposent les moyens pour suivre ces cours

les élèves qui sont habitués à suivre les cours à la maison sont issus de la famille riche, dont leurs parents investissent pour l'éducation de leurs enfants.

- Cette pandémie a beaucoup fait des ravages, car elle nous a frappé sur tous les plans (économique, scolaire, etc.)

- Les conditions pour dispenser les cours à la maison ne sont pas réunies, car la qualité et la gestion de notre électricité ne nous permet pas à réaliser ce projet.

les élèves ont besoin de rester ensemble avec les autres condisciples pour suivre un cours magistral si dynamique et interaction

- Pas une autre préoccupation, que la distraction dans les loisirs.

A ce que je sache, après la crise sociopolitique de 1990, la plupart des parents ont perdu le fil de prendre un précepteur à la maison et aussi c'est par manque de moyens

- Seulement pour leur aider à garder le rythme.

Lorsque nous passons dans les quartiers, certains de nos élèves que nous avons rencontrés

ne font que de jeux de loisirs.

L'enseignement de la grammaire et les mathématiques en sango

Apparition de cette maladie a complètement bouleverse le monde. Elle ressemble à une bête féroce qui fait son entrée dans une société et qui leur fait peur. pour cela, ils doivent fuir pour éviter

Pendant cette période, les parents ont recrutés des precepteur pour continuer le suivi des cours à la maison.

Aucune volonté de leur part Certes est dû aussi par manque de moyens financier pour mettre à leur disposition des encadreurs pour les former.

Parce que les élèves se sont accompagnés leurs parents au champ

C'est difficile cette maladie amène trop de problèmes même le contact est prohibé donc cela n'est pas facile.

Certains parents même la majorité n'ont pas les moyens financiers pour payer les répétiteurs. Cela pose problème les élèves ne sont pas habitués.

Dans notre école, les élèves sont laissés aller à la maison par leurs parents. Sinon, les leçons qu'on leur donne de faire à la maison, ils doivent répondre normalement.

Ces élèves ne pensent qu'à s'amuser

Les élèves viennent des milieux différents et ont reçu des différents types d'éducation. Etant pour la plupart des parents analphabètes, quel suivi peuvent -ils faire à la maison concernant leurs enfants ?

Les élèves n'ont pas la volonté de l'école, d'abord les parents ne suivent jamais leurs enfants, ne contrôle jamais les enfants. si bien que les enfants à la merci du delinquance

L'enfant pr bien bien cprendre une leçon il y a des différentes phases qui sont : le vécu, le perçu et le transfert pr ne citez que cela. Suivre les cours à la maison n'est pas valable pour les enfants chez nous

Le pays est pauvre pour parler de cours en ligne, le niveau de vie ne permet pas aussi de prendre un précepteur.

Est que les parents doivent faire preuve de leur responsabilité

Les élèves ne sont pas habitués à prendre cours à la maison.

Bon nombre des parents non pas la radio à la maison pour que les enfants suivent l'enseignement.



Pour certains parents qui ont des moyens pour avoir des batteries dans leurs postes récepteurs.

A cette période les élèves sont à la maison en suivant la radio et sur les chaînes (canal+)

Oui, notre pays le système éducatif reste pauvre.
Maximum des parents centrafricain n'ont pas le temps.

Parce que la réalité est là, ils ont un problème de niveau.

Les enfants sont dispersés dans la nature.
Ils n'ont pas le temps de suivre les cours. D'abord qui va les enseigner à la maison

Certaines parent d'élève ils prennent les précepteur à la maison pour encadre leur enfant à la maison

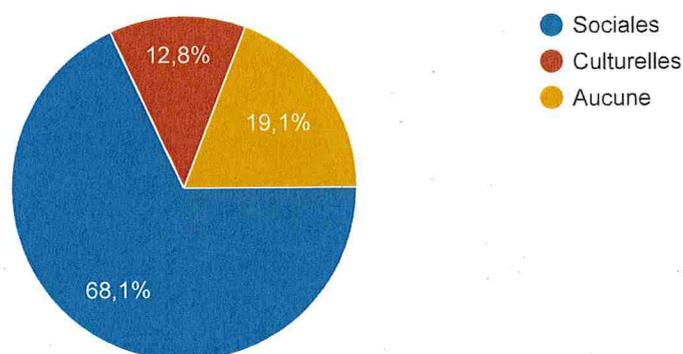
Il faut que les parents prennent la responsabilité de leur enfants

De temps en temps les élèves sont habitués à suivre les cours à la maison pour ceux qui n'ont eut l'habitude de lire les leçons enseignés

5. Quelles relations entretenez-vous avec les parents d'élèves?

 Copier

47 réponses



Rapportez des exemples d'échanges que vous avez avec les parents d'élèves (inclure des photocopies d'échanges écrits si vous en avez)



37 réponses

- Conseils de dire à leurs enfants de respecter les mesures barrières.

Beaucoup des enfant frequentent notre école, mais beaucoup de leur parent ne cherchent pas à connaître les enseignant, ni à les rapprocher peut-être ailleurs mais ici,

Les parents viennent s'enquerir des dispositions et des éventuelles dates de réouverture des classes.

Les parents viennent s'enquérir des dispositions et des éventuelles dates de réouverture des classes.

Un parent inquiet de cette maladie était venu échanger: A quand les élèves vont-ils venir à l'école si la maladie persiste?

- Pour qu'ils puissent repartir sur le banc de l'école, il nous faut respecter les gestes barrières afin de diminuer le taux de contamination.

Son enfant n'a pas eu son bulletin du 1er trimestre.

Alors, j'ai dit à l'élève de me faire voir son père et je lui ai donné des informations sur son enfant

Nous convoquons les parents pour leur expliquer sur la situation du niveau de l'élève.

la plus part des entretiens avec les parents d'élèves resident sur les conseils et encouragements qu'ils évoquent à l'égard de l'élève qui est en difficulté dans ses études.

Pendant cette période, les échanges entre parents et enseignants se font par des entretiens téléphoniques, ou encore des écrits (correspondances)

- Pendant cette période, les échanges se font par le biais de téléphone ou par écrits.

- Pousser les enfants à se cultiver. S'exercer dans de travaux pratiques de cours. Sensibilisés ces derniers.

- Malgré ampleure de cette contamination, notre manière de vivre doit toujours être différente de celle des Européens: affirment certains parents mécontents des mesures prises par le ministère de l'éducation.

J'entretiens de bonnes relations avec les parents par rapport à la rigueur de mon travail et aussi la manière dont je les reçois tout en leur donnant des conseils à propos de leurs enfants

- Pousser les enfants à se cultiver,
- S'exercer dans de travaux pratique de cours,
- Sensibiliser ses dernier



L'éducation des enfants

Nous nous sommes entretenu avec un parent sur cette période où les enfants ne vont pas à l'école pour qu'en enseignement à domicile soit fait.

En cas de difficultés des élèves, nous leurs faisons appel (parents d'élèves).

- Visites des parents d'élève pour contrôler et vérifier la ponctualité et l'assiduité des élèves en classe.
- Le niveau de compréhension des élèves par rapport aux matières.

Nous échangeons sur la manière d'emmener leurs enfants à suivre les cours par radio pour éviter la baisse de niveau.

Mes conseils sont centrés sur les relations entre enseignants et parents c'est bilatéral consistant une cohésion sociale permanente entre nous. Et en plus leur montrais le devoir et le droit de l'enfant dans son parcours scolaire

R.A.S

Pendant cette période tout le monde est resté chez soi à la maison.

Échange à propos de la rentrée scolaire, le bon fonctionnement des cours

Rien

Aucune relation avec les parents durant cette période parce qu'ils ne venaient pas s'enquérir de la situation de leurs enfants.

Certaines parents conscient de l'avenir de leurs enfants approchent de nous. Nous avons échangé des idées sur l'éducation d'hier et d'aujourd'hui. Comment les élèves d'hier se comporte et les élèves d'aujourd'hui.

Sur le plan social un enfant qui est irrégulier à l'école. On peut convoquer ses parents pour voir dans quelle condition ce enfant vie afin d'aider l'enfant dans ses études.

Les parents d'élèves sont en quelque sorte comme les partenaire du système, cela nous permet d'établir cette relation enseignant parents d'élèves.

Sur la distanciation sociale

On échange avec les parents sur la culture des enfants

Ils répondent aux invitations émises par les enseignants pour des cas d'indisciplines et autres qui vont à l'encontre du Règlement Intérieur



Nous avons échangé des idées en faisant le squetch sur ce fléau.

Nous avons les relations entre enseignants et parents par la sensibilisation qui se fait à l'école par les enseignants y 'a transfert à la société

Sociales avec eux quand discutent le problème des enfants, Ils sont là comme nos portes paroles au près des parents.

Les échanges portent sur les renseignements par rapport aux attitudes,aux aptitudes de l'enfant dans la classe.

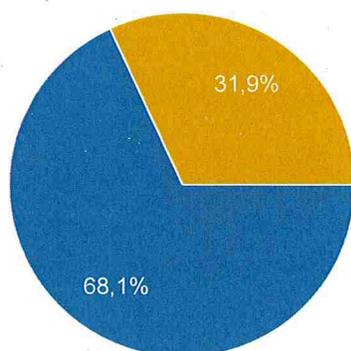
L'enseignant c'est le microire de la société. Nous avons des relations sociales avec les parents.Les paront eux mêmes ont demande la suivie de leur l'enfont à la maison

Les parents d'élèves aiment que les enseignants pendant les examens de passage pour qu'on leur fait admetre leurs enfants.

6. Quelles étaient vos stratégies pédagogiques durant cette période?



47 réponses



- Préparation des supports
- Utilisation des boîtes électroniques
- Aucun préparatif



Rapportez les exemples des supports spécialement élaborés en cette période de Covid-19 (inclure des photocopies des échanges si vous en avez des échanges écrits)

29 réponses

Aucun

- supports spécialement élaborés à cette période de COVID-19
- Lavage des mains, cache-nez.

- Des représentations à annoter,
- Des calculs à effectuer.

- Des représentations à annoter,
- Des calculs à effectuer

- Les différentes étapes de lavage de mains.
- Les différents gestes barrières (respect)

Un support sur la grammaire (conjugaison, voix active et passive) forme négative et des exercices d'application

Nous élaborons les fiches pédagogiques.

Dans les différentes matières à savoir:

- la grammaire
- l'orthographe grammaticale et lexicale
- l'expression écrite
- la littérature

Pendant cette période, le document utilisé c'était les supports écrits des cours mis à la disposition des apprenants. Ces documents ont été élaborés par les enseignants.

- Pendant cette période, les supports réalisés sont mis à la disposition des apprenants afin de progresser dans le programme.

