



École Doctorale : Cognition Langage Éducation (ED356)

Apprentissage, Didactique, Éducation, Formation (ADEF / EA 4671)

THÈSE

POUR OBTENIR LE GRADE DE

DOCTEUR

EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION

par **Ousseynou THIAM**

Juin 2014

**DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE SECONDE AU
SÉNÉGAL
LE CAS DU FRANÇAIS DANS LES ÉTABLISSEMENTS MOYEN ET SECONDAIRE**

Sous la direction de **Fatima CHNANE - DAVIN**

Soutenue le 13 juin 2014 devant le jury composé de

Yves	CHEVALLARD,	Professeur Émérite d'Aix-Marseille Université,	Examineur
Fatima	CHNANE -DAVIN,	Maître de conférences HDR, Aix-Marseille Université,	Directrice
Jean-Pierre	CUQ,	Professeur, Université de Nice Sophia Antipolis,	Rapporteur
Moussa	DAFF,	Professeur, Université Cheikh Anta Diop de Dakar,	Examineur
Valérie	SPAËTH,	Professeur, Université de Paris 3, Nouvelle Sorbonne,	Rapporteur

À notre affectueuse mère, Ndèye Fatou Gueye, notre soutien depuis les premiers pas ;
À notre père, Mamour Thiam, qui nous a envoyé à l'école, et ne nous a jamais oublié,

Notre jumeau Assane, pour le sacrifice qui permit ce succès ;
À Ndèye Fatou et à Philippe, sœur et frère toujours présents.

À notre douce épouse Raby Bop, pour la tendresse et la patience ;
À notre fils Cheikh Bop Rassoul Thiam, né au moment où nous finissons cette thèse.

Remerciements

Nous voulons témoigner notre gratitude aux personnes qui nous ont soutenu pour la réalisation de la thèse.

Nos sincères remerciements vont à Fatima Chnane-Davin, qui a accepté de diriger la thèse. Vous nous avez donné l'opportunité de nous consacrer à la recherche dans les sciences de l'éducation. Depuis, la première année, vous nous avez consacré le temps et l'appui nécessaires pour nous mettre dans de bonnes conditions. Votre ouverture d'esprit en privilégiant le dialogue et l'échange nous a aidé à nous retrouver quand nous étions perdu, votre fermeté dans la recherche à nous investir dans le travail avec sérieux et persévérance. Nous vous sommes reconnaissant pour le savoir érudit, les critiques constructives, les conseils avisés et le soutien sincère qui nous ont permis de mener la recherche avec sérénité, rigueur et méthode.

Nous remercions Jean-Pierre Cuq, pour avoir animés des séminaires et partagés avec nous des milieux. Chacune de vos interventions a été d'un apport insoupçonné pour notre travail. Merci également de ce que vous avez apporté directement à cette recherche et d'avoir accepté de faire parti du Jury.

Nous témoignons toute notre reconnaissance à Yves Chevallard, à Moussa Daff, à Valérie Spaëth qui, malgré les agendas chargés, ont bien voulu participer au jury.

Nos remerciements vont également

à Ousmane Sow Fall, inspecteur général de l'éducation, à Ndèye Sélbé Sarr et à Abdoulaye Diouf Samb, inspecteurs de spécialité/ Lettres, pour nous avoir accordé des entretiens ;

à Mamadou Moustapha Thiam, Moussa Thiam, Ndèye Yama Gassama et Ndèye Siga Diouf, professeurs de français, à Mamadou Lamine Bâ, professeur de philosophie pour leur participation à la collecte des données ;

à Mactar Diop, professeur de français, pour tout le temps accordé et le soutien remarquable ; à Mamadou Faye et Papa Sarra Sokhna Sène, professeur de français, pour les remarques intéressantes ; à Babacar Biteye, doctorant, pour les moments intenses partagés à la bibliothèque de Schuman ;

à Ugo Michel, pour la précieuse lecture ; à Valérie Labois, à Sandrine Car, à Lucette Casalta, à Saidou Nourou Sow (Bass) pour l'intérêt accordé à ce travail ;

à tous les membres de l'école d'ADEF (ED356) et à l'équipe d'accueil (EA 4671); à tous mes professeurs de tout ordre d'enseignement ; à mes camarades doctorants Thierno, Phemelo, Anselmo, Patrick, Muriel, Jessica... ;

à mes collègues du Lycée de Ndiaganiao du Sénégal, au proviseur et au censeur ; et à mes collègues du lycée Charles De Gaulle d'Apt de France, aux Proviseurs et aux CPE;

à Mouhamed Woula Ndiaye, Abdoulaye Mbaye, Cheikh Omar Diallo, Ibrahima Faye, Waly Diom, Ousmane Bob, Alioune Badara Thiam, Talla Diouf... mes amis et mes frères sénégalais à Paris et à Aix en Provence ;

Aux familles Ndong de Mbour, Thiam de Dakar (Sénégal) et Gandon d'Apt (France) ;

Merci du fond du cœur à notre famille et à notre belle famille, principalement à notre épouse, à notre mère, à notre père, à notre belle mère, notre jumeau, nos frères et nos sœurs consanguins.

Enfin, merci à toutes les personnes qui nous ont donné un enseignement ou apporté leur soutien.

Table des matières	
Table des matières	1
Figures et tableaux	10
Abréviations	13
Introduction générale	15
Cadre général	16
Dispositions et motivations scientifiques	20
Objet d'étude : au carrefour d'un contexte scientifique et international	22
Pratiques émergentes	24
PREMIÈRE PARTIE : LE FLS AU SÉNÉGAL, CONTEXTE SOCIAL MULTILINGUE ET CONTEXTE SCOLAIRE MONOLINGUE	28
Introduction	30
Chapitre 1 : Cadre multilingue : quelle place pour le français ?	32
1. Pluralité ethnique et langues maternelles	33
1.1. Pluralité ethnique	33
1.2. Langues maternelles, langues nationales : espaces social et quotidien	35
2. Langues étrangères et français langue officielle	38
2.1. Des langues étrangères : besoins linguistiques interafricains, internationaux	38
2.2. Le français, langue officielle	40
2.3. Cadre institutionnel : pour quelle langue de scolarisation ?	42
Synthèse	45
Chapitre 2 : Point historique d'une logistique linguistique : l'école et la langue française en question	46
1. Les premières écoles françaises	48
1.1. L'école de Jean Dard : premiers pas de l'enseignement de la langue française	49
1.2. L'instituteur	50
1.3. La méthode mutuelle, une démarche d'enseignement du français	51
2. L'école des Frères de Ploërmel : remise en question de l'enseignement du français	53
2.1. Des religieux comme enseignants de la langue	53
2.2. La méthode directe : exclusivité du français	54
2.3. Le contenu enseigné	55
3. L'école laïque : enseignement de la langue française face à la langue arabe	56
3.1. Pourquoi l'école laïque ?	56
Le gouverneur Faidherbe	56
3.2. Retour à l'enseignement de la langue française	57
3.3. Diversification des écoles, des méthodes des enseignements en français	57
4. AOF, expansion de l'école, expansion de l'enseignement du français	59
4.1. Diversités des apprenants	60

4.2.	Les enseignants : des acteurs locaux	61
4.3.	Production et reproduction de l'enseignement de la métropole	62
5.	Indépendance politique et l'école coloniale : continuité ou rupture dans l'enseignement de la langue française?	65
5.1.	Le socialisme de Léopold Sédar Senghor, l'école et la langue française	66
5.1.1.	Aménagement des programmes	67
5.1.2.	Renforcement des infrastructures	68
5.1.3.	Début des réformes.....	69
5.2.	Le socialisme d'Abdou Diouf, l'école et la langue française	71
5.2.1.	Reformer pour corriger l'enseignement	71
5.2.2.	Promotion de l'enseignement scientifique, technique et professionnel	72
5.2.3.	L'enseignement du français fragilisé et les prémices d'une crise	72
5.3.	Le libéralisme d'Abdoulaye Wade, l'école et la langue française.....	76
5.3.1.	L'école et les défis.....	76
5.3.2.	Le Programme Décennal de l'Éducation et de la Formation (PDEF)	77
5.3.3.	Un enseignement de masse, des enseignants par défaut.....	77
Synthèse		79
Chapitre 3 : Des constats sur la didactique du français et sur les logistiques linguistiques extra scolaires : reflets du socioculturel		80
1.	Enseigner et apprendre le français au moyen et au secondaire	81
1.1.	Les exigences institutionnelles : mutisme sur la DFLS.....	82
1.2.	Cadre institutionnel	84
2.	Les enseignants ont plus de savoirs académiques et peu de savoirs didactiques	87
2.1.	Les apprenants : des besoins vitaux en langue et en culture	89
2.2.	Activités et compétences: quelle articulation ?	91
2.3.	Dominance de la culture du FLM : la question des manuels ?.....	95
3.	Des logistiques du français extrascolaire : un contexte socioculturel dynamique	98
3.1.	Les affiches, apprentissage par l'image et l'écriture	100
3.2.	La presse écrite, apprentissage de la lecture : plaisir et jeu.....	101
3.3.	La radio, la télévision, l'internet : l'oral et l'écrit	102
Synthèse		105
Chapitre 4. Problématique, question et hypothèse de recherche		106
1.	Problématique	106
2.	Question de recherche	108
3.	Hypothèse.....	109
Conclusion.....		110
DEUXIÈME PARTIE: ÉLÉMENTS CONCEPTUELS ET THÉORIQUES DE LA DFLS AU SÉNÉGAL		113
Introduction.....		115

Chapitre 1 : La didactique du français : une révolution épistémologique de l'enseignement de la langue ?	117
1. Comprendre la didactique	117
1.1. Qu'est ce que la didactique ?.....	117
1.1.1. Essai de définition	117
1.1.2. La didactique, une science des sciences de l'éducation ?	122
1.2. Didactique et autres concepts en éducation.....	123
1.2.1. Didactique et pédagogie	124
1.2.2. Didactique, enseignement et apprentissage	127
1.2.3. Émergence d'un art, d'une action et d'une réflexion	130
1.3. Le système didactique et ses trois axes	132
1.3.1. Savoirs et enseignant : élaboration et intervention.....	133
1.3.2. Enseignant et apprenant : intervention et appropriation.....	136
2. De la didactique du français à la DFLS : regard croisé sur le FLM, le FLE et le FLS ..	143
2.1. Le français et l'espace francophone	145
2.1.1. Au début, ce n'était pas le français.....	145
2.1.2. Le français, l'espace francophone	148
2.1.3. L'espace francophone et la diversité des contextes linguistiques et culturels.....	150
2.2. Les notions de français, langue maternelle ; langue étrangère et langue seconde.....	153
2.2.1. Le français, langue maternelle ou langue première.....	153
2.2.2. Le français, langue étrangère.....	156
2.2.3. Le français, langue seconde.....	157
3. De la didactique du français aux didactiques du FLM, du FLE et du FLS : la méthode et les méthodes	162
3.1. La didactique du français	163
3.1.1. Maîtrise de la langue française et question de / des norme(s).....	163
3.1.2. Éléments de réflexion sur les objets didactiques.....	167
3.1.3. Éléments de réflexions sur les outils didactiques	172
3.1.4. Enjeux et obstacles inhérents à la didactique du français.....	174
3.2. Les didactiques : du FLM, du FLE et FLS.....	175
3.2.1. Contextes de la DFLM, de la DFLE, de la DFLS	176
3.2.2. Les savoirs et les méthodes du FLM, du FLE et du FLS	178
3.2.3. Des enseignants et des apprenants.....	181
Synthèse.....	183

Chapitre 2 : La DFLS, pertinence d'une théorie et d'une pratique au Sénégal.....	185
1. Genèse et évolution, théories et pratiques d'une langue de scolarisation	186
1.1. Aperçu historique, base théorique et pratique	186
1.1.1. Des origines récentes.....	188
1.1.2. Des théories sur le FLS	189
1.2. Nature et rôle de la langue.....	193
1.2.1. Dimension politique et sociale du FLS	193
1.2.2. Statut officiel de la langue.....	194
1.2.3. Place de la langue française à l'échelle individuelle et sociale	196
1.3. Dimension scolaire de la langue.....	199
1.3.1. Le français, objet d'étude	199
1.3.2. Le français, outil d'enseignement	200
2. Formation des enseignants : les savoirs et compétences en DFLS	203
2.1. Former des enseignants en DFLS.....	204
2.2. Enseignants en DFLS, savoirs disciplinaires et didactiques	206
2.3. Savoirs et savoir-faire disciplinaires	207
2.4. Savoirs et savoir-faire didactiques	208
3. Biographie langagière des apprenants et contexte pluriel	211
3.1. Apprenants entre la langue de socialisation et la langue de scolarisation?	212
3.1.1. Les rapports avec la langue de socialisation	212
3.1.2. Les rapports avec la langue de scolarisation	214
3.1.3. Des conflits linguistiques et culturels.....	217
3.2. Les besoins des apprenants.....	220
3.2.1. Divers besoins langagiers et communicatifs	221
3.2.2. Les besoins culturels et interculturels réels	223
3.2.3. Besoins formatifs ou éducatifs	227
4. Objets, outils, curricula et méthodes en DFLS.....	229
4.1. Les objets : entre choix et priorités en didactique du FLS	229
4.1.1. Enseignement et apprentissage de la langue	230
4.1.2. Enseignement et apprentissage de l'oral	233
4.1.3. Enseignement et apprentissage de l'écrit	236
4.1.4. Enseignement et apprentissage de la lecture	238
4.1.5. Enseignement et apprentissage de la littérature.....	239
4.2. Les outils et les curricula : place de la langue et la culture	242
4.2.1. Les outils : nature et usage	242
4.2.2. Quels fondements épistémologiques et méthodologiques pour l'élaboration d'un curriculum de FLS ?	246
5. Quelles pratiques méthodologies du FLS.....	252