- Un cours organisé pour un effectif raisonnable.
- Le port de masques obligatoires.
- Chacun son support avec une distance d'un mètre.

- Un cours organisé pour un effectif raisonnable .
- Le port de masques obligatoires.
- Chacun son support avec une distanciation d'un mètre.

Nous avons élaboré des supports sur les mesures barrières au covid 19



- Préparation des fiches pédagogiques;
- Culture personnelle;
- Création d'un récital sur le COVID-19.

Nous n'avons pas inclu des photocopies d'échange d'écrits

R.A.S

Confection des fiches.

Rien

A ce période de covid y'a confinement il n'y avait pas de préparation de support

On avait confectionné des photocopies des exercices pour toutes les matières afin de permettre aux enfants de jeter un coup d'œil à la maison pendant cette crise.

Mesures des barrières

En période de covid préparer un bidon pour remplir d'eau et du savons Les élèves doivent laver les mains du savon

Manque de moyen pour la préparation

Aucun moyen

Sensibilisation

Conseils pratiques sur le Covid 19

Texte de support sur le Covid 19, des récitations

Notions d'hygiène sur le Covid 19

Lavage des mains,ports des masques.Etc..

Pendant cette période, nous préparons les fiches pédagogiques sur les cours établis au programme.

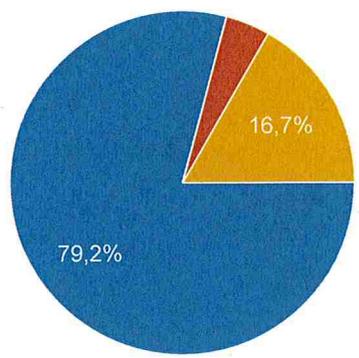
Par rapport à l'arrêté temporaire des cours, nous restons tranquillement à la maison pour bien prépare les cours et les supports.



7. Indiquez les mesures barrières de vos élèves au moment de la reprise.

 Copier

48 réponses



- Cache-nez
- Distanciation sociale
- Lavage des mains
- Gel hydroalcoolique



Décrivez les conséquences de ces mesures sur le comportement ou interaction entre étudiants

40 réponses

- Respiration difficile,
- Prêt à enlever.

- les conséquences sur les étudiants, adoptent un mauvais comportement envers les professeurs et les membres de sa famille.

- Cela joue sur la malentendue de la parole, la monquérie, discrimination

Il y'aura l'impossibilité d'interactions entre les élèves et la classe ne sera pas une classe dynamique

- Contamination rapide,
- étant malade, tu perds l'année scolaire,
- décès

- les conséquences sur les étudiants, adoptent un mauvais comportement envers les professeurs et les de sa famille.

Les gens prennent d'une grande importance.

Comme le cache-nez est couteux, les ONG ont aidé les établissements à se servir des lavages de main mais c'est très insuffisant du fait que l'enfant qui lave les mains, cinq minutes essuie sa bouche avec sa main.

Ces mesures ont des conséquences sur le comportement interactions entre les étudiants, car, la distanciation sociale ne leur permet pas d'être ensemble pour échanger.

- Les conséquences sur le comportement ou interactions entre les apprenants. Les apprenants se réservent de droit de s'approcher de leurs camarades.

Ces mesures amènent à la discrimination

Il y'aura l'impossibilité d'interactions entre les élèves et la classe ne sera une classe dynamique

- Refroidissement des relations,
- Suspension de travail en groupe.

Concernant le cache-nez, beaucoup d'enfants ont de difficultés à respirer.

Ces mesures mènent à la discrimination



Ils ont du mal à respirer quand ils portent les cache-nez

À chaque entrée et sortie du lycée, les élèves se lavent les mains tout en échangeant sur ce fléau.

La voix diminue avec le port de cache-nez

- Certains élèves ne sont pas habitués au port du masque
- Il n'y a que d'étouffement pour les enfants souffrant des maladies respiratoires.

Les élèves n'arrivent pas à échanger normalement. Certains ne supportaient pas le cache-nez.

Ils ne se portent pas régulièrement le cache-nez

Les conséquences corrigent mieux que les conseils. On demande à nos élèves de laver les mains, d'ailleurs l'ONG SOS nous a fourni les caches-nez.

Certains élèves ne veulent pas porter les caches-nez soit disant qu'ils ne respirent pas.

Les élèves sont habitués. Ils supportent mal ces mesures.

Risque de contamination au cas où ses mesures barrières ne sont pas respectées.

Ceux qui n'ont pas observé les mesures barrières attrapent le virus

Indifférence entre les étudiants ;
Manque de coopération

Lors de ces mesures, le risque demeure encore au niveau de la classe car nous avons un effectif pléthorique des élèves.

Si tu n'as pas ces mesures de barrières (c'est la contamination)(covid)

Les élèves doivent se protéger le cache-nez Pour la barrière de covid 19

Certains élèves ont de la peine à respecter de se laver les mains régulièrement, faute d'habitude.

La conséquence est là mauvaise respiration insultation dans les quartiers ;...

Manque de relation comme avant.

Pendant la crise (SOS) a mis à la disposition de l'école : cache nez lavage des mains et gelhydroalcoolique. La mesure de distanciation est impossible à cause de l'effectif

Problème de respirations



Pas de collaboration comme avant
Pas de salutations fraternelle

Difficulté de s'exprimer, de parler à haute voix ; difficultés d'audition.
Manque du savon et même de l'eau.

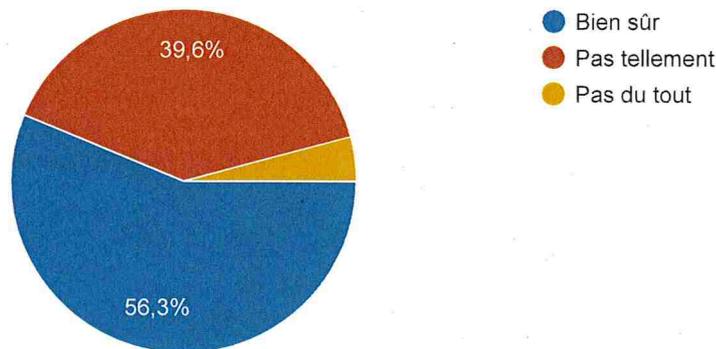
Lavage des mains pour respecte cette maladie

Les conséquences posent seulement sur la distanciation sociale.

8. Entretenez-vous de bonnes relations avec vos collègues pendant cette période de crise?



48 réponses



Décrivez vos relations avec vos collègues

47 réponses

Nous avons toujours de bonne relation parce qu'on est des frères et des sœurs.

On s'approche toujours, le respect reste mutuel, avec des conseils

Notre relation demeure la même mais seulement ont applique la distanciation sociale

Les rencontres sont rares du fait de confinement

Les rencontres sont rares du fait de confinement.

On connait un bon ami que dans la souffrance. Bien sur que oui en utilisant le téléphone qui est un moyen d'entretenir une très bonne relation

- échanges sur les différentes mesure barrière.
- réflexion sur les thèmes concernant la transmission

- Les collègues ont peur de se rencontrer puisque chacun reste dans sa famille et il n' y a pas de relation.

C'est une bonne relation dans tout le domaine.

- Les collègues ont peur de se rencontrer puisque chacun reste dans sa famille et il n'y a pas de relation.

Certains de nos collègues qui avant nous tandons d'une bonne relation à ce sujet et la relation devient separable.

la plupart de certains collègues préfèrent s'isolés à la maison et d'autres refusent même de saluer leurs collègues.

- Les relations sont au beau fixe, mais ce sont les rencontres qui sont rares pendant cette période.

- Les relations sont étroites, malgré la distanciation sociale.

- La méfiance caractérisée les collègues.
- Une relation fondée sur le doute, l'inquiétude.

On connait un bon ami que dans la souffrance. Bien sur que oui en utilisant le téléphone qui est un moyen d'entretenir une bonne relation



- Inquiétude de contracter le covid, il faut s'entretenir en prenant des précaution, respectant les mesures barrières.

Avec mes collègues nous échangeons toujours des idées pour en faire appliquer seulement dans l'établissement mais aussi dans certains milieux

- La méfiance caractérisée des collègue.
- Une relation fondée sur le doute, l'inquiétude.

- Echanger (discussion) préparation des cours. Veuille sur les mesures barrières.

Il n'y avait pas eu de relations entre nous à cette période de confinement. Mais, on s'appelait de temps en temps pour échanger.

Nous recevons des coups de fil téléphoniques et des écrits à travers des messages

On se communique par le téléphone (textos) ou sur face book et WhatsApp

Notre relation était retissante, car on ne se saluait plus par la main pas de temps de causeries ensemble.

Nos relations étaient vraiment étroites. On échangeait des idées régulièrement concernant les difficultés embrassées pendant et après le confinement.

Notre relation n'était pas comme auparavant

Nous utilisons le téléphone.

Entre les collègues nous entretenons de bonnes relations surtout en respectant les mesures barrières.

Travail en collaboration,
Salutations avant de prendre le service,
Visite et assistance en cas de malheure.

On ne se fréquente pas tellement pour éviter la contamination

Nous sommes toujours à distance. On ne se serre pas les mains.

Développer une stratégie de travail pour remédier à ce genre de manquement et chercher à rattraper le temps perdu.

Pas tellement le règle nous a recommandé d'être en distance de 1 m

Malgré cette crise nous cooperons à travers le téléphone. Cette maladie ne peut nous séparer. Bien que nous sommes loins des yeux mais près du cœur.



Chacun se méfie de l'autre car la maladie se transmet d'où nécessité de distanciation.

(chacun se méfie) contamination

Parce que c'est une maladie très dangereux. Si bien on ne peut pas être en relation les voisins.

Parce que nous sommes habitués. si, non on ne voit pas pendant pendant des jours ça me fait mal au cœurs.

On s'échange des idées, des problèmes et des solutions au téléphone

: la relation à distance par voie téléphone ;...

Appel sur portable

Port de masque

Parce que nous avons tous les moyens de prévention

En cette période de crise les relations avec les collègues sont au téléphones

Salutations à distance, distanciation sociale

Votre relation reste toujours

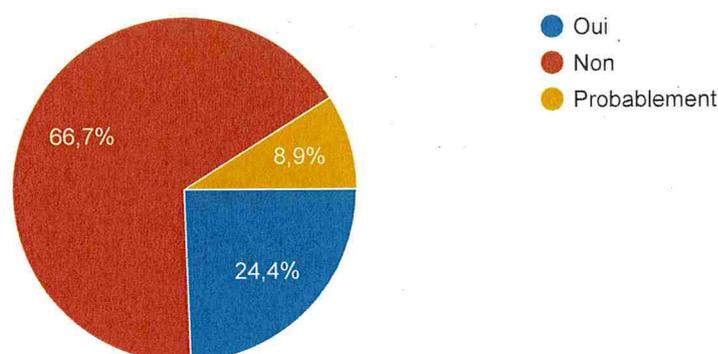
Nous avons toujours de bonne relation parce qu'on est des frères et des sœurs

La bonne relation est que nous les collègues ont s'attend bien

9. Avez-vous constaté les cas de décrochage scolaire dans vos salles de classe?



45 réponses



Si oui, décrivez les cas que vous avez observé

21 réponses

RAS

Parce que ca n'existe pas chez nous.

R.A.S

beau nombre des parents ont retiré leurs enfants après la reprise des activités

Des exercices oraux, et écrits soumis aux élèves témoignent d'un décrochage scolaire.

- Des exercices oraux et écrits soumis aux élèves témoignent d'un décrochage scolaire.

Nous deservons une deperdition scolaire-
par rapport aux effectif après le covid-19

certains élèves dont leurs parents sont riches favorisent le décrochage de leur enfants de les relever de tel établissement pour aller en classe supérieure dans tel établissement.

- pour les pauvres c'est l'abandon pure et simple de l'école pour les metiers professionnels

Nous constaté plusieurs cas d'abandons. Aussi, le niveau des élèves a baissé considérablement par rapport aux temps qu'ils ont eu à passer à la maison. Donc, le programme est repris totalement.

Durant cette période de confinement, beaucoup d'élèves ont abandonné les banc s et surtout les jeunes filles ont contracté des grossesses précoces.

Certains parents d'élèves ont profité de la situation pour emmener leurs enfants dans les chantiers de mine (or, diamant, etc.) ou dans les travaux champêtres.

grossesse precoce, vagabondage sexuel, brigands

Non

Rien à signaler

Aucun cas

Les élèves ne viennent pas nombreux et certains ont abandonné.

Aucun

Les enfants ont eu peur parce que cette maladie frappe également les enfants en milieu scolaire



10. Quelles difficultés les enfants de votre classe ont-ils rencontrés durant cette crise ?

46 réponses

- difficultés pour faire la lecture,
- difficultés de faire les exercices;
- difficultés d'étudier les leçons;

ils ont perdu la mains

- baisse des niveaux
- manque de compréhensions de la part des parents, d'autre abandonnent la classe.

Absentéisme, lacune dans certaines matières, difficultés de pratiquer certaine leçon telle que la chematisation d'une leçon de langage qui est une mise en scène par les élèves et leur enseignant

- N'ont pas d'opportunités d'apprentissage,
- Demeurent à la maison,
- S'ennuient.

- N'ont pas d'opportunités d'apprentissage,
- Demeurent à la maison,
- S'ennuient.

L'enfant veut surtout se jouir de sa liberté. Pendant ces moments les enfants sont sous surveillance de leurs parents

- certains enfants conscients de leur avenir sont anxieux, stressés, si cela perdur comment serait leur avenir?

Ils sont pénards, vaquent dans les quartier pleins dans le marché en train de vendre etc.,

- difficultés pour faire la lecture,
- difficultés de faire les exercices;
- difficultés d'étudier les leçons.

D'énormes difficultés sur le plan éducatif. Certains ont perdu leur parent. A force de ne pas bouger certaines élèves sont enceintes.

- Les difficultés rencontrées sont:
- Ils n'ont pas des leçons qui devraient être enseignées, ils se font pays, deviennent sales

Durant cette crise, les enfants de ma classe ont connu des séparations, dans les distanciations, des habitudes nouvelles avec le port de masque obligatoire et même les horaires des classes qui sont modifiés.

- Confinement forcé, les conditions de la diffusion des cours par radio ne sont réunies.

- Les enfants ont perdu le goût d'effort (d'étude).

- Les enfants ont perdu le goût d'étude pendant cette période difficile. Car cette situation a durement déséquilibrée le système éducatif.

- Difficulté de se familiariser.

- La crainte du covid.

L'enfant veut surtout se jouir de sa liberté. Pendant ces moments, les enfants sont sous surveillance de leurs parents.

- Certains enfants conscients de leur avenir sont anxieux, stressés, si cela perdur comment serait leur avenir?

- Les mobiliers scolaires contenus dans la classe sont relativement insuffisants au nombre des élèves, suite à la distanciation.

- Absence d'interaction entre enseignant-élèves et entre élèves-élèves.

Vu l'effectif pléthorique des élèves, la salle était divisée pour permettre la distanciation ce qui a fait que beaucoup d'élèves s'absentaient pendant les heures différées

Difficulté de se familiariser.

- La crainte du covid.

- Après plusieurs temps à la maison, ils reprenaient difficilement.

Cette question mérite d'être répondue par les enfants eux-mêmes. Mais, en les voyant dans les quartiers comme des incombants au sein de la famille.

- Manque de suivre et d'accompagnement à la maison

- Inadaptation au programme d'enseignement à la radio.

- Cessation de cours.

- augmentation de prise de transport

- L'interaction entre les élèves étaient suspendu.

Mes élèves ont tout perdu leurs effets scolaires car mon école regorgeait un effectif pléthorique des enfants dont le revenu de leurs parents était médiocre. Pendant cette période ces enfants choisissaient mieux rebroussaient le chemin initial.

Les enfants ont éprouvé de grande difficulté le fait de ne pas venir à l'école et prendre cours. Alors cela joue sur eux. Ils ont perdu en certain temps à rester à la maison.

Le problème de distanciation, on ne peut le respecter à cause de l'effectif pléthorique.

Effectif pléthorique

manque des tables bancs

La cour de l'école est toujours inondée



Les difficultés rencontrées durant cette crise c'est que les enfants ne peuvent pas être serrés en classe comme auparavant

Pas de cours, les enfants sont confinés à la maison.

Durant cette période de crise, les enfants ont perdu l'élan qu'ils avaient avant. Relâchement de leur étude

Les enfants ont des de respiration dans le cache nez

Difficultés des documents pr faire la lecture à la maison. Pas de bibliothèque de proximité. pas de suivi par les parents.

Ces enfants ont de difficulté de distanciation par ce que nous avons un effectif pléthorique.

Ils ont de sérieux problèmes

Les enfants ont rencontrées une énorme difficultés durant cette crise pour la raison.
-La baisse niveau

Les enfants ont rencontré des difficultés durant cette crise dans ma classe. Les difficultés de la lecture surtout.

Les enfants ont rencontrés des difficultés de mettre en pratique les mesures barrières et le baisse de niveau qui est notoire.

Les difficultés sont autres travaille ménager, Maraichères, maltraitance...

Comme il n'y a pas de matériels (cache nez, thermo flash...) les enfants ne viennent pas à l'école.

Boulversement des calendriers arrêt brusque de l'école, baisse de niveau

Baisse de niveau, découragement leur apprentissage
Plusieurs difficultés dans le domaine scolaire.

La méfiance entre les élèves, manque d'affection, manque d'amour scolaire.

Toujour votre école les enfants ne lit pas bien à la maison ils ont les difficultes de la lecture

Ils ont perdu la main.

Problème de l'effectif les enfants eux même ils en parlé
Certains enfants ne viennent au cour
Il ne veut pas se mettre en distance car ils sont serrés



11. Quelles sont les conséquences de cette crise sur l'apprentissage de ces enfants?

47 réponses

Ils ne savent ni lire ni écrire

- Les conséquences de cette crise est basée sur l'économie puisque tout les activités sont paralysées

Ils n'ont pas les fournitures scolaires

Absentéisme, déperdition scolaire, baisse de niveau...

- Raccourcissement de la période de vacances scolaire

- la baisse de niveau-

- des échecs aux différents examens

- Raccourcissement de la période de vacances scolaire

- la baisse de niveau,

- des échecs aux différents examens.

- Les conséquences sont vraiment énormes en ce sens qu'il y a la déperdition scolaire

- Ils n'ont pas pu voir certains cours inscrits dans dans le programme de l'année et, c'est un manque à gagner pour les enfants

- La baisse de niveau des enfants

- la déperdition scolaire

- abandon scolaire du à cette maladie

- Les conséquences, non apprentissage de leçons, baisse de niveau des enfants, abandon des écoles par les élèves, grossesse pour les filles.

- Les conséquences, non apprentissage des leçons,

baisse de niveau des enfants, abandon des écoles par les élèves, grossesse pour les filles.

Abandon de l'école

- Les conséquences, non apprentissage des leçons,

baisse de niveau des enfants, abandon des écoles par les élèves, grossesse pour les filles.

Nous pouvons citer plusieurs conséquences,

- L'analphabétisme

- Deperdition scolaire

- Perte d'intelligence

les conséquences ont que: il y a la baisse de niveau le découragement de certains élèves.

- Déscolarisation involontaire de certains élèves.

- baisse de niveau à tous les niveaux scolaires.



- Augmentation du taux d'échec après reprise.
- Augmentation du taux d'échec, déperdition scolaire de nos apprenants à tous les niveaux

Un retard de connaissances

- Manque d'interaction etc.
- Les conséquences sont vraiment énormes en ce sens que qu'il y a la déperdition scolaire
- Il n'ont pas pu voir certains cours inscrits dans le programme de l'année et, c'est un manque à gagner pour les enfants.
- Les leçons mal assimilées,
- Incompréhension des leçons en situation didactique,
- La baisse du taux de réussite dans les exercices proposés lors de l'évaluation.

Beaucoup des élèves ont abandonné au cours de l'année académique et aussi le programme n'est pas terminé ce qui a fait que beaucoup de leçons n'ont pas été vues et cela à penaliser les élèves

- Un retard de connaissances
- Manque d'interaction, etc.

Manque de volonté et de protection.

Comme nous l'avons dit ci-haut, la baisse de niveau, la reprise au programme et l'inactivité des enfants constituent les conséquences sur l'apprentissage de ces enfants.

- Baisse de niveau des enfants par manque des cours de soutiens;
- Il y a aussi l'angoisse et le stress.
- baisse de niveau
- grossesse précoce
- vagabondage sexuel

Les conséquences étant énormes, dont je m'en vais mettre en relief. Tout d'abord la déperdition des filles en milieu scolaire. Le taux de voyoutisme serait élevé. L'état aura des difficultés au fil de temps car il y aura un peu le nombre des intellectuels à servir le pays.

Baisse de niveau

C'est à l'école que les enfants apprennent. Ils sont séparés de leur encadreur. Le temps c'est de l'argent.

Cette crise a eu un impact négatif sur l'apprentissage des enfants à cause de la rupture des cours au bon moment de la période du 2e trimestre.