5.1.	La méthode du PPF	253
5.2.	Le bricolage.....	253
5.3.	Une méthodologie entre FLM ET FLE	255
5.4.	Une méthodologie inspirée du CECRL et du CARAP.....	257
Synthèse		259
Chapitre 3 : Transposition didactique et action conjointe autour de la DFLS		261
1.	Transposition didactique autour du FLS	262
1.1.	Éléments conceptuels	262
1.2.	Transposition didactique : les acteurs et la discipline du FLS	264
1.3.	Les enjeux épistémologiques de la transposition didactique.....	265
2.	Action conjointe autour du FLS	266
2.1.	Action didactique, action conjointe en DFLS	267
2.2.	Trois dimensions de l'action conjointe appliquées en didactique FLS	269
Synthèse		272
Conclusion.....		273
TROISIÈME PARTIE: CADRE METHODOLOGIQUE, APPROCHE ETHNOGRAPHIQUE		275
Introduction.....		277
Chapitre 1 : Méthodologie et dispositif de recherche.....		279
1.	Justification de la méthodologie.....	279
1.1.	L'ethnographie comme approche.....	279
1.2.	Pourquoi l'ethnographie ?	280
2.	Dispositif et outils de la recherche	281
2.1.	Le dispositif : enquête exploratoire et enquête principale.....	281
2.2.	Les outils du dispositif de recherche	283
2.2.1.	La vidéo.....	284
2.2.2.	L'autoconfrontation.....	285
2.2.3.	Les productions écrites des apprenants	286
2.2.4.	L'entretien	286
Synthèse		287
Chapitre 2 : Les activités et les contenus observés en classe		289
1.	Au cycle moyen.....	289
1.1.	Séances de grammaire	290
1.2.	Séance d'orthographe	291
1.3.	Séance de vocabulaire	292
1.4.	Séance de lecture expliquée	292
2.	Au cycle secondaire	293
2.1.	Séance de cours magistral sur la versification.....	294

2.2. Séance de lecture expliquée : texte de littérature française	294
2.3. Séance de lecture expliquée : littérature africaine	295
Synthèse	295
Chapitre 3 : La population concernée	296
1. <i>Les inspecteurs</i>	296
1.1. Inspecteur Général de l'Éducation Nationale/Lettres	297
1.2. Inspecteurs de spécialité/ lettres	298
2. Les professeurs de français	299
2.1. Enseignants sans formation initiale et enseignants avec formation initiale	299
2.2. Enseignants enquêtés	300
3. Les apprenants et les niveaux observés	300
3.1. Les apprenants en classe de cinquième	301
3.2. Les apprenants en classe de première littéraire	303
Synthèse	304
Chapitre 4 : Techniques de traitement des données	305
1. Les données, entre pratiques et représentations	305
1.1. Les données issues des pratiques de la classe	305
1.1.1. Les données issues des vidéos	305
1.1.2. Les données issues de la production écrite des apprenants	305
1.1.3. Les données issues des autoconfrontations et des entretiens	306
1.1.4. Les données issues des autoconfrontations	306
1.1.5. Les données issues des entretiens	306
2. Caractérisation des données et grille d'analyse	307
2.1. Des données essentiellement qualitatives	307
2.2. Des données qualitatives et des données quantitatives	307
3. Grille d'analyse	308
Synthèse	311
Conclusion	311

QUATRIÈME PARTIE: ANALYSE DES RÉSULTATS.....	313
Introduction.....	315
Chapitre 1 : Étude ethnographique de la salle et des activités de classe : les savoirs et leur circulation.....	317
1. Organisation et gestion de l'espace classe	317
1.1. La salle, lieu d'acquisition de la langue	317
1.2. Les effectifs, une réalité typique d'un enseignement de masse.....	318
2. Les déplacements : rapport gestuel entre professeur et apprenants.....	320
Synthèse.....	322
Chapitre 2 : Les savoirs et les compétences : les dynamiques des activités et la dimension des contextes scolaire et social	323
1. Les savoirs et les activités de classe	323
1.1. Au cycle moyen.....	323
1.1.1. Étude de la langue	323
1.1.2. Lecture expliquée	332
1.2. Au cycle secondaire	338
1.2.1. Le cours magistral	338
1.2.2. L'explication de texte littéraire	340
1.2.2.1. Activités d'explication de texte en littérature française	340
1.2.2.2. Activité d'explication de texte en littérature africaine	344
1.2.2.3. Activité d'explication de texte en littérature sénégalaise	346
2. Analyse chronogénétique, mésogénétique et topogénétique des activités	349
2.1. Description et analyse chronogénétique.....	349
2.2. Description et analyse mésogénétique	353
2.3. Description et analyse topogénétique ?	357
3. Les savoirs et compétences en langue, communication et culture	361
3.1. Les savoirs linguistiques et culturels.....	361
3.2. Les compétences : entre savoir-faire scolaires et extrascolaires	371
Synthèse.....	377
Chapitre 3 : Enseignant et l'activité enseignante en contexte de didactique FLS.....	379
1. Les enseignants de français	379
1.1. Les enseignants de français et le français.....	379
1.2. Le cursus universitaire	384
1.3. La formation professionnelle.....	385
2. Les outils d'enseignement.....	388
2.1. Les corpus construits par les enseignants.....	388
2.2. L'utilisation des manuels	390
2.3. Quels autres outils didactiques ?	391

3.	La gestion de la classe de français.....	392
3.1.	La parole de la classe	392
3.2.	Gestion de la parole.....	395
3.3.	Gestion du temps : une question chronogénétique	399
3.4.	L'animation de la classe.....	402
4.	Quelle approche et quel style d'enseignement ?	405
4.1.	Pratique et réalité enseignante	405
4.2.	L'approche par compétence et la communication en classe	408
4.3.	Style d'enseignement	412
Synthèse.....		417
Chapitre 4 : Les apprenants et l'apprentissage du français : questions linguistiques et identités culturelles		
1.	Regards croisés sur les apprenants	419
1.1.	Biographie langagière sociale	419
1.2.	Biographie langagière scolaire	421
2.	Les activités langagières.....	423
2.1.	L'écoute et la compréhension.....	423
2.2.	La pratique de l'oral	426
2.3.	La pratique de l'écrit	436
2.4.	La pratique de lecture	442
2.5.	Apprentissage de la littérature.....	449
3.	Les supports d'apprentissage	451
3.1.	Les supports d'apprentissage.....	451
3.2.	Supports : utilisation et apport.....	453
4.	Contraintes et interférences multiples	455
4.1.	Contraintes didactiques	455
4.2.	Interférences linguistiques et culturelles	461
5.	Quelle méthode et quel style pour apprendre le français ?.....	468
5.1.	Méthode d'apprentissage du français	468
5.2.	Style d'apprentissage.....	472
Synthèse.....		480
Chapitre 5 : Propositions didactiques.....		
1.	Propositions didactiques sur les savoirs et les compétences en FLS.....	481
2.	Propositions didactiques sur la formation et l'activité de l'enseignant.	484
3.	Proposition didactiques sur l'apprentissage et ses méthodes en contexte de FLS	486
Synthèse.....		489
Conclusion.....		489
Conclusion générale		491

Bibliographie	505
Index des auteurs.....	517
Annexes.....	521
Questionnaire enquête exploratoire	523
Annexe 1. Questionnaire, professeurs de français.....	525
Annexe 2. Questionnaire, élèves	528
Entretiens.....	531
Annexe 3. (Guide d’entretien avec les inspecteurs de spécialité/ Lettres).....	533
Annexe 4. (Entretien I)	534
Annexe 5. (Entretien II).....	548
Annexe 6. (Entretien III).....	559
Transcriptions des activités observées au cycle moyen.....	577
Annexe 7. (P1, Grammaire.).....	579
Annexe 8. (P1, Orthographe).....	589
Annexe 9. (P1, Explication de texte)	596
Annexe 10. (P2, Grammaire).....	609
Annexe 11. (P2, Vocabulaire)	626
Annexe 12. (P2, Explication de texte)	641
Transcriptions des activités observées au cycle secondaire	659
Annexe 13. (P3, Cours Magistral)	661
Annexe 14. (P3, Littérature française).....	672
Annexe 15. (P3, Littérature africaine)	691
Annexe 16. (P4, Littérature française).....	711
Annexe 17. (P4, Littérature sénégalaise).....	723
Autoconfrontations.....	733
Annexe 18. (Autoconfrontations P1&P2).....	735
Annexe 19. (Autoconfrontations P3&P4).....	747
Programme (formation), supports de cours et productions écrites	765
Annexe 20. (Programme de formation des Professeurs, niveaux Licence et Maîtrise)	767
Annexe 21. (Support explication de texte 5e).....	770
Annexe 22. (Support explication de texte 5e).....	772
Annexe 23. (Support littérature française).....	773
Annexe 24. (Corpus littérature Française).....	774
Annexe 25. (Support littérature africaine)	775
Annexe 26. (Support littérature sénégalaise).....	776
Annexe 27. (Productions écrites).....	777

Figures et tableaux

Figure 1 : Didactique et didactiques de langue française	121
Figure 2: Didactique, un modèle trop simple.....	124
Figure 3:Didactique, pédagogie, enseignement	126
Figure 4: La didactique, un ensemble	129
Figure 5 : Triangle didactique d'après Yves Chevallard et Jean-François Halté.....	132
Figure 6: Système didactique et le contexte éducatif.....	142
Figure 7:Contexte du FLM, FLE et du FLS	182
Figure 8: Les contextes du FLS	192
Figure 9: Syst. d'ens. Strico sensu	263
Figure 10: Dispositif de la recherche.....	283
Figure 11: Activités et contenus observés au collège	290
Figure 12: Activités et contenus observés au lycée	294
Figure 13: Population cible.....	296
Figure 14: Démarche ternaire en activité de langue.....	357
Figure 15: Organisation des contenus, des outils et des objectifs.....	362
Figure 16: Des littératures et des cultures	368
Figure 17: Nuages des paroles en classe (P1 & P3).....	397
Figure 19: Gestion temps et scènes de l'activité (P3, LA. 1e L. 1)	401
Figure 18: Gestion du temps et scènes de l'activité (P1, Gram. 5 e 1)	401
Figure 20: Tours de parole par activité	427
.....	
Tableau 1:Révision des programmes, augmentation des horaires années 60	67
Tableau 2: Dispositions générales de l'éducation.....	84
Tableau 3: Objectifs de l'enseignement moyen et secondaire	85
Tableau 4: Diplômes et hiérarchies des enseignants.....	88
Tableau 5: Activités didactiques et compétences selon les programmes de français.....	92
Tableau 6: Contenu par type de littérature	96
Tableau 7: Des définitions de la didactique	119
Tableau 8: Différents contextes d'usage du français	176
Tableau 9: Scores initiaux en français et mathématiques des élèves en fonction de la langue parlée à la maison en 2ème et 5ème année	198
Tableau 10: Enseignants déclarant utiliser la langue locale en classe en 2ème année	201
Tableau 11: Types de savoirs	209
Tableau 12: Le français et son usage dans différents contextes.....	214
Tableau 13: Séances filmées	284
Tableau 14: Autoconfrontations	285

Tableau 15: Productions écrites.....	286
Tableau 16: grille d'analyse.....	309
Tableau 17: Grille d'analyse	309
Tableau 18: Effectifs des classes observées	318
Tableau 19: Synopsis de la séance de grammaire/ Prof 1.....	325
Tableau 20: Synopsis de la séance de grammaire/ Prof 2.....	327
Tableau 21: Synopsis de la séance d'orthographe/ Prof 1.....	329
Tableau 22: Synopsis de la séance de vocabulaire/ Prof 2.....	331
Tableau 23: Synopsis de la séance lecture expliquée/ Prof 1	334
Tableau 24: Synopsis de la séance de lecture expliquée/ Prof 2	336
Tableau 25: Synopsis cours magistral : Versification Prof 3.....	339
Tableau 26: Synopsis de la séance d'explication de texte/ littérature française/ Prof 3.....	341
Tableau 27: Synopsis de la séance d'explication de texte / littérature française/ Prof 4.....	343
Tableau 28: Synopsis de la séance d'explication de texte / littérature africaine/ Prof 3.....	345
Tableau 29: Synopsis de la séance d'explication de texte / littérature sénégalaise / Prof 4.....	347
Tableau 30: Compétences aux cycles moyen et secondaire.....	372
Tableau 31: Erreurs orthographiques d'apprenants	462
Tableau 32: Nuages des discours de classe (P2 & P4).....	476
Tableau 33: Propositions didactiques relatives aux savoirs et aux compétences).....	483
Tableau 34: Propositions didactiques relatives à l'enseignant	485
Tableau 35: Propositions didactiques relatives à l'apprenant.....	488

Abréviations

AUF : Agence Universitaire de la Francophonie
AUPELF : Association des universités partiellement ou entièrement de langue française
BFEM : Brevet de Fin d'Etudes Moyennes
CAE : Certificat d'Aptitude à l'Enseignement
CAECEM : Certificat d'aptitude à l'enseignement des collèges d'enseignement moyen
CAEM : Certificat d'aptitude à l'enseignement moyen
CAES : Certificat d'Aptitude à l'Enseignement Secondaire
CARAP : Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures
CCF : Centre culturel français
CDEAO : Communauté des Etats d'Afrique de l'Ouest
CECA : Culture d'apprentissage, Culture d'enseignement
CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
CEEF : Certificat d'Études Élémentaires Professionnelles
CEPF : Certificat d'Études Primaires Élémentaires
CILF : Conseil international de la langue française
CLAD : Centre de Linguistique Appliquée de Dakar
CNF : Commission Nationale de Français
CNREF: Nationale de la Reforme de l'Éducation et de la Formation
DDNL : Didactique des Disciplines Non Linguistiques
DFLE : Didactique du Français Langue Etrangère
DFLM : Didactique du Français Langue Maternelle
DFLS : Didactique du Français Langue Seconde
DGCID : Direction générale de la Coopération internationale et du Développement
DPDEV : Direction des Politiques de Développement
DS-EP : Diplôme Supérieur d'Études primaires
ECB : Ecoles Communautaires de Base
EDICEF : Editions Classiques d'Expression Française
EGEF États Généraux de l'Éducation et de la Formation
ENFOM : École Nationale de la France d'Outre-Mer
EPT: Éducation Pour Tous
FASTEF : Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation
FLE : Français langue Étrangère
FLM : Français Langue Maternelle
FLS : Français Langue Seconde
INEAD: Institut National d'Études et d'Action pour le Développement de l'Éducation () et ENS : ENS : École Normale Supérieure
INEADE : Institut national et d'Action pour le Développement de l'Éducation
JO : Journal Officiel
LCO : Langue Co-officielle
LO : Langue Officielle
LV : Langue vivante
MAEE : Ministère des Affaires Etrangères et Européennes
NEAS : Nouvelles Editions Africaines Sénégalaises
OIF : Organisation Internationale de la Francophonie
PDEF : Programme Décennal de l'Éducation et de la Formation
PEL : Portefeuille européen des langues
PPF : Pour Parler Français
UNESCO: Organisation des Nation Unis pour l'Éducation, les Sciences et la Culture
UREF : Université des réseaux d'expression française

Introduction générale

Notre pensée doit investir l'impensé qui la commande et la contrôle. Nous nous servons de notre structure de pensée pour penser. Il nous faudra aussi nous servir de notre pensée pour repenser notre structure de pensée. Notre pensée doit revenir à la source en une boucle interrogative et critique (Morin, 2008, p. 43).

Cadre général

La présente recherche est l'aboutissement d'un projet né des multiples expériences vécues pendant l'exercice de notre profession d'enseignant et de nos travaux universitaires. Inscrit à la Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation (FASTEF) en 2008 pour l'obtention d'un Certificat d'Aptitude à l'Enseignement Secondaire (CAES) section Lettres modernes, après un DÈA en Lettres Modernes, nous avons voulu vérifier l'intérêt que les textes proches de la culture des apprenants peuvent avoir dans la maîtrise des connaissances pour la discipline du français. Ainsi, avons-nous réfléchi sur le sujet intitulé: *La Didactique des nouveaux contes d'Amadou Koumba en classe de seconde*. Il s'agissait pour nous de questionner les méthodes d'enseignement/apprentissage, les contenus et leur réception. Les résultats auxquels nous sommes parvenus nous ont permis de comprendre qu'il serait hasardeux de prétendre enseigner le français aux apprenants et s'attendre à des résultats probants sans désamorcer le conflit linguistique les opposant à la langue de scolarisation. Cet outil scolaire, la langue par laquelle est dispensé l'ensemble des enseignements (Verdelhan-Bourgade, 2002, p. 29), n'est pas leur langue de communication au sein de leur famille. Les apprenants se retrouveront-ils dans les apprentissages ? Dans leur ouvrage, *Cours de Didactique du français langue étrangère et seconde*, Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca affirment :

s'approprier le français et la culture spécifique qu'il véhicule dans chaque cas, c'est pour un Français, un Québécois ou un Belge wallon fondamentalement constitutif de son identité de Français, de Québécois ou de Belge. Pour un Sénégalais, citoyen d'un pays dont la langue officielle est le français, c'est un complément plus ou moins indispensable à l'établissement de son identité. Pour un Italien, apprendre le français est un supplément culturel qui permet aussi, par la confrontation des cultures, de prendre conscience de son italianité (2008, p. 84).

Fondamentalement constitutif, complément plus ou moins indispensable, supplément culturel selon les contextes, enseigner et apprendre le français ne se font pas de la même manière et pour les mêmes objectifs. Selon les zones, ils se font avec des démarches et des contenus réfléchis, adaptés en répondant aux besoins de construction d'identités des apprenants.

En réalité, compte tenu des différences relatives aux cadres et aux finalités et en fonction des déterminants historiques, géographiques et culturels, il est normal qu'apprendre le français revienne à répondre aux exigences linguistiques, culturelles mais aussi identitaires.

Repenser l'enseignement de la langue française au Sénégal semble être essentiel surtout que la baisse de niveau des élèves et l'échec scolaire deviennent de plus en plus inquiétants. Discipline phare, qui permet d'enseigner, le français au Sénégal est vu comme le responsable de tous les maux de l'éducation. L'alarme de Pierre Dumont (1983) sur la qualité de l'enseignement de la langue suscite encore et toujours l'obligation d'une réflexion scientifique sur l'activité enseignante et l'apprentissage du (et en) français dans ce pays.

Situé à l'extrême ouest du continent africain, le Sénégal s'étend sur une superficie de 196 712 km². Sa population résidente est estimée à 13 207 873 habitants (« Enquête Démographique et de Santé Continue (EDS-Continue) 2012-2013, » 2013, p.2). Pays soudano-sahélien, il est limité au Nord par la République de Mauritanie, à l'Est par le Mali, au Sud par la Guinée Bissau et la République de Guinée, à l'Ouest par l'Océan Atlantique et est traversé par la Gambie. Cette ancienne colonie de la France fut le premier pays de l'Afrique occidentale à être en contact avec la langue française. Pour les historiens, c'est en 1659 que l'installation française au Sénégal débuta. La colonisation proprement dite commença en 1854 avec la conquête du Walo. Toutefois, c'est en 1817 que la première école française fut ouverte à Saint-Louis. Depuis, le français est devenu langue et objet d'apprentissage. L'enseignement du français au Sénégal est donc une histoire déjà vieille de presque deux siècles. Mouvementé avec des périodes d'ouverture vers l'espace francophone et de replis sur les cultures endogènes, il semble toujours chercher le juste milieu sans jamais pouvoir le trouver et se confine dès lors dans une démarche de quête et de test. Car, faut-il le rappeler, le français n'est pas une langue naturelle du pays. Il fut l'outil de la colonisation, donc une langue employée par l'administration. Aussi, occupe-t-elle un terrain qui naturellement ne lui appartient pas. Dès lors, comme Ferdinand de Saussure, pensons-nous que *la colonisation n'est qu'une forme de la conquête, transporte un idiome dans des milieux différents, ce qui entraîne des changements dans cet idiome* (1995, p. 41). Ces changements ne porteront pas que sur cet idiome, ils se feront également sur les langues autochtones.

Le Sénégal comporte de nombreuses langues locales comme d'ailleurs les autres colonies françaises de l'Afrique. Ces langues sont les premiers outils de socialisation. Par contre, langue de scolarisation, langue d'enseignement et des apprentissages, le français est la langue officielle soutenue et maintenue par la Constitution et l'ensemble des chartes fondamentales du pays. Or, malgré cette situation, la langue française ne semble pas trouver la voie idéale pour permettre un enseignement de qualité.

Les enseignants s'éreintent pour un enseignement de langue et de culture très proche de celle de la France, répondant ainsi à la volonté des institutions. Les apprenants, quant à eux, entrent de plus en plus en conflit avec la langue d'apprentissage, pendant que les langues étrangères comme l'anglais, l'espagnol, l'arabe semblent les séduire. Un inspecteur le reconnaît en insistant sur un plan d'ensemble. + *Je ne parle même pas des langues nationales mais les autres langues qui sont en train de concurrencer le français sur le terrain comme l'anglais+ l'espagnol +le russe++* (Entretien I, de 63 à 65). Partageant ce point de vue, qui montre clairement que les enseignements et les apprentissages de la langue française ne se coordonnent pas, nous pensons qu'il est d'une grande pertinence de se poser la question suivante : de quelle didactique du français s'agit-il ? Répondre à cette question n'est absolument pas chose facile pour deux raisons.

D'abord, il importe de trouver une réponse à l'interrogation suivante : quelle est la finalité de l'enseignement du français? Puis, il convient d'examiner la problématique qui se construit autour de cette langue française enseignée à des apprenants évoluant dans contexte un multilingue. Il s'agit aussi de réfléchir sur les manuels, les contenus, les outils et les pratiques d'une activité enseignante répondant au contexte social, linguistique et culturel sénégalais.

Dispositions et motivations scientifiques

Quatre faits majeurs permettent de comprendre le contexte de l'enseignement du français au Sénégal.

Ayant beaucoup évolué, l'enseignement du français n'est plus réservé à une zone ou à une élite, celle qui devait gouverner et communiquer avec la métropole (Bouche, 1975). Il est ouvert à tous les Sénégalais pour participer à la formation intellectuelle et culturelle du citoyen, acteur de développement. Toutefois, les exigences institutionnelles en termes de maîtrise du français comme langue maternelle ne semblent pas de leurs côtés beaucoup changer.

Alors que cet enseignement comme tout le système est mal en point, on se soucie beaucoup plus du nombre de ses acteurs que de la qualité, des contenus et des méthodes. En plus de la quantité et de la qualité des enseignants recrutés, les enseignants et enseignants bivalents¹, en service sans aucune formation, il y a les grèves cycliques, qui finissent par déstabiliser tout le système.

En outre, à la promotion des disciplines non linguistiques (mathématiques, sciences de la vie et de la terre, des physiques chimies, l'éducation physique et sportive) et à l'attrait de l'apprentissage des langues dites étrangères, s'ajoute un phénomène qui pousse les élèves à trouver d'autres sources d'apprentissage et de délaissement du français scolaire. Beaucoup d'entre eux ne connaissent plus la langue que par l'école qui les détacherait de leur société et de leur culture. Loin de la rigueur et du purisme académique, les médias et les multimédias apparaissent comme de véritables manuels, d'outils dynamiques; ils occupent de plus en plus les élèves. Ils semblent les faire entrer dans leur socioculturel.

Enfin, il y a l'émergence de l'enseignement des langues nationales, une opportunité de former des apprenants multilingues, ancrés dans leur culture. Cet enseignement tente de reconstruire une éducation sénégalaise bilingue fondée sur les valeurs endogènes. Cette politique linguistique nous apparaît comme une volonté de répondre à une demande sociale. Néanmoins, nous ne pouvons nous garder de l'estimer comme une insatisfaction de l'enseignement de la langue française qui perd son prestige parce que, sous sa forme actuelle, elle ne permet pas à l'élève de s'épanouir culturellement.

¹ Un enseignant bivalent est un professeur qui enseigne deux disciplines. Par exemple les cas qui nous intéressent l'enseignant bivalent est professeur de français-anglais, français-espagnol, français-HG...

Ce contexte à lui seul est une motivation pour se lancer dans une réflexion sur l'enseignement du français. Mais ce qui nous motive est bien plus que les déterminations extérieures. Nos motivations sont de deux ordres : subjectives et objectives.

Subjectives, parce qu'en effet, nous sommes Sénégalais, acteur de l'éducation, professeur de français de surcroît. Notre double appartenance, à l'espace francophone et à la discipline du français, nous permettent de vivre cette réalité de la langue, de son enseignement, de nous familiariser avec les institutions, d'échanger avec les enseignants et d'observer les apprenants. Le constat de la distance que l'institution crée entre professeur de français et apprenant, entre apprenant et savoir et enseignant et savoir, nous a paru suffisant pour nous pencher sur la didactique de la langue. Entreprendre alors une recherche sur la didactique du français langue seconde (désormais DFLS) au Sénégal est nécessaire.

Objectives, parce que ce travail nous a paru opportun ; aucune recherche de ce type n'existe au Sénégal à notre connaissance. En plus, la plupart de celles consacrées à ce jour à la didactique du français dans une perspective de langue seconde concernent d'autres pays. Ces recherches ont presque toujours fait une place privilégiée à la réalité scolaire, politique et sociale du pays dont l'auteur est originaire ou natif.

Nos démarches administratives et pédagogiques ont conduit à institutionnaliser ce projet. Nous avons pris contact avec Aix-Marseille Université (AMU) qui nous a mis en relation avec la Professeure et didacticienne Fatima Davin-Chnane. Ayant pris connaissance de notre projet, elle nous a permis de mieux cerner notre objet de recherche et a accepté de suivre notre thèse.

Alors, une chance nous est offerte : intégrer un laboratoire de recherches : Apprentissages, Didactiques, Évaluation, Formation (ADEF), où nous rencontrons des didacticiens de renom international Jean-Pierre Cuq, Fatima Davin-Chnane, Alain Mercier Yves Chevallard, Térésa Assude.... Aussi, espérons- nous arriver à des résultats probants issus d'un objet d'étude au contexte intéressant.

Objet d'étude : au carrefour d'un contexte scientifique et international

La mondialisation, *processus aboutissant à créer de la mondialité*, c'est-à-dire *état dans lequel le monde, pris en bloc, est identifiable en tant que tel* (Piel, 1999, p. 143) est devenue une réalité. Mais *Bien entendu notre monde comporte de l'harmonie, mais cette harmonie est liée à de la dysharmonie* (Morin, 2005, p. 87). Cette réflexion empruntée à Héraclite qui voyait entre l'harmonie et la dysharmonie une dynamique organisatrice, permet une lecture intelligente des rapports entre la partie et le tout. Aujourd'hui, ce n'est pas parce que l'entité englobant a pris le dessus sur l'entité englobée que cette dernière emprunte et suit le rythme de la première.

Appliqué à l'espace francophone ou *l'enseignement de la langue française ou au moyen de la langue française a été le moteur institutionnel le plus puissant de la communauté...*, (Cuq, 1991, p. 59) nous comprenons aisément les fondements de la didactique des langues qui cherche de plus en plus à permettre une éducation adaptée au milieu socioculturel qu'à formater des sujets universels, exclus de leur environnement social et culturel. Pour être nécessaire et conséquent l'enseignement d'une langue ne peut occulter le *sui-generis* d'une société, puisqu' *on ne peut pas apprendre une langue comme simple instrument sans qu'elle soit aussi un lieu de construction de l'identité* (Davin-Chnane, 2005, p. 116).