Baisse de niveau
Déperdition



Augmentation de têt d'analphabétisme

Les conséquences c'est que ont peur de venir en classe pour éviter d'attraper la maladie.

Cette crise a ralenti l'apprentissage des enfants.

La plupart des enfants ont abandonné les cours pour rejoindre leurs parents dans leurs tâches quotidiennes. Refroidissement dans les apprentissages.

La crise empêche les enfants dans leur éducation.

Baisse de niveau, manque de volonté ;
Vendeur ambulante, découragement
Abandon des études ;
-voleurs.

Comme conséquence, nous avons la baisse de niveau de nos élèves.

Le niveau des enfants ont baissé

L'enfant n'a pas bien reçu le savoir sur l'apprentissage

Les conséquences de cette crise sur l'apprentissage de ces enfants sont énormes dans l'ordre éducatives, sociales et religieuses.

Les enfants ne sont pas réguliers à l'école, ils ne lisent plus.

baisse de niveau, grossesse précoce, Abandon,...

Baisse de niveau
Certains ont abandonné.

Les conséquences de cette crise sur l'apprentissage de ses enfants sont fréquentes ; baisse de niveau, programme vu à moitié

Pas de niveaux
Découragement
abandons

Absence chronique, baisse de niveau, la crainte.

Par rapport à l'Arrêt temporaire des cours les élèves non pas bien l'étudie pendant la dure de 9mois

Ils ne savent ni lire ni écrire

L'enseignant ne peut pas sionner au milieu de rangé pour vérifier les cours



Quand il porte le masque sa voie ne porte pas bien, certains enfants n'ont pas écouté



12. Quelles sont vos impressions par rapport à la stratégie du ministre face à la crise de la Covid-19?

47 réponses

Nous avons l'impression que cette stratégie s'avère importante. Elle contribue à un mode de prévention.

Le ministre doit doter les enseignants en matériels didactiques et les mettre dans des bonnes conditions.

Stratégie du ministre, est la bonne mais mon inquiétude, concerne la mesure d'accompagnement, et pas des suivies

Le ministre a bien fait pour vite agir car certains de contamination commençait dans certaines écoles et mais n'avons pas des moyens sophistiqués pour abriter et soigner les gens en cas de propagation de la maladie. Donc c'est normale!

- La stratégie du ministre présente des avantages mais la mise en œuvre du plan de riposte est mis à mal par la gestion des ressources allouées à cet effet-

- La stratégie du Ministre présente des avantages mais la mise en œuvre du plan de riposte est mis à mal par la gestion des ressources allouées à cet effet.

Le ministère agit en responsable c'est le ministère de tutelle il a l'abilité de prendre des mesures en cas d'une situation qui va à l'encontre des intérêts du pays et précisément de l'éducation dont il est le chapeau

C'est par mesure de prévention, satisfait.

6 La stratégie est bonne pour éviter la contamination des élèves, et les enfants ne suivent pas l'enseignement à la radio.

- La stratégie est bonne pour éviter la contamination des élèves, et les enfants ne suivent pas l'enseignement à la radio.

La stratégie ne sied pas

- La stratégie est bonne pour éviter la contamination des élèves, et les enfants ne suivent pas l'enseignement à la radio

Effectivement, la stratégie du ministre est de barrer la propagation du covid-19

Je n'apprécie pas tellement la politique du gouvernement du fait que les travailleurs ont connu des hausses dans les prix de transport et sur les denrées alimentaires.

- Les conditions ne sont pas réunies. Manque de sensibilisation et intensification



d'information à l'endroit du public.

la stratégie mise en place par le ministre est une bonne initiative, mais malheureusement les moyens pour qu'il puisse réaliser ce projet ne sont pas réunis.

Le ministre agit en responsable c'est le ministère de tutelle, il a l'abilité de prendre des mesures en cas d'une situation qui ne va à l'encontre des intérêts du pays et précisément de l'éducation dont il est le chapeau.

La stratégie mise en place par le ministre n'est donc pas mauvaise. L'important est de tenir compte de la réalité locale afin de pouvoir sauver l'éducation et la formation de la jeunesse centrafricaine.

Sincèrement, je ne suis pas d'avis. on devrait seulement appliquer les mesures barrières pour la simple raison que la maladie n'a pas fait rage dans notre pays et cela peut entraîner la baisse des niveaux

belle stratégie pour se protéger et protéger les enfants avec conséquence sur le niveau des enfants.

C'est un sentiment de déception par rapport à la stratégie du Ministre face à la crise de la covid. En effet, certains Ministres tel que l'Education dont nous faisons partie a été mis de côté dans cette gestion de crise

- Il y a une grande sensibilisation à la radio, télé voire les affiches publicitaires sur la COVID-19 pour éviter la propagation de cette maladie.

La stratégie du ministre face à la crise de la covid n'était pas bonne.
- Pas de suivi pendant ce moment.

Le ministère a bien fait de décréter le confinement pour éviter la contamination en milieu scolaire

C'est une bonne stratégie que le Ministère a mis en place pour éviter la contamination de cette pandémie.

Un peu partout dans le monde, il y avait des stratégies pour barrer la route à cette maladie. Ce que le Ministère a fait n'est pas mauvais. C'est une responsabilité de protéger son peuple.

Cette stratégie du ministère face à la crise a été bonne et nous avons rattrapé le temps et nous avons fini les cours dans de bonnes conditions.

Distribution des caches-nez et des produits d'hygiène
- lavage des mains etc.

Ce sont des impressions de satisfaction.



Le ministre a bien fait pour adopter cette stratégie.

Je ne suis pas du tout satisfait par les mesures prises par le Ministère de la fermeture temporaire des écoles. Remercions le bon Dieu qui nous a épargnés de cette pandémie.

Le Ministre a donné l'arrêté pour préserver les enfants contre la pandémie

La stratégie est bonne car c'est une chose indépendamment de notre volonté mais accepté pour sauver la vie.

La stratégie du Ministère face à la crise de la Covid est appréciable et cela a épargné nos enfants de cette pandémie.

La stratégie du gouvernement n'est pas bonne pour la fermeture des écoles.

Le Ministre doit prendre sa disposition à instaurer une équipe pour éviter la crise de la COVID

Mes impressions par rapport à la stratégie du Ministère face à la crise de la COVID -19. Si désormais y a des épidémies comme ça, il prend les préventions et les précautions pour les enfants

La stratégie du Ministère de la santé face à la crise de la Covid, elle est bonne, mais que cela soit appliquée et permanente.

Cette stratégie est bonne pour éviter la propagation de cette pandémie dans le milieu scolaire et permettant la protection des générations futures.

C'est de réglementer dans toute école du capital et dans provinces

La stratégie du Ministre face à la crise est d'éviter la propagation de cette pandémie (Covid-19)

Cette stratégie a été bonne pour la santé. Mais mauvais pour les études

Nous soutenons la stratégie du gouvernement car cette stratégie consiste à protéger et les enseignants et les élèves.

Cette stratégie du Ministre est bien pour donner la mesure barrière à cette pandémie de covid. On principe il n'y a pas des malades de covid.

Le ministre doit doter les enseignants en matériels didactiques et les mettre dans des bonnes conditions.

La stratégie du Ministère à la crise de la Covid est bonne, parce que se continue à la santé de chaque personne.



13. Quelles idées/solutions proposeriez-vous aux autorités éducatives?

44 réponses

Nous proposons aux autorités éducatives que l'enseignement par la radio soit explicite c'est-à-dire rendre clair cet enseignement.

d'augmenté le salaire des enseignant. s'occupé des allocation familiale et la requisition de transpor pour les provinces.

Ma proposition est celle ci,

- multiplier la mesure d'accompagnement en vers les enseignants, car nous risquons de perd nos valeurs

Dorenavant il faut un consultation à la base avec les personnels enseignant qui sont sur terrain car les réalités ne sont pas les même partout.

- Le respect des textes et décisions en vigueur,
- Organisation rigoureuse de fonctionnement des structures éducatives.
- Gestion orthodoxe des ressources à disposition.

- Le respect des textes et décisions en vigueur,
- Organisation rigoureuse de fonctionnement des structures éducatives.
- Gestion orthodoxe des ressources à disposition.

Que l'enseignement par la radio continue toujours et dans toutes les préfectures de la RCA.

Toutes les solutions ont été déjà prises par les autorités avec la diffusion des précautions à prendre pour éviter la contamination au covid-19

Nous proposons aux autorités éducatives que l'enseignement par la radio soit explicite c'est-à-dire rendre clair cet enseignement.

Notre proposition à travers les autorités est de multiplier les informations, donner les cachez aux enfants (élèves)

Il faut augmenter le salaire des fonctionnaires, diminuer les prix des taxes douanières et impôts sur certaines marchandises.

- Instaurer les mesures barrières dans le milieu scolaire.
- Organiser des cours radio-télévisé pour permettre aux apprenants de garder le rythme de leur études.

numériser le système éducatif pour permettre d'organiser des cours en lignes. Sensibiliser les parents à veiller sur leurs enfants.



- Sensibiliser la population sur le covid.
- Organiser les mesures barrières pour bon fonctionnement de l'éducation.

- Faire des investigation sur le terrain afin de recenser la fiabilité de l'ampleur de la crise,
- Adopter des mesures qui conviennent de sorte à ne pas faire plonger le système éducatif dans un marasme intellectuel.

Prochainement, pour prendre de décision comme ça, il faut analyser les avantages et les conséquences et aussi de préparer mentalement la population

- Sensibiliser la population sur le covid.
- Organiser les mesures barrières pour le bon fonctionnement de l'éducation.

Organiser une session de rattrapage pour les enfants.

Mobiliser des moyens nécessaires pour pouvoir barrer la route définitivement à la COVID

Les autorités administratives doivent prendre beaucoup de mesures de protection des élèves par le lavage des mains avant l'entrée des élèves en classe.

- Le port obligatoire de masque.
- La distanciation-éviter aussi la salutation etc.

- l'école par radio
- cours à travers la télévision
- construction des nouveaux bâtiments vue l'effectif plétorique.

A mon égard, j'aurais aux autorités administratives de bien veiller à la formation de base des enseignants et y mettre à leur disposition des documents appropriés à bien mener et mettre une barrière à cette pandémie qui tout le monde entier.

Former les enseignants
 Construire les bâtiments
 Intégrer les enseignants

Distribuer : les cahes-nez -kit de lavage de mains et le gel hydroalcoolique dans les établissement.

Ce que je propose aux autorités éducatives.c'est de nous aider, nous enseignants à nous produisant des matériels nécessaires pour un bon enseignement.

Pour éviter le covid 29,il faut augmenter les bâtiments scolaires pour éviter le covid 19.Cela permettra aussi de lutter contre le regroupement des plusieurs élève sur un table bancs

Continuer d'exiger les mesures barrières dans les établissements.

C'est de continuer à faire les mesures barrières.



Doter des écoles des outils numériques adéquats en vue de pallier à certaines situations.

Créer des centres ou bibliothèque cœur pour l'alliance fcaise dans les écoles.

Créer des écoles publics dans ts les arrondissements pour réduire le nbre

Nous proposerions aux autorités éducatives de doter toutes les écoles dispositifs de lavage de Mains, des gels de mains, de cache nez. Le renforcement de capacités des enseignants.

Solutions proposez aux autorités éducatives c'est d'incerer une matière à enseigner sur Covid.(enfants)

Le Ministère de la santé et de l'éducation doivent travailler en commun pour sauvegarder la vie des enfants.

Mes solutions proposées aux autorités éducatives sont de prendre leur responsabilités pour les épidémies comme ça.

C'est de veillez sur l'application des mesures barrières par le corps enseignant et les élèves.

La construction des infrastructures scolaire, la limitation des élèves de 50 à 60 par salle de classe.

Dotation des mobiliers scolaires....

Descendre sur le terrain

Mettre les appareils de travail à la disposition de toutes les écoles de la RCA

Ce que nous souhaitons est l'amélioration dans l'éducation de la RCA.par rapport à l'effectif pretorique l'autre mesure de barrière n'est pas applique la distanctation

Doter les écoles avec les outils numériques pour une bonne marche d'apprentissage

Renforcer les mesures barrières ;

Mesures d'accompagnement aux enfants pour les motiver à faire d'avantage.

idées que je peux te dire pour bien enseigne il fout respete la calandrie les 9 mois des cour c'est une pas9 jours. pourquoi vous arrête les cours à cause de Bisnaise covie?

d'augmente le salaire des enseignant. s'occupe des allocations familiale et la réquisition de transport pour les province.

Pour trouver les solutions, il faut respecter les mesures de barrières en mettant en pratique dans chaque salle

Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google. [Signaler un cas d'utilisation abusive](#) - [Conditions d'utilisation](#) - [Règles de confidentialité](#)

Google Forms



QUESTIONNAIRE SUR LES CONSEQUENCES DE LA CRISE SANITAIRE COVI-19 SUR L'ENSEIGNEMENT EN RCA (Parents d'élèves)

Identification

Age :

Sexe :

Statut :

Quartier :

- Questions relatives aux conséquences de la crise sanitaire covi-19

-Veuillez cocher l'une des réponses ci-dessous.

1-Avez-vous un enfant qui fréquente l'école ?

Bien sur	Aucunement pas	Pas du tout
----------	----------------	-------------

2-Certains cas de covid-19 ont-ils été détectés dans votre famille ?

Veuillez cocher l'une des réponses ci-dessus

Oui	Non	Probablement
-----	-----	--------------

3-Quelles réactions avez-vous quand vous avez appris les nouvelles de la fermeture des écoles ?

--

4-Avez-vous la possibilité d'accompagner votre enfant

à suivre les cours à la maison ?

--

5-Que pensez-vous de la proposition du Ministère de l'Education par rapport à l'enseignement par la radio ?

--

6-Quelles sont vos moyens de communication à la maison ?

7-Pensez-vous que vos enfants peuvent-ils suivre régulièrement l'enseignement par la radio ?

8-Quelles sont vos impressions par rapport à cette nouvelle stratégie ?

9-Entretenez-vous de bonnes relations avec les enseignants qui encadrent vos enfants à l'école ?

Veillez cocher l'une des réponses ci-dessous

Bien sûr	Pas tellement	Pas du tout
----------	---------------	-------------

10-Quelles difficultés vos enfants ont-ils rencontrées durant cette crise ?

11-Quelles sont les conséquences de cette crise sur l'apprentissage de vos enfants ?

12-Quelles solutions proposeriez-vous aux autorités éducatives ?

QUESTIONNAIRE SUR LES CONSEQUENCES DE LA CRISE SANITAIRE COVI-19 SUR L'ENSEIGNEMENT EN RCA. (Parents d' élève)

)

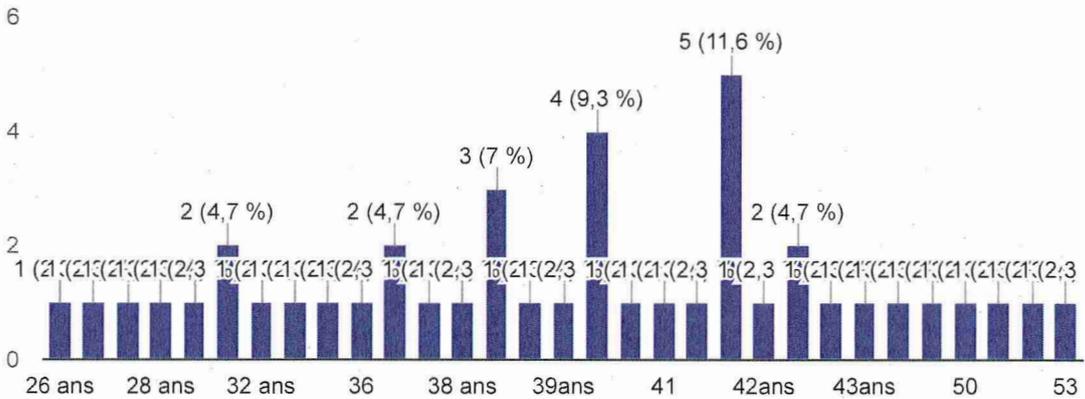
43 réponses

[Publier les données analytiques](#)

Age

[Copier](#)

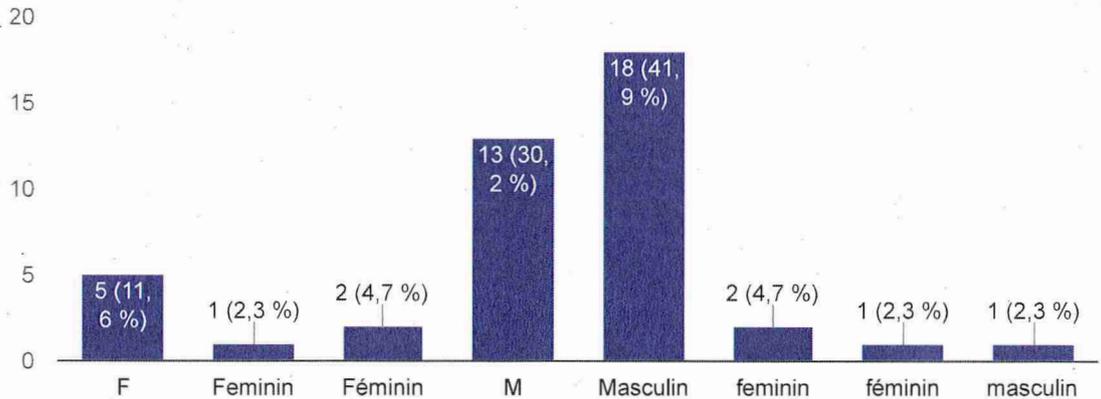
43 réponses



Sexe

[Copier](#)

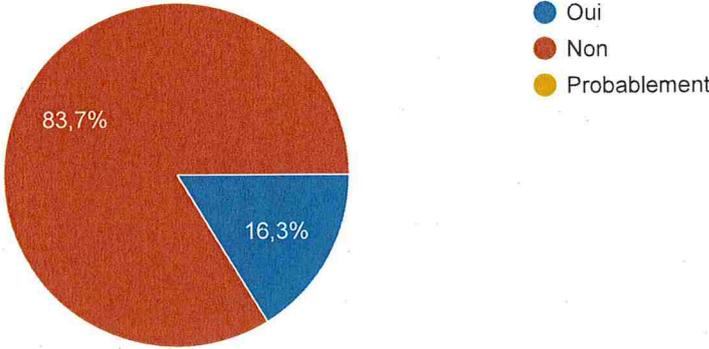
43 réponses



2. Certains cas de Covid -19 ont-ils été détectés dans votre famille?

 Copier

43 réponses



3. Quelles réactions avez-vous quand vous avez appris les nouvelles de la fermeture des écoles?

42 réponses

Pour éviter la propagation de cette maladie

Pour éviter la propagation de cette maladie.

C'est une nouvelle qui est triste pour la Scolarité des enfants.
Mais c'est normale pour la santé des élèves.

Notre réaction est la suivante :

- Je préfère quitter la ville pour aller s'installer au village.

Ma réaction est très vive par rapport à la fermeture càd que je ne suis pas d'accord.

C'est une nouvelle qui est triste pour la Scolarité des enfants. mais c'est normale pour la santé des élèves.

Ma réaction était d'accepter, vue la plétorité des élèves pour éviter le pire

-Nous étions dans l'inquiétude concernant le risque de contamination, de baisse de niveau de nos enfants. Nous avons sensibilisé les enfants sur les mesures barrières.

Ces mesures sont prises pour protéger nos enfants face à cette pandémie qui décimait et constitue un danger public.

J'étais triste.

J'étais d'avis parceque la crise Sanitaire est une réalité qui peut causer la mort de nos enfants.

J'ai été déçu de la fermeture des école à l'époque vu le niveau actuel des enfants

Je suis vraiment inquiet de l'avenir de mes enfants qui sont tous des écoliers.

nous ne sommes pas d'accord

Inquiétude, risque de l'année blanche, baisse de niveau, l'avenir des enfants en jeux. Avoir peur, car l'analphabétisme et la délinquance vont naître en une croissance rapide et ça sera un danger pour le pays.

Les nouvelles appris à la fermeture des écoles, c'est par les Calandrié des Examen



D'emblée, c'est une désolation pour nous, Car les études sont vraiment nécessaires. Mais on est obligé d'accepter parce que la santé est avant tout.

J'étais triste

Ayant appris les nouvelles de la fermeture des écoles, nous avons été choqués et par après nous avons su que c'était pour éviter la propagation

J'étais vraiment choqué par les nouvelles de la fermeture des écoles, parce que, ceci avait causé beaucoup de retard dans la remise des activités

Je crains surtout la baisse de niveau et l'esprit de découragement qui risque de gagner l'esprit de mes enfants.

Ma réaction concerne la baisse de niveau des enfants

-Les nouvelles de la fermeture des écoles ça me soucie beaucoup par rapport aux niveaux des élèves. Mais c'est la prévention de COVID19

Nous avons compris que c'est pour éviter la propagation de COVID-19 dans les écoles.