Cette remarque ouvre un champ de recherche important et sa prise en compte par les institutions ne peut que participer à améliorer les enseignements de la langue dans les zones où elle n'est pas une langue première. En France, par exemple, pour apporter une éducation de qualité et éviter l'échec scolaire aux enfants, qui n'ont pas le français comme langue maternelle, les institutions reconnaissent l'obligation de prendre en compte le socioculturel *des nouveaux arrivants*. Ainsi :

La circulaire n° 86-119 du 13 mars 1986 intitulée Apprentissage du français pour les enfants étrangers nouvellement arrivés en France fixe le cadre général de la politique scolaire en proclamant que « tout enfant a droit à une formation scolaire qui, complétant l'action de sa famille, concourt à son éducation [...], formation scolaire [...] obligatoire entre six et seize ans » (Davin-Chnane, 2005, p. 52).

Également, pour les enseignants, la formation offre des connaissances et l'expérience des méthodes, des matériels pédagogiques, des techniques d'enseignement d'une langue étrangère et d'une langue seconde.

Ils ont également la connaissance des textes réglementaires, des conditions de la scolarisation, des divers aspects des programmes, des grandes familles de langue et des

systèmes d'écriture et la capacité à évaluer les savoirs et les savoir-faire des élèves. Nous pouvons en dire autant pour la Belgique, le Canada (Québec) et la Suisse où l'enseignement du français à des enfants anglophones ou germanophones s'est voulu très performant.

En Afrique, plus précisément dans l'espace francophone, Pierre Dumont, s'appuyant sur le cas du Sénégal et parlant alors de *français langue africaine*, constate cette réalité sociolinguistique de premier ordre dans l'apprentissage du français. Les premières lignes de son ouvrage sont formulées ainsi :

La dénomination français langue étrangère (FLE), si maladroite, si décriée, à juste titre, par nos collègues québécois (parle-t-on d'anglais langue étrangère, d'espagnol langue étrangère ou d'allemand langue étrangère), mais malheureusement consacrée par l'usage de nos didacticiens, de nos méthodologues, de nos praticiens et autres didactologues, ne peut pas s'appliquer au contexte de l'Afrique noire francophone où la langue française, plus de trente ans après les indépendances, continue d'occuper une place privilégiée, de jouer un rôle essentiel et peut même prétendre à un bel avenir (Dumont, 1983, p. 7).

Cet éminent chercheur, qui fut directeur du Centre de Linguistique Appliquée de Dakar (CLAD), appelait déjà à un nouveau paradigme de la didactique du français dans cet espace où son utilité n'est plus à démontrer. Suivant sa logique, cette place de la langue française exige, en réalité, une approche innovante de son enseignement pour permettre non pas de la voir comme langue de l'autre, mais, comme une langue nationale qui, nous le savons, n'est pas maternelle.

Il s'agit de langue seconde qui a des *origines et des implications didactiques* (Cuq, 1991) qu'on ne peut plus ignorer, ni l'envisager comme langue du colonisateur mais plutôt appartenant désormais au patrimoine linguistique du Sénégal par conséquent des apprenants.

Pratiques émergentes

Il est vrai que l'école, à un moment donné de son histoire dans les colonies, puis dans le pays indépendant, a créé une certaine conception de l'apprentissage. Dans son œuvre poétique d'alors, le guyanais Léon Gontran (Damas, 1939) rappelle les vœux de sa mère :

*Vous ai-je dit ou non qu'il vous fallait parler français
le français de France
le français du français
le français français.*

C'est aussi ce que semble exprimer mais sous forme de malaise ambiant le romancier sénégalais Cheikh Hamidou Kane quand il révèle la vision sociale de l'école partant de l'apprentissage de la langue française. Un de ses personnages, non moins important par son rôle social, la Grande Royale s'écrie :

L'école où je pousse nos enfants tuera en eux ce qu'aujourd'hui nous aimons et conservons avec soin, à juste titre. Peut-être notre souvenir lui-même mourra-t-il en eux. Quand ils nous reviendront de l'école, il en est qui ne nous reconnaîtront pas. Ce que je propose, c'est que nous acceptions de mourir en nos enfants et que les étrangers qui nous ont défaits prennent en eux toute la place que nous aurons laissée libre (Kane, 1986, p. 57).

Il s'agissait là d'une vision bien triste et réellement péjorative, même si nécessaire, de la culture scolaire qui phagocyte la culture sociale. Depuis, les régimes politiques qui se sont succédé à la tête du pays ont tenté différentes approches de la culture scolaire pour ne pas assister inactifs au cannibalisme orchestré contre la culture du pays. Il a fallu introduire des réformes, de nouveaux programmes ou curricula, institutionnaliser l'approche par compétence. Toutefois, le problème reste entier.

Le projet partenarial intitulé *Les langues de scolarisation dans l'enseignement fondamental en Afrique subsaharienne francophone*, mené conjointement par la Sous-Direction Générale de la Coopération Internationale et du Développement (DGCID/CCF) et la Direction des Politiques de Développement (DGCID/DPDEV) du ministère des Affaires Étrangères et Européennes (MAEE), l'Agence Française de Développement (AFD), l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) et l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF), l'atteste dans l'un de ses rapports qui concerne le Sénégal :

Malgré différentes réformes, le système éducatif sénégalais, érigé exclusivement sur le français, seule langue de scolarisation, est confronté à des difficultés se traduisant par un échec massif, une grande déperdition scolaire, une faiblesse chronique de niveau en français et par ricochet dans les autres disciplines (Ndiaye & Diakité, 2010, p. 9).

Ces difficultés demeurent en effet à la fois sources de problèmes et obstacles à une bonne maîtrise de la langue. Notre ambition n'est pas d'établir un bilan sur l'enseignement de la langue. Il s'agit d'abord, pour nous de proposer un questionnement, à propos de la didactique du français au Sénégal et des formes possibles qu'elle peut prendre dans nos recherches. Cet effort scientifique souhaite ouvrir des perspectives plus qu'il ne présente des réponses. Il s'agit, il est vrai, d'entrer en contact avec la pratique enseignante et l'activité d'apprentissage, de voir que la transposition didactique (Chevallard, 1985) et l'agir ensemble (Sensevy & Mercier, 2007) dans la discipline de français ne sont pas assez conséquents au Sénégal parce que les orientations institutionnelles disciplinaires elles-mêmes ne sont pas réellement en phase avec le socioculturel des élèves.

C'est pourquoi, dans la première partie du travail, il nous a paru utile de décrire le cadre linguistique, les repères et l'environnement de la DFLS. Il s'agit d'abord de voir que le Sénégal est un pays multilingue (Chapitre 1). Les langues vernaculaires ont des statuts et des rôles différents : sociaux, communicatifs, symboliques, culturels et identitaires. Dans ce magma linguistique, le français occupe une place importante d'autant plus qu'il est une langue de référence administrative contrairement aux autres langues dites étrangères enseignées à l'école. Avant d'aller plus loin et pour mieux comprendre les constats sur cet enseignement, il nous a paru utile de faire le point historique (Chapitre 2) pour cerner la logistique de cette langue et ses implications politiques, sociales, culturelles mais aussi scolaires. Trois phases ont été notées. La première est relative aux premières écoles avec Dard et les Frères de Ploërmel. La seconde période concerne l'expansion de l'enseignement du français en AOF. Et la troisième et dernière période porte sur l'époque de l'accession aux indépendances jusqu'à nos jours. Cette exploration historique, géopolitique et socio-scolaire a permis d'examiner l'évolution de la place du français, de son enseignement, ses objectifs, ses outils, ses contenus et ses méthodes dans leur évolution.

Ce travail est complété par des constats sur l'enseignement du français dans les établissements d'enseignement moyen et secondaire (Chapitre 3). Ces constats, faits à partir d'une enquête exploratoire² (Annexes 1 et 2), ont concerné les enseignants et leurs pratiques, les apprenants, l'activité d'acquisition de la langue et les logistiques extrascolaires du français.

² L'enquête exploratoire est le premier moment de l'étude de terrain. Elle nous a permis d'interroger les acteurs (enseignants et apprenants) pour établir des constats utiles à la compréhension de l'objet étudié.

L'accent est mis sur l'enseignement de la langue française dans le contexte multilingue, les exigences institutionnelles, les difficultés des enseignants et les besoins des apprenants. Cette partie qui porte sur le cadre de l'étude se clôt sur la formulation de la problématique, de l'hypothèse et de la question de recherche (chapitre 4) qui soulèvent des interrogations sur l'enseignement/ apprentissage du français dans les établissements moyen et secondaire où se posent des problèmes d'acquisition et d'appropriation de savoirs et de savoir-faire occultant le plurilinguisme des apprenants qui peinent en plus à entrer dans leur culture. En effet, nous supposons qu'une DFLS est mieux adaptée dans ce contexte scolairement monolingue et socialement multilingue et multiculturel d'autant que la langue de scolarisation est officielle mais non maternelle .

La deuxième partie de la recherche est axée sur une réflexion théorique et conceptuelle. Elle est organisée en quatre chapitres. Au chapitre 1, nous avons questionné la didactique pour la distinguer de la pédagogie et de l'enseignement en cherchant à déterminer par ailleurs ce qui fonde la didactique du français notamment la DFLM, la DFLE et la DFLS. Après cette réflexion, qui nous a permis de nous pencher sur les contextes d'apprentissage du français dans l'espace francophone, nous avons traité au chapitre 2 la pertinence de la DFLS dans les contextes où elle n'est pas langue maternelle en demeurant paradoxalement langue officielle. Nous avons alors étudié la genèse du concept en revenant sur les différentes définitions et justifications de sa didactique, son enseignement, ses apprenants ainsi que ses objets, ses outils, ses contenus et ses méthodologies. Pour mieux asseoir les concepts clés de l'analyse de l'activité de classe de français langue seconde (désormais FLS), nous avons intégré dans la réflexion la transposition didactique et l'agir ensemble : théories importantes pour analyser l'activité de classe et la circulation des savoirs (chapitre 3).

La troisième partie de la thèse est organisée en quatre chapitres majeurs. Nous y décrivons la méthodologie. Il commence par la justification de l'approche ethnographique choisie, la description du dispositif de la recherche ainsi que les activités observées et filmées, la population enquêtée. L'accent est mis ensuite sur les faire, les manières de faire et les outils pour le faire en classe de français. En outre nous présentons les techniques de traitement et la grille d'analyse des données.

La quatrième partie met l'accent sur l'analyse des résultats. Elle se structure en cinq chapitres. Le premier chapitre porte sur l'étude ethnographique des événements périphériques et intrinsèques de la classe de langue (organisation, effectif, gestion et les déplacements). Le deuxième chapitre interroge les savoirs et les savoir-faire institutionnalisés. Nous avons examiné leurs dimensions épistémologiques, sociales et culturelles. Cet examen est fait à partir de la description des activités de langue (grammaire, orthographe, vocabulaire) puis stylistique, esthétique et culturelle (littératures : française, africaine et sénégalaise) qui sont décrites suivant le triplet de la chronogenèse, de la mésogenèse et de la topogenèse. Les résultats et leurs analyses nous ont invité à nous intéresser aux acteurs (chapitre 3 et 4). Ainsi, les enseignants et les apprenants sont étudiés à travers leurs comportements, leurs interactions et leurs rapports à la langue et aux cultures, leur méthode et leur style. En ce qui concerne les enseignants, leur mode de vie scolaire avec la langue, leurs outils, leur gestion de la classe et du temps d'enseignement, de même que leur méthodologie et leur style d'enseignement ont été décrits et analysés. Pour les apprenants nous avons mis l'accent sur leurs biographies langagières et culturelles en milieu scolaire et extrascolaire, leurs activités langagières (écoute, compréhension, oral, écrit, littérature) les contraintes et les interférences (linguistiques et culturelles), ainsi que leur méthode et le style d'apprentissage. Cette description et analyse de l'enseignement du français dans les cycles moyen et secondaire nous ont conduit à formuler des propositions didactiques. Le chapitre 5 qui termine cette partie porte sur ces propositions didactiques. Elles concernent d'une part les savoirs et savoir-faire à institutionnaliser. Ces pistes tournent autour de la nécessité d'institutionnaliser le FLS, d'adapter les programmes et de favoriser une méthodologie pratique et opérationnelle. Elles se fixent d'autre part sur l'enseignant en insistant sur son niveau de recrutement, sa formation avec un accent mis sur les savoirs, les compétences mais aussi sur des connaissances linguistiques, sociologiques et méthodologiques. Enfin les propositions didactiques portent sur les apprenants notamment sur les besoins langagiers, communicatifs et culturels à travers la réception et la production orale, écrite, la pratique de la lecture et l'apprentissage de la littérature et des méthodologies.

PREMIÈRE PARTIE

LE FLS AU SÉNÉGAL, CONTEXTE SOCIAL MULTILINGUE ET CONTEXTE SCOLAIRE MONOLINGUE

Maintenant, si la fin de tout enseignement est de former une compétence chez l'élève, il faut reconnaître que cette fin n'est pas sans poser bien des problèmes. (Reboul, 2010, p. 193).

Introduction

Le contexte d'étude offre beaucoup d'informations éclairantes, utiles et nécessaires à la compréhension des enjeux didactiques de l'étude. Francis Carton évoque toute l'importance qu'il y a à consacrer au cadre d'étude un travail minutieux.

En s'intéressant aux contextes, on fait entrer dans le champ de la didactique la pluralité des conditions de transmission des savoirs, on considère comme déterminant pour la connaissance didactique le poids des facteurs nationaux, linguistiques, ethniques, sociologiques et éducatifs (Carette, Carton, & Vlad, 2011, p. 22).

La démarche proposée ici nous permettra de mieux comprendre les nouveaux enjeux épistémologiques, théoriques et sociaux : compétences plurilingues et pluriculturelles, anthropologies, interculturelles, cultures linguistiques et éducatives, qui font appel à l'évolution des descriptions de l'apprentissage des langues et à donner la primeur à la notion de contexte dans la recherche.

Si le terme de langue se définit comme étant l'ensemble des unités du langage parlé ou écrit propre à une communauté ou l'ensemble des signes utilisés par une communauté pour communiquer (Saussure, 1995) le Sénégal en possède plusieurs (Chapitre1). Ces langues peuvent être classées en groupe ou en unité : les langues maternelles, les langues nationales, les langues étrangères et la langue officielle. Chaque langue joue un rôle particulier. Le français, langue non maternelle, est la langue de l'administration et de scolarisation. Ainsi, l'apprenant sénégalais en possède au minimum deux : il est bilingue et vit une diglossie surtout que les langues possédées n'accomplissent pas le même rôle. Ce cadre linguistique est structuré par des mesures institutionnelles, qui, en déclarant le français langue officielle, promeuvent les langues nationales.

Pour réellement comprendre cette situation, une étude historique nous a paru nécessaire. L'histoire de l'école (Chapitre 2), plus précisément celle de l'apprentissage de la langue française par des apprenants plurilingues est éclairant. Ainsi, nous nous rendons compte que l'enseignement du français à ses débuts s'est imprégné du contexte local et a voulu enseigner une langue suivant des méthodes qui prenaient en charge la langue, la culture et l'identité des apprenants. Néanmoins, très vite, cet enseignement a été critiqué et remplacé par un autre qui, en réalité, isolait et coupait l'élève de sa réalité sociale. Il s'agissait de lui imposer une langue exclusive qui niait la sienne. Cet enseignement était aussi évangélique. Pris dans son ensemble, l'enseignement faisait perdre à l'apprenant ses valeurs culturelles : il le déracinait.

Alors que l'enseignement de l'arabe gagnait du terrain, les autorités avaient compris que cette œuvre de la langue française n'était pas appropriée. Car enseigner une religion est une chose, enseigner une langue en est une autre. Aussi, l'école laïque fut-elle créée. L'apprentissage sort de l'espace habituel. Avec le cadre politique de l'Afrique Occidentale Française, le français enseigné est ouvert à tous. Les indépendances au début des années 1960 permirent d'enseigner le français un peu partout.

Mais ce qui marque le plus pendant cette période, c'est l'héritage et le maintien de l'apprentissage de la langue validés surtout par l'officialisation du français (Chapitre 3). Des réformes, des changements de contenu, de nouveaux curricula, apparaissent mais on reproche toujours à l'enseignement de garder la couleur coloniale. En réalité, c'est l'enseignement du français qui ignore encore le socioculturel des apprenants qui se sentent de plus en plus attirés par les langues étrangères et l'apprentissage de la culture de leur langue maternelle.

Même si la langue est appréhendée comme langue seconde par certains universitaires (Daff, 1998a; Dumont, 1983), l'activité enseignante reste en marge de la culture et de la quête identitaire des élèves. Pourtant, à côté de l'école qui ne permet à peine qu'un apprentissage d'une langue française co-construit avec la culture et l'identité de l'apprenant, se développent d'autres sources d'apprentissage de la langue (Chapitre 3) qu'on ne peut plus ignorer. Il s'agit de sources où la pratique de l'écriture et de l'oral est réelle et spontanée et la culture des apprenants y est cultivée. Sachant que ces sources occupent de plus en plus les apprenants de la langue, il importe d'expérimenter de nouveaux contenus et de nouvelles démarches pour une DFLS effective au Sénégal.

Chapitre 1 : Cadre multilingue : quelle place pour le français ?

L'Afrique compte plusieurs ethnies et des milliers de langues. À l'ouest de ce continent, au Sud du Sahara, se situe le Sénégal qui également se caractérise par une diversité ethnique et linguistique. Ce chapitre vise à décrire le cadre ethnique et linguistique où s'effectue la DFLS. Cette précision permettra de faire remarquer le dynamisme linguistique sur un fond multilingue qui autorise chaque langue à être en contact avec d'autres et éventuellement permettre le bilinguisme. Toutefois, il n'est pas aisé de démêler ou de construire la carte ethnolinguistique. *L'urbanisation galopante, la mobilité et les nombreux brassages de populations sont autant de facteurs qui rendent difficiles le recensement précis des groupes ethniques et la délimitation des territoires linguistiques* (Cissé, 2005, p. 110).

Les ethnies et les langues sont issues de trois grandes civilisations : la négro-africaine, l'arabo-islamique et l'occidentale française. Au Sénégal, il y a des langues autochtones (dites également africaines ou sénégalaises) et des langues importées (parce qu'inconnues avant les mouvements impérialistes). Les langues autochtones ne jouissent pas des mêmes privilèges formels ou non formels auprès de l'État et des locuteurs. Les langues importées également n'ont pas le même statut parce que n'ayant pas les mêmes missions. Parmi ces langues *étrangères*, le Français occupe une place de choix.

Concernant les langues africaines, elles peuvent être rattachées à une ethnie donnée. Mais, cela ne veut aucunement dire que le nombre de personnes de cette ethnie est égale au nombre de locuteurs de cette langue. Néanmoins, plus l'ethnie est grande, plus les locuteurs de la langue sont nombreux. S'agissant des langues étrangères, nous pouvons affirmer qu'elles n'ont pas de base ethnique autochtone.

Aucune des ces langues n'est dans l'isolement qui l'exclurait des contacts avec les autres. C'est un fait presque naturel, au Sénégal les langues interagissent et créent une complexité linguistique. Dans cette interaction qui peut ressembler à une *guerre des langues*, pour reprendre l'expression martiale de Pierre Dumont (1990), certaines gagnent du terrain avec des locuteurs de plus en plus nombreux, d'autres en perdent. Quelques unes demeurent plus importantes que d'autres en fonctions des opportunités qu'elles pourraient offrir. Dans une démarche tripartite, nous nous proposons avant d'envisager le cadre institutionnel, une étude de la pluralité des ethnies et des langues autochtones, des langues étrangères et de la langue officielle.

1. Pluralité ethnique et langues maternelles

Il est difficile de faire le compte des ethnies, des langues maternelles au Sénégal. On se fonde souvent sur la zone géographique et la langue pour distinguer les ethnies. Toutefois, d'autres paramètres tels que les patronymes, la communauté, ou les religions pour identifier l'ethnie sont nécessaires. Ces variables sont très souples. Également, nous nous demandons sur quels critères se fonder, ou jusqu'à quel degré de maîtrise, ou niveau d'usage pour dire que tel locuteur est de tel groupe linguistique ? Et si la personne maîtrise une ou plusieurs langues ? Ces questions d'ordre sociolinguistique handicapent souvent les recensements mais montrent la pluralité ethnique et linguistique.

1.1. Pluralité ethnique

En définissant l'ethnie comme un groupe humain possédant un héritage socioculturel, la langue, la religion, les traditions, nous pouvons dénombrer beaucoup d'ethnies au Sénégal. Selon le recensement de 1988 du ministère de l'Économie, des Finances et du Plan, il y a dix neuf ethnies parmi lesquelles : le Wolof, le Pular, le Sérère, le Diola, le Mandingue, le Bambara le Soninké ou Sarakholé, le Maure, le Mandiack, le Balante, le Laobé, le Mancagne, le Bassarie, le Bedik, le Bainouk...

Vu la forte mobilité, il est difficile de faire la cartographie. Mais, par exemple traditionnellement, les populations Wolofs sont situées dans la zone du Cap vert, de Diourbel du Saloum et de Saint-Louis. Les Diolas, les Mandiacks, les Balantes, les Mancagnes sont connus dans la zone de Casamance. Les Mandingues sont installés le long du fleuve du Sénégal. Les Pulars, les Laobés occupent le nord vers Matam. Les Sérères au centre (Thiès et Fatick) tandis que les Bassaris, les Bediks et les Soninkés ont leur site historique à Kédougou et Tamba...

Aujourd'hui, même s'il n'est pas aisé de limiter ces ethnies à ces lieux, il est vrai que nous y trouvons toujours des noyaux ethniques. Mais, au regard des déplacements d'individus, de familles, ou de clans, la notion d'espace comme indicateur de l'ethnie est à redéfinir. L'espace ne permet pas toujours d'identifier les ethnies.

Nous retrouvons des Wolofs, des Pulars et les Sérères un peu partout. Même si l'indice de représentativité ethnique est faible dans certaines zones, un nombre d'autres ethnies se retrouvent dans des régions, qui, jusqu'avant les indépendances, leur étaient presque inconnues.

Les ethnies Pular et Wolof sont plus mobiles. En guise d'exemple, pour les Pulars, cela est dû à l'élevage et pour les Wolofs, c'est surtout le commerce qui favorise leur mobilité. Les Bassaris, les Bediks sont réputés plus sédentaires. Les ethnies peuvent être constituées de sous groupes dont certains sont plus ouverts que d'autres. Par exemple prenons le cas des Sérères où nous notons les *Ndut*, les *Sinig*, les *O'oy* les *Niominka*, les *Safène*... Dans cette ethnie les *Sinig*, les *O'oy* sont plus ouverts que les autres groupes. L'explication peut venir de leur situation géographique qui les situe plus au centre, où ils sont susceptibles d'être en contact avec d'autres groupes humains.

Il est aussi intéressant de signaler que parmi les différents groupes de Sérères, certains ont le même parler (*Sinig*, les *O'oy* et les *Niominka* par exemple) différent de celui des *Safène*. Ce qu'il convient de noter ici, c'est que le contact de ces nombreuses ethnies crée beaucoup de commerces sur le plan culturel. Car aucune de ces cultures portées par les ethnies n'est totalement isolée. Il y a de forts échanges culturels au Sénégal, comme d'ailleurs dans la plupart des pays d'Afrique au Sud du Sahara. Ce brassage des cultures peut avoir des aspects positifs, comme négatifs. Il y a le dynamisme et l'évolution de certaines cultures voire ethnies tandis que d'autres sont dans l'immobilité et la dégénérescence. Par exemple, les ethnies wolof et pular sont très dynamiques alors que les ethnies Bassaris et Bediks sont statiques dans le sens qu'elles ne profitent pas assez des brassages.

À ces multiples ethnies viennent s'ajouter d'autres groupes qui sont étrangers au territoire. Ils sont formés d'Européens, d'Américains, de Syriens, de Libanais, de Nord Africains... Pas assez représentatifs au niveau ethnique, certaines de ces minorités selon leurs différents contacts avec la société sénégalaise ont grandement marqué de leur empreinte au niveau linguistique leur pays d'accueil.

En résumé, le nombre d'ethnie au Sénégal reflète le cosmopolitisme social. Celui-ci est évolutif. Ce cosmopolitisme témoigne du nombre assez élevé de langues parlées dans ce pays.

1.2. Langues maternelles, langues nationales : espaces social et quotidien

Les langues autochtones au Sénégal sont nombreuses. Fondamentalement liées à la civilisation dite négro-africaine, ces langues appartiennent au groupe sénégal-guinéen ou au groupe mandingue. Elles sont les instruments ethniques dans le sens qu'elles correspondent en général aux ethnies. Elles n'ont pas le même dynamisme au niveau territorial : certaines font la couverture d'une localité, d'autres d'une région ou d'un village. Une seule, le wolof, cependant couvre le territoire. Elles sont des langues maternelles. Parmi elles, il y a des langues nationales. Mais qu'est-ce qu'une langue maternelle ? Qu'est-ce qu'une langue nationale ?

La langue maternelle est définie par rapport à la personne ou la communauté qui la pratique. Elle exprime en effet une lignée, une appartenance biologique et culturelle qui identifie une personne en la rattachant à une communauté. En principe, c'est la première langue parlée par l'enfant héritée de sa mère, ce qui explique logiquement l'expression *maternelle*. Fort de cette conception, nous pouvons alors dire qu'au Sénégal, le wolof est la langue maternelle des Wolofs, le diola la langue maternelle des Diolas, le pular la langue maternelle des Pulars... Cette conceptualisation de la langue nous paraît un peu réductrice.

Nous partageons les interrogations de Fatima Davin-Chnane :

Que dire, par exemple, de la « langue paternelle » parlée par les enfants d'un couple mixte où la langue dominante est celle du père ou de la société d'origine du père ? Ou encore de la « langue première » d'un enfant adopté qui parle la langue des parents adoptifs et pas celle de première socialisation inculquée par les parents biologiques, si les deux familles ne vivent pas dans le même pays (Davin-Chnane, 2005, p. 83).

Au Sénégal la détermination de cette langue *maternelle* n'est pas aussi facile. Les enfants sont nés soit des couples endogames (le couple appartient au même groupe social ou ethnique) ou exogamiques, (c'est dire que le couple ne partage pas le même groupe social ou ethnique). Dans le premier cas, la détermination de la langue *maternelle* ne pose pas de problème si tous les parents parlent leur langue. Dans le second cas, l'enfant peut apprendre comme première et unique langue celle du père. Cette possibilité est d'autant plus probable qu'au Sénégal, c'est le groupe social du père qui accueille socialement l'épouse et les enfants grandissent dans ce cercle paternel. Finalement, pour une clarification conceptuelle, il semble plus conséquent de retenir la langue maternelle dans le sens de la première langue héritée de la famille.

De fait, la langue maternelle n'a de sens au Sénégal, société encore phallocrate et communautaire, que si on accepte que c'est l'environnement familial qui permet de la définir. Là réside toute la difficulté. Voir quelle langue domine dans ce groupe qui peut en posséder plusieurs est un préalable.

Au demeurant, c'est une lapalissade que de dire que toutes ces langues autochtones sont des langues maternelles. Encore, faut-il préciser qu'il y a des variantes linguistiques dans les langues autochtones. Des idiomes sont en usage par groupe selon leurs activités. Par exemple, pour la langue pular, nous avons le peul qui pratique l'élevage, le toucouleur connu pour leur vie islamique et le laobé pour des activités de commerce et des activités artisanales. Pour la langue diola nous comptons les idiomes tels que le fogny, le bayot et le bluf etc. On les considère également comme des dialectes, c'est-à-dire des variétés linguistiques. Ces sous-groupes linguistiques reflètent autant la complexité des langues maternelles au Sénégal. Ici, les langues maternelles sont également des langues vernaculaires. Le wolof est véhiculaire. En effet, cet idiome sert d'outils de communication à l'intérieur de l'ethnie ou entre deux ethnies. De fait, elle est parlée par plus de 80% des Sénégalais. En plus de la communication, les langues africaines demeurent des instruments de culture, d'identité et souvent de religion...