Evitez la pandémie de COVID-19

-La mécontentement

Dès que j'ai appris les nouvelles de la fermeture des écoles, j'ai été paniqué du fait que mes enfants vont perdre leurs temps inutilement à la maison

Evitez la pandémie de Covid-19

J'étais ébahi. Je m'attendais pas à cette décision des autorités politiques

Un peu inquiet, parce que cela va jouer sur la scolarité des enfants

J'étais vraiment choqué par les nouvelles de la fermeture des écoles. Parce que ceci avait causé beaucoup de retard dans la reprise des activités.

Nous étions inquiets à forte raison de briser l'éducation. Puisque, fermer une école, c'est ouvrir une prison comme l'a souligné Victor Hugo: " ouvrir une école c'est fermer la prison". Les nouvelles nous troublées, nous voyons nos enfants cheminés vers un avenir douteux (courir un risque).

Ce sont les réactions de stress, de peur d'inquiétude.

Faire la barrière contre COVID-19



ça me plaît pas, l'école est fermée brisque a cause de COVID-19

Pour éviter la propagation cette maladie

Triste et découragée

C'est bon pour la santé. Mais cela va avoir un impact sur le cursus scolaire des enfants.



4. Avez-vous la possibilité d'accompagner votre enfant à suivre les cours à la maison?

43 réponses

Oui

Non

OUI. Nous les avons accompagner en leur faisant des petits exercices à la maison.

-Non.

Nous n'avons pas cette possibilité pourquoi parce que nous avons nos activités à meunés et encore Celui d'accompagner nos enfants à suivre les cours à la maison c'est pas possible

Non, je n'ai pas la possibilité suivre mon enfant à l'école

- Non, je n'ai pas la possibilité d'accompagner mon enfant à l'école.

_ Je n'ai aucune possibilité d'accompagner mon enfant à suivre les cours à la maison.

Vu la crise économique, les conditions de vie à la maison, nous n'avons pas la possibilité d'accompagner nos enfants à suivre les cours à la maison.

Non, on n'avait pas la possibilité d'accompagner nos enfants à suivre les cours à la maison pendant cette période de confinement.

Oui, je l'ai suivi en lui donnant des exercices qui sont dans son livre.

-Les cours à la radio sont rares et necessitent l'electricité en permanence
-Mais un precepteur l'entretien à la maison à un coût élevé-

Les moyens dont je dispose ne permettent d'accompagner mes enfants à suivre les cours à la maison.

oui

Oui, j'ai la possibilité d'accompagner mon enfant à la maison à suivre les cours. Mais c'est difficile car la compréhension n'est pas facile, malgré multiple explications.

La possibilité d'accompagner nos enfan les cours à la maison, c'est pour les aider a bien métriser les leçons en classe

Bien sûr, on trouve parfois les precepteurs pouvant encadrer nos enfants à la maison.



Oui, je l'ai suivi en lui donnant des exercices qui sont dans le livre.

Même pas, les conditions ne sont pas réunies

Non, je n'avais pas cette possibilité car manque de moyen financier, je ne pouvais pas recruter un précepteur pour accompagner mes enfants à la maison

cela nécessite de moyens.

- Il faut des livres au programme du cours de l'enfant
- du tableau...ou payer un précepteur.

Non, je n'ai pas les possibilités.

Non, manque de moyens.

Bien sûr.

Non, avec quel moyen vais-je réquisitionner un précepteur pour le suivre à la maison? Car moi même, je ne pouvais pas l'encadrer bien.

Je n'ai pas les moyens.

Non, notre disponibilité ne nous permet pas

Non. Je n'avais pas cette possibilité car manque des moyens financier, je ne pouvais pas recruter un précepteur pour accompagner mes enfants à la maison

Non, le moyen financier nous pose problème. Il a fallu organiser des séances de vérifications et d'orientations cours à la maison (émanés par nous, mêmes, parents d'élèves).

Nous n'avons pas la possibilité d'accompagner nos enfants à suivre les cours la maison.

Non, pas de disponibilité

Non

J'ai accompagné personnellement mes enfants à la maison.



5. Que pensez-vous de la proposition du ministère de l'Education par rapport à l'enseignement par la radio?

43 réponses

C'est une bonne chose

La Distantiation

C'est une proposition qui n'est pas la bien venue, C'est pas tout le monde qui possède une poste radio Même S'ils en possède, mais c'est tout le monde qui l'ecoute

C'est Quand même bien. Mais malheureusement, les élèves n'ont pas habitué à ce système.

Sa proposition est d'aider Certains enfts à garder leur esprit d'élève.

Cette proposition est bonne, mais ce qui est là
Il n'y a pas de concrétisation.

C'est quand même bien. Mais malheureusement, les élèves n'ont pas habitué à Ce système.

Sa proposition est la bienvenue s'il nous met les moyens.

Cette proposition est inadaptée et inappropriée à la réalité Centrafricaine.
-Manque d'interaction en enseignant et enseignant.

La proposition du ministère de l'éducation par rapport à l'enseignement par la radio est une bonne initiative, malheureusement, tout le monde n'écoute pas la radio

L'enseignement par la radio à des conséquences positive et négative sur l'enfant. Cette proposition du ministre n'est pas une meilleure proposition.

-Il semble quasi impossible du faits des occupation des parents.

En tout cas c'est une bonne initiative qui permet aux enfants de suivre les instructions.

Par rapport à la condition de la prise en charge de l'enseignement, je pense que cette proposition n'aboutira pas à un resultat escompté.

oui nous sommes d'accord parce que l'enseignement par la radio ameliore la qualité de l'enseignement

C'est une partie de solution, car l'enseignement par la radio ne suffit pas. Car l'enseignement par la radio de Mathématiques et des leçons de choses est pratique et concrèt. Pas verbal

Le mistère de l'Education à l'enseignant par la main par rapport à la bonne marche de l'école.

C'est une bonne initiative à prendre en compte

L'enseignement par la radio a des conséquences positive et négative sur l'enfant. Cette proposition du ministre n'est une meilleure proposition.

Elle n'est pas la meilleure, tous les élèves ne suivent pas la radio et ne l'ont pas.

L'enseignement à la radio est une bonne initiative, ça permet aux enfants qui n'ont pas bien suivi les cours en classe de se rattraper à la maison en suivant la radio

C'est très insuffisant car la radio ne couvre pas l'entendu du territoire de la RCA. et cela nécessite les piles ou le courant.

Au lieu que les enfants soient totalement perdus Cette formation permet de conserver leur niveau d'étude_

je sollicite la proposition du Ministère de l'Education par rapport à l'enseignement par la radio.

Ce n'est pas tout le monde qui suit la radio
Jusqu'au fin fond du pay; et n'écoute même pas les émissions aux heures indiquées-

Manque de moyens, cela à fait, la population qui sont au fond du pays n'arrive pas à suit la radio.

-ça-va idée les enfants de n'ai pas oublier ce que ils ont appris avant.

L'enseignement à la radio, c'est en quelque sorte une innovation. Mais, l'enfant ne va pas prendre son temps à suivre les cours à la radio.

La proposition est bonne, mais c'est pas tout le monde qui suit la radio.

Quelle radio? même la radio Centrafrique n'émane pas dans toutes les provinces du pays et les élèves ne pas qu'à Bangui.

C'est une proposition utopique car tout le monde n'a pas accès direct à cet instrument de communication.

L'enseignement à la radio est une bonne initiative. ça permet aux enfants qui n'ont pas bien suivi les cours en classe de se rattraper à la maison en suivant la radio

Tout paraît précaire. aucune innovation ni une réforme pour le bon fonctionnement de l'Education. L'Etat doit renforcer les mesures barrières contre la covid-19

La proposition du Ministère de l'Education est bonne mais, beaucoup n'ont pas la possibilité d'avoir et écouter la radio.



C'est tout le monde qui à l'opportunité de suit la radio

La proposition du Ministère de l'éducation par rapport à l'enseignement par la radio;
je sollicite.

Je suis contre cette proposition parce que ce n'est pas tous les gens qui suivent la radio et d'autres n'ont pas de radio.

Elle est tout à fait salulaire et bénéfique pour les enfants cloîtrés à la maison



6. Quels sont vos moyens de communication à la maison?

43 réponses

la radio
la télévision
le téléphone

-le téléphone
- la radio
- La Télévision

Il n'ya que un poste téléviseur et un poste radio en plus les téléphones portables qui sont pas performant

Le téléphone, la radio :

Nos moyen sont les radios, télévision etc..

- Les moyens de communication sont:
_ la radio, la Télévision et téléphone.

Le téléphone, la radio:

Nos moyens de communication à la maison sont: téléphone et un poste radio

Nos moyens de communication à la maisons sont verbaux que ça soit au téléphone.

Nos moyens de communication à la maison sont, la radio, télévision, journaux etc,

J'ai qu'un téléphone qui est Mon moyen de communication à la maison.

-La télévision,
-La radio.

Radio, téléphone.internet,télévision

Je ne dispose que la radio et le téléphone portable. Pas de moyen de communication visuelle.

La radio, la Télévision, le téléphone et l'ordinateur

Un téléphone portable, une radio phonique.

Notre voie de communication, c'est le téléphonne ou l'écrits.

Nous avons les moyens de communication comme la radio, la télévision, le téléphone



l'internet pour ne citer que ceux -là.

J'ai qu'un téléphone qui est Mon Moyen de communication à la maison.

Le téléphone portable, la télévision, la radio

Nous avons: la radio, la télévision, la téléphonie

d'abord, de bouche à l'oreil

- par le téléphone portable.

- ou par une commission.

_La radio

_Les journaux

Les moyens de communication à la maison: La télévision, la radio et le téléphone.

_La radio

_Le telephone

-Les téléphones, la radio et la télévision.

-Téléphone

-oralement

-Radio,Télévision

Les moyens de communication que je dispose à la maison sont: le téléphone et les reseaux sociaux exclusivement.

La radio, la télévision et les téléphones.

Je n'ai qu'un téléphone portable

Nous écoutons la radio et regardons aussi la télévision

Nous avons: la radio, la télévision, la téléphonie.

De bouche à oreille.

Téléphone.

-La radio

-Les téléphones

Non moyens de communication à la maison, ont utilisent 3 la radio, le téléphone et la télévision.

la radio
la télévision
Le téléphone

-Le téléphone
-la radio
-la télévision

la radio
le Téléphone

Telephone

La radio, le téléphone



7. Pensez-vous que vos enfants peuvent-ils suivre régulièrement l'enseignement par la radio?

43 réponses

Non

Non. Ils sont vraiment distraits.

- Non.

Les enfants ne sont pas des adultes en miniature, ils sont des petits donc les jeux sont leur favoris. Ils ne peuvent. Ils suivre régulièrement l'enseignement par la radio.

Non. Quand nous les ne sommes pas à la maison, ils préfèrent seulement jouer.

Non, nos enfants ne pouvaient pas Suivre regulieremt la radio car d'autre parents n'avaient pas ces moyens

- Non, je ne pense pas.

NoN. quand nous les parents ne sommes pas à la maison ils préfèrent seulement jouer.

Je ne pense, pas, car ils ne sont pas habitués avec la radio

Non! nos enfants sont toujours distraires. Ils n'ont le temps de suivre régulièrement les cours à la maison.

Certains enfants, mais pas tout le monde; Car le manque de ce poste radio ne permet pas à tous les enfants de suivre ces cours en direct.

_Oui, si les parents sont à la maison.

Il fallait ajouter l'enseignement par la télévision, mais il ya de coupure et peu des gens disposent des postes radios.

Il est difficile de pouvoir contenir mes enfants à passer un moment auprès de la radio.

C'est possible pour ceux qui ont le poste radio

Non, pour une bonne compréhension et une bonne mémorisation, l'enfant manipule, touche et utilise des objets pour bien maîtriser sa leçon

Nom nos enfants ne peut pas suivre t régulièrément l'enseignement par radio



Au début c'est pas facile, mais avec le temps ils vont y parvenir si on leur donne le goût de suivre à chaque fois cet enseignement.

C'est une question d'habitude. Les enfants sont souvent distraits. Ils aiment beaucoup regarder la télé que d'écouter la radio.

impossible car si l'enfant n'est pas habitué à la radio, sera très distrait même si on le contraint-

Non. Ces enfants peuvent rater l'heure de l'enseignement par la radio.

Oui

quelques rares seulement.

Non,

-non

Je répondrai non parce qu'il ne vont s'immobiliser auprès de la radio pour suivre les cours. Leurs préoccupations se trouvent dans les jeux

Non, d'autre peuvent écouter et d'autre n'accepte pas à écouté

Non, c'est une innovation et cela doit être préparé mentalement d'abord et nécessite aussi des moyens financiers et techniques pour permettre à tous les élèves d'en bénéficier

C'est un peu difficile dans son ensemble.

C'est une question d'habitude. Les enfants sont souvent distraits. Ils aiment beaucoup regarder la télé que la radio.

Non puisque ce ne sont pas tous les enfants qui ont l'habitude de suivre la radio. Vue à la classe scolaire, d'autres ne peuvent entrer en possession de postes-radio.

Non! car certaines zones de la République Centrafricaine n'ont même pas un signal de la radio nationale.

oui.



8. Quelles sont vos impressions par rapport à cette nouvelle stratégie?

42 réponses

Elle est bonne

-Il faut sensibiliser la population
- baisse de niveaux

?

C'est un enseignement qui est trop rapide. C'est un peu difficile pour les enfants de retenir Ce qu'on enseigne à la radio.

Notre nouvelle stratégie est de suivre le port du cache- nez-

Mon impression par à cette nouvelle stratégie n'est pas bonne. Puisque les enfants ne suivent pas.

C'est un enseignement qui est trop rapide. C'est un peu difficile pour les enfants de retenir Ce qu'on enseigne à la radio.

_ Mon impression est qu'on nous distribue des postes radio, des télévisions, des ordinateurs pour aider nos enfants à suivre les cours.

Nos impressions C'est que cette stratégie n'est pas conforme au système éducatif centrafricaine.

Cette nouvelle stratégie est bonne mais les Conditions ne sont pas réunies pour permettre à nos enfants de suivre ces cours en direct.

Mon impression, est négative par rapport à cette nouvelle stratégie.

Cette stratégie n'est pas bénéfique à tous les enfants-

Cela parrait une bonne stratégie pour combler le vide, mais il fallait une campagne de sensibilisation

Cette nouvelle stratégie n'est pas du tout adaptable chez nous, pour la simple raison que nos enfants n'ont jamais suivi une pareille initiative.

on est d'accord pour cette stratégie

Cette nouvelle stratégie est appréciable pour des personne qui ont des moyens et non pour les pauvres Parce qu'un foyer qui est demuni par exple, qui n'a pas un poste radio. Comment son enfant peut suivre régulièrement l'enseignement par la radio?

Cette nouvelle stratégie nous permet de maîtriser les enfants en classe

C'est un grand atout pour nous, surtout quand les écoles sont fermées ça donne vraiment la possibilité aux élèves d'apprendre pas mal de choses à la maison.

Mon impression est négative par rapport à cette nouvelle stratégie.

Les impressions de joie pour ceux qui ont des postes radio; une désolation pour ceux qui ne l'ont pas

Cette stratégie ne va pas porter beaucoup de fruit, parce que dans les arrière pays, les enfants ne sont pas connectés à une station qui pourra diffuser ces programmes.

C'est bon, mais il faut que l'état réunisse les conditions.

L'enseignement à l'école est direct. La communication est de bouche à l'oreille et c'est facile à assimiler.

J'aime cette nouvelle stratégie.

Elle est la bienvenue mais tout le monde n'écoute pas la radio.

Elle est bonne.

-Il faut sensibiliser la population

Mes impressions sont celles de la désolation.

Car les enfants ne sont habitués à cette nouvelle stratégie d'enseignement/apprentissage.

L'Strategie est bonne.

C'est une bonne stratégie mais il faut d'abord la sensibilisation sur le plan national pour une bonne impression

C'est une stratégie irréalisable

car, on peut bien avoir ces moyens de communication mais, surtout il n'y a pas d'électricité disponible à tout moment

Cette stratégie ne va pas porter beaucoup de fruit.

Parce que dans les arrière pays, les ne sont pas connectés à une station radio qui pourra diffuser ces programmes.

Nous avons l'impression que cette nouvelle stratégie savère importante. Mais notre position géographique ne nous permet pas, les ordres ne remontent pas jusqu'à PK 15, chez nous.

C'est une bonne impression, mais il faut que toutes les zones soient touchées.



Elle bonne

Elle est bonne, mais tout le monde ne dispose pas de moyens

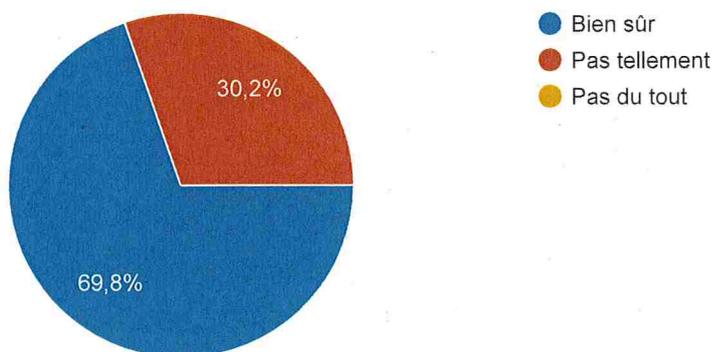
j'adore cette nouvelle stratégie

J'ai été émerveillé, car elle a permis aux élèves de suivre les cours même s'ils sont à la maison.

9. Entretenez-vous de bonnes relations avec les enseignants qui encadrent vos enfants à l'école?

 Copier

43 réponses



10. Quelles difficultés vos enfants ont-ils rencontrées durant cette crise?

41 réponses

- Difficultés de transport
- Fermeture des écoles

- Difficultés de transport
- fermeture des écoles

- Problème de transport
- Redoublement des classes

Les enfants ont du mal vraiment à étudier leur leçon

Ils restent toujours à la maison.

Ils n'ont pas vu leurs Camarades d'école, Cela les gêne beaucoup.

Leurs niveaux baissent.

- Ils ont rencontré des difficultés par à l'étude, aux contacts à ses condisciples.

Ils restent toujours à la maison. Ils n'ont pas vu leurs camarades d'école, cela les gêne beaucoup.

durant cette crise mes enfants ont eu beaucoup de difficultés, abandon des classes précocement, grossesse indésirée.

Ils ont des difficultés relationnelles avec leurs amis, baisse de niveau.

_ Les cours ne sont pas réguliers et on constate un refroidissement du côté des enfants.

- difficultés d'apprentissage
- //- économiques

_L'ennui.

_Le Changement d'activité-

- Perte du goût d'école
- L'aptitude manque les enfants à lire

- Le mobilier scolaire ne répond pas aux effectifs des élèves,

_repport des heures de cours,

_la mauvaise maîtrise des règles des leçons étudiées.

Durant cette crise, le programme de l'enseignement est court, le formation au rabais



Les difficultés sont énormes: la santé, l'éducation manque de nourriture de bonnes qualités, effectifs pléthoriques des enfants. Tous ont des impacts négatifs sur l'éducation des enfants.

Les enfants on rencontrée par rapport à la crize la baisse de niveau.

Tellement que les enfants ne vont pas à l'école pour une longue durée, nous constatons que ya un déséquilibre de leur niveau d'étude

- difficulté d'apprentissage
- difficulté économiques

Les ennuis, les retards dans les programmes scolaires

Ils isolés, bloqués à la maison. Ils ont des angoisses. Et surtout ils n'ont pas eu le temps de la distraction.

certain enseignants boudent du fait qu'il sont surchargés dans les horraires sans indemnité de risque à covid-19.

- Ils négligent parfois les enseignements.

Le niveau d'étude des enfants diminue-

- Ils ont de la peine à lire et à écrire_

Les difficultés que nos enfants ont rencontrées durant celle crise, les enfants ne viennent pas à l'école. Ensuite mesure de prévention contre covid19.

Difficultés de transport

- baisse de niveau
- Ils n'ont pas bien terminer l'année scolaire

Les difficultés qu'ils ont rencontrées sont vraiment énormes en ce sens qu'ils ont perdu certaines notions après à l'école.

La crise a fait que certains de mes enfants ont perdu le rythme d'antan. Ils ont perdu le goût de la lecture.

Nous constatons que les enfants avaient de la peine faire la lecture personnelle à la maison faute de diverses activités domestiques.

Ils isolés, bloqués à la maison. Ils ont des angoisses. Et surtout ils n'ont pas eu le temps de la distraction-

- Prolongé
- Une privation dans des jeux d'esprit



- L'impossibilité d'intégrer le public.

Nos enfants ont perdu le goût de l'école

-Difficultés de transport dans le pays

-Fermeture des écoles dans le pays

Transport et d'autres.

Les difficultés que nos enfants ont rencontrées durant cette crise, les enfants ne viennent pas à l'école. Ensuite mesure de prévention contre COVID-19

-Difficultés de transport

fermeture des écoles

manque des informations, retard dans l'enseignement de leur cour.

Ils ont accusé un retard dans les apprentissage



11. Quelles sont les conséquences de cette crise sur l'apprentissage de vos enfants?

43 réponses

Baisse de niveau

-Les redoublements des classes

- Pas de fréquentation scolaire

Dès conséquences néfastes ?.