Qu'en est-il des langues dites nationales ? Parler de langue nationale, en plus de la référence à une personne, à une famille, à une communauté, c'est faire appel à l'institution étatique. Au Sénégal, il y a plus d'une vingtaine de langues autochtones répertoriées³. Cependant, seules six sont promues langues nationales suivant le décret no 68-871 du 24 juillet 1968 relatif à la transcription des langues nationales. Celui-ci a été revu par le décret no 71 566 du 21 mai 1971 et amendé par le texte de 1985 relatif au découpage des mots et autres règlements orthographiques. La Constitution retient : *Les langues nationales sont le Diola, le Malinké, le Pular, le Sérère, le Soninké, le Wolof et toute autre langue nationale qui sera codifiée*. Plus tard cinq autres langues se sont ajoutées aux six langues nationales. Il s'agit de l'hassanya, du balant, du mancagne, du none et du mandiack. Puis encore, quatre autres deviennent constitutionnellement nationales : le bédick, le bassari, le baïnuik et le safi. Les langues retenues sont identifiées en fonction de leurs enjeux sociolinguistiques et de leur statut de langues codifiées.

³ (ANDS, 2013).

Ces langues, précise Senghor, sont *promues au rang de langue nationales parce que d'expression de nos valeurs nationales* (Allocution d'ouverture du colloque organisé par le CILF⁴, cité par Pierre Dumont (1986, p. 40). Le qualificatif *nationales* renvoie alors à l'idée d'identité culturelle. Elle perd ici, comme le pense Dumont, toute signification politique. C'est également ce que nous comprenons à travers les propos de Moussa Daff sur la codification de certaines langues dites nationales,

La revendication ethnologique en contestant le droit d'unicité de la langue française sur le champ de l'apprentissage a surtout mis l'accent sur la nécessité de maîtriser la lecture et l'écriture dans les langues maternelles. Dès lors, la préoccupation dominante était l'alphabétisation en langues nationales comme premier jalon à la valorisation des langues et cultures du terroir natal (2004, p. 32).

En réalité, la codification de ces langues répond à une polémique sur le trône du français et de la culture française. Faut-il continuer à enseigner la langue française, vue *comme une langue étrangère* et enseigner à travers elle le savoir aux ethnies qui ont leur propre langue? La réponse à cette question se trouve dans le fait que les langues nationales sont les plus parlées, autrement, elles ont plus de locuteurs au Sénégal et semblent constituer les bases culturelles de la nation.

Ces langues ont un système de transcription officielle en caractères latins. Elles sont alors dites nationales parce qu'appartenant au pays et codifiées pour être enseignées à l'école. Donc, en plus d'être des outils de communication, des instruments de culture, souvent de religion, ces langues deviennent avec les politiques linguistiques des objets d'études et d'apprentissage. Mais une question mérite d'être posée : Qu'est-ce qui se cache derrière cette expression de langues nationales et de ses décrets ? En tout cas, un nationalisme linguistique s'est dessiné et a pris forme juste après les indépendances comme l'explique Moussa Daff (1998a, 2004). Peut-être aussi cela constitue un combat patriotique pour s'opposer aux autres langues qui ne sont pas originaires du pays, en instaurant une scolarisation bilingue.

En somme, les ethnies et les langues (locales, nationales) sont dynamiques au Sénégal. Les langues constituent les premiers instruments de socialisation dans les cadres ethniques. Avant d'apprendre une autre langue, l'élève acquiert sa langue maternelle par la voie sociale. Ce cadre l'installe inéluctablement dans une culture et une identité qu'il devra cultiver et garder. Cette langue lui permet de communiquer avec le groupe et de répondre aux exigences quotidiennes : identitaires, linguistiques et culturelles.

⁴ Conseil international de la langue française.

2. Langues étrangères et français langue officielle

Les langues étrangères et le français langue officielle sont venus au Sénégal avec l'école (Cissé, 2005; Ka, 1993). Elles furent, avant tout, des instruments scolaires. Enrichissant l'espace linguistique du pays, elles facilitent le bilinguisme ou le multilinguisme des apprenants. Le français y garde un statut particulier.

2.1. Des langues étrangères : besoins linguistiques interafricains, internationaux

Au Sénégal il y a des langues qui ne sont pas naturellement originaires du pays. Elles sont dites étrangères. Comment les définir? Quelles sont ces langues? Comment sont-elles venues? Quels rôles et places ont-elles dans l'institution scolaire et dans la société? En linguistique, est considéré comme langue étrangère ce qui n'est pas du groupe. Est étranger ce qui ne nous ressemble pas. La langue étrangère est en principe différente par nature de celle(s) vernaculaire(s). Or, si nous le comprenons de cette manière, certaines langues, qui sont différentes de la langue maternelle de quelqu'un, sont étrangères. Pourtant nous nous demandons : le wolof est-il une langue étrangère pour celui dont la langue maternelle est le pular par exemple? Pour résoudre cette difficulté conceptuelle et lever toute équivoque nous pouvons dire après Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca que

*Le concept de langue étrangère se construit par opposition à celui de langue maternelle et on peut dire dans un premier temps que toute langue non maternelle est une langue étrangère. On veut dire par là qu'une langue ne devient étrangère que quand un individu ou un groupe l'oppose à la langue ou aux langues qu'il considère comme maternelle(s). Une langue peut revêtir un caractère de **xénité**⁵ (c'est-à-dire d'étrangeté) d'un point de vue social ou politique (Cuq & Gruca, 2008, p. 93)*

Cette définition a le mérite de présenter la langue étrangère par rapport à une opposition d'une autre langue qui appartient au locuteur. Car, une langue n'est étrangère que parce que d'abord le locuteur en possède une langue maternelle qui lui fait face. Se fondant sur les langues au Sénégal, on définira aussi la langue étrangère par rapport à l'institution et son rôle scolaire. Ainsi comprise, on se rend compte que l'arabe, le portugais, l'anglais, l'espagnol, l'italien, l'allemand, le russe sont des langues étrangères. C'est d'ailleurs sous cette appellation qu'on les trouve dans les programmes d'enseignement moyen et secondaire.

⁵ Souligné par les auteurs.

Il s'agit de champs disciplinaires reconnus comme tels par l'institution scolaire. On les appelle aussi langues vivantes. Elles sont des matières à option : langue vivante 1 (LV1) et langue vivante 2 (LV2). Au niveau universitaire, elle donne lieu à des départements ou sections.

Le français n'est la langue étrangère que pour des apprenants venus d'autre pays comme la Mauritanie, ou la Gambie, ou les pays du Maghreb ou pour toute autre personne, jeune ou adulte qui l'apprend pour des besoins absolument linguistiques et relativement culturels. À l'Université Cheikh Anta Diop, il y a le Département du Français Langue Étrangère (DFLE). On y enseigne le français comme langue étrangère. Le Centre Culturel Français (CCF) à Dakar propose également des enseignements en français langue étrangère (désormais FLE). En plus de ces institutions, il y a l'AUF qui accompagne l'enseignement. Dans les écoles bilingues telles que les franco-arabe, le statut de la langue reste ambigu, mais tend plus vers une langue étrangère. Mais rappelons que pour les Sénégalais, le français n'est pas langue étrangère ni maternelle, en raison de son rôle scolaire, social et politique, elle est seconde⁶. Les langues considérées comme étrangères sont venues de différentes manières au Sénégal. L'arabe avec le commerce et le processus d'islamisation, le portugais avec la conquête impérialiste. Par contre l'anglais, l'espagnol, l'italien, l'allemand, le russe... sont introduites par l'intermédiaire de l'enseignement français colonial. Ceci avec la création d'écoles d'enseignement moyen et secondaire où elles furent enseignées. Après les indépendances, ces langues ont été maintenues et soutenues par les coopérations des ambassades respectives des États-Unis, de l'Espagne, de l'Italie, de l'Allemagne et de la Russie.

Toutes ces langues ont un rôle scolaire et académique ; elles répondent surtout au besoin de communication. Mais, la mondialisation les impose de plus en plus aux Sénégalais et d'autres langues également s'y ajoutent. C'est le chinois et le japonais par exemple. Cependant, liée à la religion islamique et demeurant un outil de communication, un instrument de la religion à laquelle appartiennent 95% des Sénégalais, la langue arabe assume un rôle identitaire, religieux et culturel. Ce qui fait qu'il a plus de locuteurs que les autres langues étrangères. Ces langues étrangères sont donc de facilité le bilinguisme des apprenants. Elles cessent de plus en plus d'être vues et vécues comme étrangères en restant encore attractives. Sans aucun doute, leur introduction dans la sphère linguistique nationale a enrichi le kaléidoscope des langues déjà soutenu.

⁶Nous reviendrons sur le pourquoi du français langue seconde au Sénégal dans la deuxième partie de notre travail qui développe les considérations, conceptuelles et théoriques.

2.2. Le français, langue officielle

Selon sa fonction sociale ou politique, une langue peut acquérir un statut spécial. C'est le cas du français au Sénégal où elle bénéficie d'un statut privilégié. Privilégié, il y est la langue officielle depuis l'indépendance. Une langue officielle est une langue qui est spécifiquement désignée comme telle. Au Sénégal, la langue officielle est le français comme l'ordonne la Constitution sénégalaise.

Dans son titre premier *De l'État et de la Souveraineté*, émanant de l'article premier de la Constitution, il est écrit : *La langue officielle de la République du Sénégal est le français*. En vertu de cette loi, le français reste la seule langue de communication nationale (de l'administration et autres services officiels). C'est la langue qui est alors utilisée par les organes du gouvernement, de l'administration, des tribunaux, des médias étatiques (info, journal)... À ces espaces linguistiques, ajoutons le cadre interethnique, où l'usage du français est effectif surtout quand le wolof n'y est pas parlé.

Au demeurant, avec la codification de certaines langues maternelles devenues langues nationales, le statut particulier du français langue officielle semble rouvrir un débat rappelant l'unité, la diversité linguistique du pays, mais aussi le nationalisme linguistique. Mais *remplacer le français, comme langue d'enseignement, n'est ni souhaitable ni possible. Si du moins nous ne voulons pas être en retard au rendez-vous de l'an 2000⁷*. Changer de langue officielle ou en choisir une deuxième suppose beaucoup de facteurs dont celui des moyens et celui du temps. L'État a d'autres urgences. En plus, si cela devait se faire, quelle langue des vingtaines choisir ?

Privilégiée aussi parce qu'elle est la langue de communication internationale du pays. L'article 28 de la Constitution précise bien que : *Tout candidat à la Présidence ... doit savoir écrire, lire et parler couramment la langue officielle*. Dans les rencontres internationales, c'est la langue servant de moyen de communication pour le chef de l'État ou autre mandataire du pays. Disons que c'est la langue de l'institution politique et d'ouverture au monde pour le Sénégal.

Privilégiée et particulière parce que sans être du terroir, la langue française est l'outil linguistique de l'hymne national. Fonction hautement symbolique. Également, il est la langue d'enseignement, langue d'apprentissage, plus simplement langue du monde scolaire profondément déterminant pour l'acquisition des savoirs.

⁷Décret no 71-566 du 21 mai 1971 relatif à la transcription des langues nationales. Ce texte tranche en faveur de la langue officielle

Pour toutes ces raisons nous pouvons soutenir que *le français* est une *langue africaine* (Dumont, 1990) avec des *enjeux et des atouts* (Mendo Ze, 1999). Autrement dit, institutionnellement, au niveau scolaire, on apprend la langue et on apprend par la langue. Ce faisant, le français reste à la fois la langue d'écriture du pays, la langue de la science et de la technique. En effet, une idée saussurienne note que *les mœurs d'une nation ont un contre-coup sur la langue et d'autre part, c'est dans une large mesure la langue qui fait la nation* (Saussure, 1995, p. 40). Le français est bien une langue non seulement officielle, mais des savoirs et du développement économique et intellectuel, même si certains pensent qu'elle n'a fait que spolier la place qui devrait revenir aux langues autochtones. Ce choix linguistique ne résout-il pas une guerre linguistique latente ? Quelle langue parmi la vingtaine choisir à la place de ce statut particulier du français, hérité de la colonisation. Rappelons que ce n'est pas avec la loi constitutionnelle relative à son officialisation pendant l'indépendance que la langue a commencé à occuper l'espace administratif, judiciaire, médiatique, scolaire. Ce fut progressivement depuis le début de la colonisation. Un rapport sur la francophonie soutient qu'il y a 10% francophones et 21% francophones partiels (Valantin & Morgiensztern, 2007).

Ces pourcentages qui tentent de cerner la population parlant, comprenant le français cachent des disparités. Le français est plus utilisé, par exemple, dans les villes que dans les campagnes. Plus dans les capitales régionales que dans les périphéries, plus dans les milieux laïcs et chrétiens que dans les milieux religieux musulmans. Alors que cette langue est réservée à un usage défini, son intrusion dans les communications quotidiennes devient plus réelle et avancée dans certains cercles que d'autres. Les usages des langues autochtones, en contact avec le français, font naître des comportements linguistiques assez typiques. À écouter un sénégalais parler dans le cadre social ou même parfois administratif, il est loisible d'observer des changements de langue d'une phrase à une autre, (il s'agit de l'alternance codique ou code switching) et même au cours d'une même phrase (on parle de mélange de langues : code mixing) (Lahire, 1998, p. 74). Papa Aliou Ndao (1996) a étudié les contacts de langues entre le wolof et le français au Sénégal. Sa thèse confirme le statut et l'importance de la langue française qui, par une histoire propre, à gagner une place non négligeable dans la société.

Finalement, le statut de langue officielle la confirme comme langue de communication privilégiée dans l'administration et parfois dans les contacts interethniques qui, étonnamment, garde jalousement leur langue. Toutefois, depuis toujours et encore aujourd'hui, elle est langue officielle, donc de scolarisation.

2.3. Cadre institutionnel : pour quelle langue de scolarisation ?

L'étude du cadre institutionnel a pour visée de mieux comprendre la place de la langue française. Au Sénégal, la politique linguistique est à l'image de la politique scolaire. La Constitution, qui organise la répartition des langues, précise : *Article 1 : La langue officielle de la République du Sénégal est le français. Les langues nationales sont le diola, le malinké, le pular, le sérère, le soninké et le wolof et toute autre langue nationale qui sera codifiée.*

Nous notons dès lors la tripartition des langues : une langue officielle, des langues nationales et d'autres langues locales parlées mais non encore codifiées. Ainsi, le choix du français comme langue officielle permet l'appartenance du pays à la francophonie.

Ce cadre unit un ensemble de pays *qui ont la langue française en partage*. Le Sénégal en fait partie parce qu'étant un *État reconnaissant le français comme langue officielle... [et en plus] participant aux instances de la francophonie* (Chaudenson, 1991b, p. 11). Les différents Présidents qui se sont succédé à la tête de l'État l'ont reconnu comme tel. Léopold Sédar Senghor, Abdou Diouf et Abdoulaye Wade ont répondu aux critères de l'Organisation Internationale de la Francophonie : participation au Sommet des chefs d'États francophones, coopération avec les opérateurs de ces Sommets, comme l'AUF, ou comme l'AUFELF-UREF, utilisateur exclusif du français dans toutes les communications officielles nationales et internationales.

Dans ses relations avec les pays africains comme avec d'autres pays, le Sénégal utilise le français comme langue véhiculaire⁸. Cet usage est également effectif dans ses rapports avec les institutions régionales comme la Communauté des États d'Afrique de l'Ouest (CDEAO).

Cette francophonie se réalise également au niveau intérieur. Les immigrés et autres expatriés africains, (Maliens, Ivoiriens, Guinéens, Mauritanien, Libyens, Libanais,...), emploient le français qui facilite leur intégration dans la communauté sénégalaise. Réellement, le Sénégal fait du français une langue qui appartient maintenant à son patrimoine national. En effet, pour ce pays et pour d'autres encore, la francophonie *C'est la chance de pouvoir expérimenter, concrètement, à travers la littérature, la chanson, les arts vivants, ce que la diversité des expressions culturelles a de stimulant, d'enrichissant, de fécondant* (Diouf, 2013) permettant aux pays de participer au concert international.

⁸ Le français est aussi une langue véhiculaire qui peut permettre le contact entre membres d'ethnies différentes. Exemple un diola et un sérère. Plus neutre que le wolof, il est souvent choisi par les locuteurs.

Il est donc clair que le Sénégal est effectivement francophone. Toutefois, cette réalité géopolitique n'est pas superposable à la réalité sociolinguistique. Au Sénégal, comme dans beaucoup de pays africains francophones, l'usage du français flirte avec celui de l'environnement des langues maternelles. Aussi la Constitution précise :

Article 22 : L'État a le devoir et la charge de l'éducation et de la formation de la jeunesse par des écoles publiques.

Tous les enfants, garçons et filles, en tous lieux du territoire national, ont le droit d'accéder à l'école.

Les institutions et les communautés religieuses sont également reconnues comme moyens d'éducation.

Toutes les institutions nationales, publiques ou privées, ont le devoir d'alphabétiser leurs membres et de participer à l'effort national d'alphabétisation dans l'une des langues nationales.

Le décret n° 71- 566 du 21 mai 1971, relatif à la transcription des langues, confirme le choix d'une politique d'éducation multilingue comprenant le français, d'une part, et les six langues nationales, d'autre part. Plus tard, la loi no 91-22 du 16 février 1991 portant sur l'orientation de l'Éducation nationale définit celle-ci de la manière suivante :

Article 6 : L'éducation nationale est sénégalaise et africaine⁹: développant l'enseignement des langues nationales, instruments privilégiés pour donner aux enseignés un contact vivant avec leur culture et les enraciner dans leur histoire, elle forme un Sénégalais conscient de son appartenance et de son identité.

Dispensant une connaissance approfondie de l'histoire et des cultures africaines, dont elle met en valeur toutes les richesses et tous les apports au patrimoine universel, l'Éducation nationale souligne les solidarités du continent et cultive le sens de l'unité africaine.

L'Éducation nationale reflète également l'appartenance du Sénégal à la communauté de culture des pays francophones, en même temps qu'elle est ouverte sur les valeurs de civilisation universelle et qu'elle s'inscrit dans les grands courants du monde contemporain, par là, elle développe l'esprit de coopération et de paix avec les hommes (Niang, 2010, p. XX).

Cet article laisse entendre qu'il est utile que l'éducation vise trois niveaux : national, africain et francophone. Pour atteindre ces niveaux, l'enseignement des langues nationales sont vues comme seules sources d'enracinement. En fait, le pays cherche une stratégie efficace qui permettrait de passer d'un système éducatif hérité de la colonisation à un système intégrant les valeurs et les langues africaines. Mais, une question se pose : le français est-il adapté à l'enseignement attendu de ce système. On ne peut pas répondre par l'affirmative si nous savons que les cadres de ce pays sont formés dans la langue et sont sortis *enracinés et ouverts*¹⁰.

⁹ C'est nous qui soulignons.

¹⁰ Une idée chère au Président Léopold Sédar Senghor.

Mais tous les cadres sont-ils enracinés et ouverts ? Quel est l'instrument de mesure de l'enracinement ? Cet enracinement est-il lié à l'enseignement en français, à l'environnement socioculturel ou à l'apport d'autres disciplines comme l'histoire et l'instruction civique ? Ce qui est en jeu ici c'est certes le contenu utilisé. Cependant la langue est l'instrument majeur. Un inspecteur de spécialité Lettres que nous avons interrogé le dit bien. C'est cette langue

qui a permis tout simplement+ à la première élite d'intellectuels comme les Léopold Sédar Senghor+ les Alioune diop etc.+ de poser un certain nombre d'actes qui ont permis tout simplement+ de légaliser cette langue-là + qui a permis tout simplement à beaucoup de cadres de voyager de se familiariser avec la culture occidentale et même une certaine socialisation+ (Entretien I, de 26 à 30).

Toutefois aujourd'hui, le problème est que les exigences institutionnelles n'ont pas cessé de voir la langue française comme langue maternelle telle que l'avait conçue le système colonial. Dans ce contexte, il est demandé aux enseignants d'enseigner dans une langue maternelle à des élèves dont la langue maternelle est autre que la langue de scolarisation. Du point de vue institutionnel les enseignants n'ont pas le choix. Dans leur formation aucun contenu ne leur permet de faire la part entre les didactiques de langues. Seule la formation des inspecteurs semble prendre en charge partiellement ce besoin. Le Décret n° 2011-626 en date du 13 mai 2011¹¹ fixant les modalités de sélection et de formation des inspecteurs de discipline de l'enseignement moyen et secondaire, L'article 12 relève que le contenu de la formation est articulé autour des modules suivants

1. *technique d'évaluation*
2. *didactique spéciale*
3. *pédagogie générale*
4. *administration scolaire*
5. *management des ressources*
6. *psychologie éducative*
7. *aperçu sur les doctrines de l'enseignement moyen et secondaire*
8. *conception de matériels didactiques*
9. *informatique*

La formation retient en ce qui concerne directement la discipline du français un contenu un enseignement en *didactique spéciale* et la *conception de matériels didactiques*. Mais, elle ne dit pas que cette didactique est celle du FLS. Nous pouvons noter par ailleurs que l'expression *didactique spéciale* est pour indiquer une certaine particularité liée à coup sûr au contexte multilingue et multiculturel.

¹¹ (« Journal Officiel, N° 6621 », 2011).

Synthèse

L'enseignement/apprentissage du français au Sénégal se déroule dans un contexte multilingue avec une pluralité d'ethnies. L'étude sociolinguistique montre que ce contexte est constitué de langues maternelles, de langues étrangères et d'une seule langue officielle. La communication intra-ethnique se fait ordinairement avec la langue de l'ethnie dite vernaculaire. Toutes les expressions ou manifestations culturelles familiales ou sociales utilisent généralement la langue de l'ethnie. Quand il s'agit de communication interethnique, c'est une des langues de l'une des ethnies qui est utilisée. À défaut, c'est le Wolof parlé par la majorité des locuteurs. Toutes ces langues maternelles sont apprises naturellement, par transmission et sont des outils fondamentaux d'éducation, d'identité, de culture au sein de la famille, de la société. S'agissant des langues étrangères, elles sont apprises à l'école comme un *supplément*. Elles se définissent par rapport à l'apprenant pour qui elles sont des langues *étrangères*. Elles n'ont aucune fonction au niveau familial. Leur fonction est essentiellement de permettre l'ouverture et la communication régionale et internationale. Enfin, le français est la seule langue officielle. Elle reste également la langue de l'administration, partant, de toutes les institutions officielles. Cette langue est aussi véhiculaire, de service. Au niveau social, c'est de très rares familles qui l'emploient. Par contre, au niveau scolaire, elle est une discipline à apprendre et la langue par laquelle les savoirs scolaires sont enseignés. Ainsi, il est la langue de scolarisation pour des apprenants qui ont une langue maternelle différente. Comment le français est arrivé à garder cette place première au niveau de l'institution ? De l'école étrangère à l'école sénégalaise, quels sont les étapes et changements repères ? Quels sont les implications linguistiques, culturelles et interculturelles ? Un rappel historique est utile pour comprendre toute la place du français dans ce contexte multilingue.

Chapitre 2 : Point historique d'une logistique linguistique : l'école et la langue française en question

Nous avons décrit la complexité linguistique en identifiant les langues autochtones, les langues étrangères et la langue officielle, pratiquées par différentes ethnies. Voyant leur dynamisme et la place de la langue française dans le cadre institutionnel qui intègre le Sénégal dans la francophonie, il convient maintenant de décrire l'implantation et l'évolution de l'enseignement de cette langue à l'école pour mieux comprendre l'orientation institutionnelle.

Dans ce second chapitre, nous décrivons les débuts de la langue, de son évolution, de sa nationalisation que l'école a permise. Il est l'occasion de voir la territorialité de la langue française et d'étudier son émergence. Peut-être faut-il préciser à ce niveau du travail, que c'est surtout et particulièrement le contact du français avec des élèves dont la langue maternelle est autre qui nous intéresse. Plus qu'un événement historique, l'enseignement du français dans ce pays renvoie à une réalité politique, religieuse, sociale, économique, linguistique évolutive et dynamique.

Institution essentielle, l'école, a été le socle de l'enseignement du français. Très limitée, à ses débuts, elle a connu, à la suite, une expansion particulière qui conduit la langue dans des milieux les plus reculés du territoire. Quels en étaient les objectifs ? Les points de convergences des auteurs et chercheurs en font émerger trois : la maîtrise de la langue, une instruction religieuse et la formation « d'une masse et (d') une élite ». Néanmoins, nous estimons à la suite de Jean-Claude Milner, que l'école tourne autour de quatre principaux facteurs. Pierre Dumont le dit à juste titre :

parler d'école... C'est parler de quatre choses : des savoirs, des savoirs transmissibles, des spécialistes chargés de les transmettre, des savoirs d'une institution reconnue ayant pour fonction de mettre en présence d'une manière réglée, les spécialistes qui transmettent et les sujets à qui l'on transmet (1990, p. 38).

Cet éclairage, à notre sens, sous-entend et sous-tend l'éminence de l'institution comme logistique de la langue d'enseignement, vecteur des savoirs, qui obligeait l'administration coloniale à se prononcer ouvertement sur les acteurs (enseignants et apprenants) et sur l'activité enseignante. Le savoir, les savoirs transmissibles, les enseignants et les apprenants sont pris dans leur ensemble pour mieux réfléchir sur les contenus et les méthodes d'enseignements.

L'utilisation de contenus et l'emploi de différentes méthodes d'enseignement de la langue française d'alors n'ont pas été des pratiques didactiques exemptes de critiques. Ils révèlent la difficulté d'enseigner le français et par le français à des élèves dont la langue maternelle est souvent en conflit avec cette langue.

Pour plusieurs raisons, l'institution scolaire coloniale fut conçue comme l'unique entreprise de l'enseignement du français dans les colonies. Toutefois, répondons d'abord à une question essentielle: qu'est ce que l'institution ?

Institution vient du terme latin « institutio » qui renvoie à « ce qui est institué, réglé ». Aussi, le concept désigne-t-il à la fois une action (établie d'une manière durable) et une structure sociale, politique, économique ... (système de relations). C'est ce qui fait d'elle une règle de jeu que partage, du reste, une communauté donnée. Au pluriel ; institutions a un sens sociologique qui révèle toute son importance. En effet, Émile Durkheim précise bien : *on peut (...) appeler institutions, toutes les croyances et tous les modes de conduite institués par la collectivité* (2013, p. XXI-XXI).

Autrement dit, ce sociologue dégage l'ancrage social de la notion. Cette perspective reste éclairante pour nous d'autant qu'elle lie l'institution au microcosme social. Ici, ce microcosme cadre avec les *quatre communes* : Saint-Louis, Gorée, Dakar et Rufisque. Les habitants de ces communes ont été citoyens français et avaient leur représentation à l'Assemblée : un député représente les citoyens au palais Bourbon à partir de 1848. Ils étaient majoritairement de l'ethnie wolof, où la religion musulmane et l'école arabe étaient déjà présentes. Cette situation déjà complexe est soutenue par une autre : une population métissée.

Nous tenterons de répondre aux interrogations qui suivent : quelles étaient les premières formes de l'école française au Sénégal ? Son expansion sur tout le territoire a-t-elle changé ses premières formes et a-t-elle préfiguré un succès de l'apprentissage de la langue ? Son contenu et ses méthodes ont-ils correspondu aux besoins des apprenants ? Ces interpellations nécessitent un rappel historique et une étude géographique, physique et humaine, de ces institutions.