- La reprise de leur Classe

- L'année Académique n'est pas arrivée à son terme.

Les conséquences sont nombreuses :

- baisse de niveau-

- Leurs âges évoluent etc-.

les conséquences sont :

- Non apprentissage des leçons, baisse de niveau des enfants, etc....

- La reprise de leur classe

_ L'année Académique n'est pas arrivée à son terme

les conséquences seront irréparable sur l'apprentissage de nos enfants

la baisse de niveau, l'abandon etc...

Les conséquences sont nombreuses: baisse de niveau, analphabétisme de retour...

_ Augmenter le taux d'échec, et la déperdition Scolaire dans certaines écoles

- la baisse de niveau

-déperdition

_La baisse de niveau

_les échec.

Ils sont restés constamment à la maison certaines leçons n'ont pas été étudié au cours de l'année

_La baisse de niveau des enfants scolarisés,

_La démotivation dans la volonté des études,

_L'apostasie et le risque de dérogation.

Les enfants s'amuse et n'étudient plus



Les conséquences de cette crise sur l'apprentissage des enfants sont: baisse de niveau, déperdition de certains enfants surtout les filles, manque d'éducation de bonne qualité

baisse de niveau d'étude à l'école

Nos enfants ont perdu leur élan d'apprentissage, du coup, leur nouveau d'études est un peu baissé.

- la baisse de niveau
- déperdition scolaire

La baisse de niveau.

- Ils ont eu retard dans le programme scolaire
- ça va jouer aussi sur leur savoir, leur attitude et leur aptitude.

toujours la baisse de niveau.

- l'esprit de découragement-

Les enfants n'ont pas l'esprit d'équipe-
Ils sont renfermés sur eux-mêmes-
Ils ne jouent pas avec leurs camarades-

Nos enfants ne fréquentent pas bien l'école

Les enfants ont accusé un peu de retard sur le programme de l'enseignement

Les conséquences sont beaucoup.

- Pas de fréquentation Scolaire
- baisse de niveaux

Je le repette encore que les conséquences sont vraiment très néfastes. D'ailleurs le grand garçon de TA4' a abandonné les études inutilement

Difficultés de transport, baisse de niveau.

Il y en a tellement. Cette crise a fait que leur coup d'élèves ont abandonné au cours de l'année et cela a amené certaines filles de prendre précocement la grossesse non-désirée.

Baisse de niveau, désintéressement pour pouvoir poursuivre les études.

- Ils ont un retard dans le programme scolaire;
- ça va jouer aussi sur leur savoir, leur attitude et leur aptitude.

- Un retard scolaire.
- Baisse de niveau.



- La solitude caractérisée.

La crise a un impacte négatif sur l'apprentissage de nos enfants.

les redoublements des classes

Les enfants ne fréquentent pas bien l'école

Les redoublement des classes

-Les redoublements

-Les redoublements des classes-

Les conséquences ont été négatives



12. Quelles solutions proposeriez-vous aux autorités éducatives?

40 réponses

- Les Dotations des quittes du Covid 19
- dans tout les école
- Revoir les calendrier scolaire de l'enseignemen

?

- Créer des Conditions nécessaires pour que l'école puisse continuer normalement.
- Vacciner les élèves contre cette maladies.
- Multiplier les sensibilisations.

Nous proposons aux autorités de multiplier les informations sur le COVID et donner les ports pour éviter la maladie

Nous propositions aux autorités éducative que l'éducation (enseignement) à la radio soit explicite, rendre clair....

Prendre des mesures nécessaires pour éviter la baisse de niveau;
-Appliquer la politique de rapprochement pour diminuer l'effectif dans des établissements.

- _ Instaurer les mesures barrières dans les écoles
- _ Vacciner les enseignants et les encourager.
- 8 Installer les postes de contrôle aux frontières.

- Renforcer les mesures barrière
- redoublement des infrastructures scolaires

En tant que parent, je propose aux autorités de planifier et adopter une politique de rigueur quand advient un temps de crise_

Comme la pandémie a connue une baisse il serait envisageable d'organiser les cours de rattrages pour les leçons qui n'ont pas été vues

- _Reformer le système éducatif,
- _Adopter une politique de main tendue avec les partenaires de l'éducation
- _Réhabilitation des infrastructures,et intégration des moyens de communication électronique ainsi que les outils pédagogiques performantes.

nous proposons aux autorités éducatives de faire respecter les mesures sanitaires

Des solutions proposées aux autorités éducatives sont:

- Formation des enseignants sur la pandémie du covid-19
- Doter des écoles avec les kits des lavages des mains.
- Sensibiliser les apprenants sur la modalité des lavages des mains.
- Créer des salles de classes afin d'éviter les mesures barrières, et les effectifs pléthoriques

qui facilitent très rapide les contaminations.

-Doter les écoles avec des matériels adéquats pour faciliter l'enseignement sur le covid-19.

Au autorités d'Education doivent metre point sur l'éducation des enfants

Les autorités éducatives doivent veiller sur l'éducation. Elles doivent mettre en place toutes sortes de stratégies pouvant aider et réhausser le nouveau éducatif de nos enfants.

- Renforcer les mesure barrière
- redoublement des infrastructures scolaires

De renforcer la capacité des enseignants à travers des recyclages, les suivre afin d'aboutir à un bon résultat scolaire.

- Les autorités doivent organiser les cours de rattrapage pour renforcer les capacités des enfants surtout mettre en pratique l'enseignement par la radio.

Encourager les enseignants dans les payement des endemnités, pour les encourager.

- sensibiliser les enfants sur comment se protéger de covid-19d'où le respect des mesures barrières_

je demande aux autorités éducatives de fournir des différents documents des et des enseignants.

Mettre le materiel necessaire à la disposition des Etablissements scolaires et aux enseignants pour bien passer le message aux enfants.

Je propose aux autorités éducatives de soumettre les élèves aux cours de vacances pendant trois ans afin de rattraper leur niveau d'antan.

- lutte contre le COVID-19.
- mettre les mésures barré par tout.
- formation des enseignants ou la sensibilisation sur le covid-19 en milieu scolaire.

Les solutions sont les suivantes: Distraction obligée, nombre restreint d'élèves dans la les salles de classe, lavage de mins, l'utilisation de gel

Les conséquences sont multiples.

Dorénavant, il faut voir la stratégie par rapport à la réalité du pays. de mesurer les conséquences et les avantages avant de prendre de telle décision qui empire de plus les élèves

C'est de dire aux aux autorités éducatives de laisser les enfants reprendre le chemin de l'école, car la covid n'existe pas chez nous.

Les autorités doivent organiser les cours de rattrapage pour renforcer les capacités des

enfants surtout mettre en application l'apprentissage par la radio et autres moyens de communication.

Sensibiliser les enfants en prenant en compte les mesures barrières contre le COVID.

- Pencher à une organisation raisonnable (éviter la plétore des enfants dans de centres éducatifs.

C'est de mettre un accent sur les mesures barrières qu'il a évité.

-Donner les kits des mesures

-Revoir les calendriers scolaires au Ministère de l'Education

-Les cours de rattrapages

Organiser la cours de Remédiation aux élèves et puis accompagné les enfants.

-Donner les kits des mesures barrière dans les écoles et par classe.

Revoir le calendrier scolaire et les programmes des enseignements

-Donner les kits des mesures barrière dans tout les écoles

-Revoir les calendrier scolaire et les programmes des enseignements.

-revoir le calendrier scolaire et le programme des enseignements

-Donner les kits des mesures barrière dans les écoles.

-Revoir les calendrier scolaire et les programmes des enseignements

-Donner les kits des mesures barrière dans les écoles

-Donner les kits des mesures barrière dans les écoles

-Revoir le calendrier scolaire et les programmes des enseignements.

Equipe les établissements scolaire en materiel et faire le recyclage des Enseignants.

je demande aux autorités éducatives de fournir des différentes documents des élèves et des enseignants.

Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google. [Signaler un cas d'utilisation abusive](#) - [Conditions d'utilisation](#)
- [Règles de confidentialité](#)

Google Forms



Titre : Les pratiques de l'enseignement de l'œuvre littéraire complète au lycée en France et en République Centrafricaine

Mots clés : République centrafricaine, lycée, littérature, représentation professionnelle, pratiques d'enseignement

Résumé : La présente recherche propose une étude comparative sur les œuvres littéraires enseignées au lycée en France et en République Centrafricaine, en se basant sur l'analyse des discours et des activités des enseignants. Le programme des œuvres étudiées en Terminale en Centrafrique date de 1972, conformément aux lignes directrices adoptées par les États africains francophones. Les élèves manifestent aujourd'hui un faible intérêt pour ces œuvres et rencontrent des difficultés à les relier à la réalité socioculturelle. De leur côté, les enseignants déplorent la routine des mêmes œuvres enseignées depuis des décennies. Ces constats soulèvent des questions sur les pratiques d'enseignement de la littérature, tant en France qu'en Centrafrique.

L'étude se base sur la théorie des représentations sociales de Moscovici et la théorie de l'agir professoral de Cicurel, explorant les dimensions épistémologiques, praxéologiques et sociales des points de vue et des pratiques des enseignants. Les entretiens semi-dirigés et l'observation directe sont utilisés comme outils de collecte de données. En réponse à ces constats, la recherche suggère l'introduction de l'enseignement à la citoyenneté dans le programme de la littérature en République Centrafricaine, tout en proposant des recommandations pour aider les instances supérieures du système éducatif dans le choix des œuvres à étudier en classe de Terminale.

Title: Contrasting Teaching Approaches to Complete Literary Works in High Schools Between France and the Central African Republic

Keywords: Teaching practices, professional representation, literature, Central African Republic, high school.

Abstract: The present research proposes a comparative study on the literary works taught in high schools in France and the Central African Republic, based on the analysis of teachers' discourses and activities. The program of studied works in the final high school year in the Central African Republic dates back to 1972, following the guidelines adopted by Francophone African states. Students today show little interest in these works and encounter difficulties in relating them to their socio-cultural reality. On their part, teachers lament the routine of teaching the same works for decades. This observation raises questions about the teaching practices of literature, both in France and in the Central African Republic.

The study is based on Moscovici's theory of social representations and Cicurel's theory of teaching action, exploring the epistemological, praxeological, and social dimensions of teachers' viewpoints and practices. Semi-structured interviews and direct observation are used as data collection tools. In response to these findings, the research suggests the introduction of citizenship education in the literature curriculum in the Central African Republic, while also proposing recommendations to assist higher education authorities in choosing the works to be studied in the final high school year.