1. Les premières écoles françaises

L'implantation de l'école et de l'enseignement du français au Sénégal est un sujet très polémique. Cependant, les recherches en sciences de l'éducation éclairent de plus en plus le débat. Il faut noter que le Sénégal a connu des écoles bien avant l'école française.

Citons l'école islamique conçue pour l'enseignement du Coran. En effet, déjà et depuis le XI^{ème} siècle des arabes conquérants avaient, jeté leur dévolu sur l'Afrique. Commerçants au départ, c'est au XVI^{ème} qu'ils toucheront certaines couches de la population, élites et les princes, pour se lancer réellement dans l'ultime objectif de répandre l'Islam. L'école, organisée autour d'un lettré et d'apprenants choisis, fut érigée et se développa en gagnant des disciples et des fidèles. Un voyageur portugais du nom de Ca Da Mosto, qui a parcouru le Sénégal de 1455 à 1457, remarquait la présence de quelques arabes dans la cour du Djoloff. Ceux-ci enseignaient, note-il, l'arabe et l'Islam aux princes du royaume.

Dans sa thèse complémentaire : *L'enseignement au Sénégal, de 1817 à 1854* Georges Hardy, un des pionniers des études sur le sujet, en témoigne. Il avance qu'*Au moment de la reprise¹² il n'y avait d'autre enseignement au Sénégal que l'enseignement traditionnel des écoles Coraniques* (1920, p. 1). Cette position a le mérite de démontrer qu'il existait une école et que celle-ci faisait partie du domaine de l'enseignement. Appelé encore *daara*, elle avait la vocation d'enseigner l'arabe, particulièrement le Coran et était organisée autour d'un marabout, un instruit qui maîtrise la science coranique et le transmet à des disciples. Considéré comme l'école en vogue à l'époque, ses rapports avec l'école française furent toutefois très complexes comme nous le verrons plus loin.

Ces opinions appellent cependant à une analyse critique, car c'est dire aussi que les sociétés sénégalaises ont attendu l'expansion arabe pour donner un enseignement à leurs fils. N'ont-elles donc jamais cherché à éduquer par le biais d'institutions leurs enfants avant l'arrivée des Arabes ?

¹² Gorée et Saint-Louis ont été convoités par les Anglais qui les occuperont. En rivalité avec la France, la Grande Bretagne les restitue à la France après des négociations. Malgré le traité de Paris le 10 février 1763 qui met fin à la guerre de Sept Ans, il fallut attendre en 1783 le traité de Versailles pour qu'il ait une reprise de possession du Sénégal par la France

Si nous définissons l'école comme institution dans la perspective d'Émile Durkheim (1938), notons que ces sociétés avaient eu leur propre structure d'éducation et d'instruction. Pour soutenir cette conviction, citons à juste titre les classes d'âge, la case de l'homme, le milieu familial. Ils furent et restent toujours un cadre d'apprentissage primaire mais tout de même endogène aux peuples sénégalais. Les langues nationales furent les premiers instruments d'éducation et de socialisation.

L'avènement de l'école française marque une nouvelle ère dans l'éducation d'autant plus qu'il s'agit d'un enseignement plus structuré, suivi et évalué constamment. Pour faire la description de ces nouvelles institutions nous avons choisi de mettre l'accent sur les événements majeurs.

1.1. L'école de Jean Dard : premiers pas de l'enseignement de la langue française

Une des raisons qui justifie l'école française et de l'enseignement de la langue au Sénégal se trouve formulée dans l'affirmation de Françoise Fontan. Dans sa thèse, elle écrit : *Le Sénégal, la plus vieille colonie de l'Empire français d'Afrique Noire était considéré comme la plus importante et stratégiquement, constituait la tête de pont de la pénétration à l'intérieur du continent* (1997, p. 11-12). Alors, il n'était plus question d'attendre, il fallait un instrument de *communication* entre le colonisateur et l'indigène. Trois réalités favorisent alors l'arrivée de l'enseignement.

Une première liée à la religion chrétienne, précédant l'institution scolaire, qui alors avait des fidèles à Saint Louis et à Gorée. Ces zones n'étaient pas rebelles à l'école qui allait constituer un levier fort pour son action évangélique. Une deuxième réalité a trait aux populations musulmanes. Cette communauté plus nombreuse était prête à soutenir l'école si les enseignements du français offraient des possibilités d'emploi et se faisaient sans l'évangélisation des apprenants musulmans. Une troisième est le commerce et autres affaires coloniales.

1.2. L'instituteur

Aussi, le ministère en charge des colonies mit un *instituteur primaire* à la disposition de l'Administrateur et Colonel Schmaltz. Il s'agit de Jean Dard qui débarque à Gorée le 09 octobre 1816.

Plus tard, il sera envoyé à Saint-Louis où il ouvrit, le 7 mars 1817, la première école française *dans un local qu'il avait loué*¹³. *Sept élèves se présentèrent ... L'école avait ainsi 80 élèves à la fin de 1817* (Bouche, 1975, p. 62). Une page de l'histoire de l'enseignement de la langue française venait de s'ouvrir au Sénégal. Mais, que connaissons-nous de ce fameux instituteur Jean Dard ? Des informations assez larges sur sa vie sont fournies par le chercheur Joseph Gaucher en 1968.

Originaire d'un village paisible, le canton de Pouilly-en-Auxois, de Dijon, Jean Dard était né le 21 juin 1789, cinquième enfant d'une famille bourguignonne. Déjà à l'école il se démarquait des autres par sa personnalité, ses aptitudes réelles et son esprit vif pour les études. Il débute une carrière à la sortie du collège d'Autun tenu par les Sœurs de la Congrégation de Saint Joseph.

À la suite, à une place de précepteur lui avait été offerte à Maconge. Il donnait des preuves d'une pédagogie appréciable. Il quitta Maconge pour se rendre à Paris pour suivre des cours publics de Sciences. Il devient bachelier ès Sciences et reçoit le 4 septembre 1815 le certificat qui l'autorise à être employé dans l'instruction publique en qualité de *répétiteur*, c'est-à-dire un éducateur, un précepteur. Durant cette année, il publia *une brochure où il établissait l'harmonie parfaite entre la méthode anglaise (enseignement mutuel*¹⁴) *et celle adoptée de temps immémorial par les vénérables Frères de la Doctrine Chrétienne* (Hardy, 1920, p. 7-8).

La sœur Anne-Marie Javouhey, venue dans la capitale française, à la recherche d'appuis politiques et financiers pour son institution et les écoles populaires qu'elle dirigeait, mit Jean Dard, son ancien élève, en contact avec l'Abbé Gaultier, passionné de pédagogie. À ce moment, celui-ci était directeur d'école à Paris et demeurait parmi les initiateurs et précurseurs d'une nouvelle forme d'enseignement.

¹³Rapport de Dard au Colonel Schmaltz, 18 décembre 1817. A.N.S.O.M affaires politiques 2796/1. Cité par Denise Bouche (1974), *L'enseignement dans les territoires français de l'Afrique Occidentale de 1817 à 1920*, Thèse, Université de Paris, p. 53.

¹⁴C'est nous qui précisons.

Gaucher relève cette attraction qui a singularisé ce jeune instituteur en notant :

il s'était déjà signalé par ses conceptions nouvelles en matière d'enseignement, guidé par le souci obstiné de rendre les études plus attrayantes pour les élèves qu'il voulait actifs dans la joie grâce à des procédés de son invention qu'il appelait « jeux instructifs (1968, p. 12).

Il occupait une chaire de mathématiques à l'académie de Dijon. Le premier instituteur ouvrit alors la première école française à Saint-Louis. Puis Gorée accueille l'école. Les raisons du choix de ces lieux sont connues. Georges Hardy écrit avec pertinence :

Les petits sénégalais de Gorée et de Saint-Louis, à qui s'ouvrit nos premières écoles, n'étaient pas des sauvages, terrorisés par la couleur de notre peau et l'appareil de notre civilisation ; leurs familles vivaient, depuis plusieurs siècles, en contact et en relations d'affaires avec des Européens, et l'appropriation ne devait être nécessaire que du jour où l'œuvre scolaire essaierait d'aborder les régions de l'intérieur (1920, p. 3).

Créée, l'institution devait à ce moment s'atteler à accomplir sa mission d'éducation des jeunes mais surtout d'apprentissage de la langue française. Ces jeunes sont majoritairement des wolofs¹⁵. Il était question d'instruire, donner un apprentissage méthodique du français à l'aide de leçons spéciales de français à des jeunes dont la langue maternelle n'était pas le français.

1.3. La méthode mutuelle, une démarche d'enseignement du français

Pour réussir son enseignement, Dard avait dû user de méthodes pédagogiques spécifiques fondées sur la connaissance du milieu. Pour enseigner la langue française à des apprenants devenant de plus en plus nombreux, il se servait de la méthode mutuelle. C'est une méthode qui consiste à enseigner, à lire et à écrire à un nombre élevé d'élèves. L'enseignant délègue les élèves les plus avancés la mission d'enseigner. Ils devaient servir de moniteurs à leurs camarades. Cette méthode répondait aux manières d'enseignement du milieu mais aussi permettait de pallier le problème du déficit du nombre des enseignants.

En plus de cette méthode mutuelle, Dard s'est également servi de ses connaissances linguistiques du wolof qu'il a appris. Se rendant compte que beaucoup d'apprenants savaient lire et écrire sans rien comprendre, il opte pour la méthode indirecte bilingue. Il s'est servi du wolof¹⁶ pour enseigner.

¹⁵ Les Wolofs sont les premiers à entrer en contact avec l'école française.

¹⁶ On reconnaît à Jean Dard deux ouvrages : 1825, *Dictionnaire français-wolof et français-bambara, suivi du dictionnaire wolof-français*, Paris, Imprimerie royale et 1826, *Grammaire Wolofe ou méthode pour étudier la langue des noirs en Sénégambie suivie d'un appendice*, Paris, Imprimerie royale.

Il justifie sa démarche en se fondant sur l'anthropologie et la pédagogie :

La civilisation des Wolofs est plus que négligée ; elle est mise en oubli puisque l'on a cessé d'instruire les Noirs du Sénégal dans leur propre langage. Car, quoi que l'on dise, il faut que les Noirs soient instruits dans leur langage maternel ; sans cela, point d'établissements durables, point de civilisation... J'ai souvent remarqué que le jeune noir épelle les mots français que dans l'espoir d'en former des sons propres à son langage naturel. Si après les avoir étudiés, il ne trouve pour résultat qu'un son barbare pour ses oreilles, ils s'écrient : kiley dou dara (cela ne signifie rien) et ne veut plus étudier. Mais, si au contraire, on lui donne à épeler un mot africain, il médite avec soin, parce que chaque syllabe lui fait attendre le son final d'un mot entier : alors il le répète jusqu'à ce qu'il put l'écrire sur le sable et l'expliquer à ses camarades (Bouche, 1975, p. 66).

Cette citation est éclairante. En fait, la méthode autorise la conversation en wolof, la traduction de texte français en wolof et vice versa. Notons que la volonté de l'instituteur était surtout d'éviter les effets du système de l'école coranique où l'élève s'exerçait à lire et à réciter l'arabe et les versets du Coran sans avoir les aptitudes à découvrir le sens.

Mais les méthodes d'enseignement de Dard n'étaient pas appréciées de tous. Sa renommée est attaquée par l'abbé Guidicili, Préfet apostolique du Sénégal qui lui reproche une vie au passé douteux. Dominique Auguste Daspres arrivé en 1718, le remplacera, puis d'autres instituteurs comme Briqueler, Epinat, l'Abbé Savelli, Paulinier, Baïyum de Perreuse occupèrent successivement la direction de l'école de Saint-Louis.

Cette école, créée à Saint-Louis puis à Gorée inaugurait l'enseignement du français au Sénégal et le début d'une nouvelle période linguistique et culturelle. Toutefois, s'agissait-il réellement d'un enseignement de la langue, par le français? À ses débuts, le français restait-il réellement une préoccupation majeure en constituant essentiellement l'objectif général de cette instruction en primaire? Le Gouverneur d'alors Jacques François Roger, en portant une attention particulière aux méthodes et à la qualité de l'enseignement du français entre 1922 et 1927 donne la preuve que la maîtrise de la langue en était une mission primordiale. Françoise Fontan précise que *si le français était enseigné à tous, il ne s'agissait pas du français classique, « Mais d'un français parlé » et que toutes les matières du programme devaient être, avant tout, un support pour accomplir des progrès dans cette langue* (1997, p. 5-6). Cette remarque ne peut se passer de commentaire. Elle décrit largement l'objectif de l'institution dès son entame. Il était question d'apprendre aux premiers élèves à parler le français.

Par rapport à la réception et à la perception de l'école par les parents, les recherches font découvrir qu'ils étaient divisés au sujet de l'institution scolaire nouvellement installée. Certains y envoyaient leurs enfants, car ils espéraient, après la maîtrise du français, qu'ils trouveraient un emploi et hériteraient beaucoup des pratiques européennes. De ceux-là nous comptons les chrétiens de surcroît métis saint-louisiens et goréens. D'autres redoutaient beaucoup l'institution scolaire et les arguments de leur réticence trahissent une opposition farouche à l'enseignement des préceptes de la religion chrétiennes. Ceux-là étaient majoritairement musulmans et des païens endurcis. Rappelons que nous sommes dans deux zones où les sociétés sont majoritairement métissées, wolofs et pratiquement christianisées.

2. L'école des Frères de Ploërmel : remise en question de l'enseignement du français

Nous avons vu précédemment que l'institution scolaire avec Jean Dard a eu l'ambition d'enseigner la langue française à des apprenants qui, à la suite, seront capables de l'utiliser. Cette ambition fut également celle de la Sœur Anne-Marie Jahouvey à la seule différence que cette dernière avait également une mission religieuse : la morale et la civilisation chrétienne. Avec l'autorisation de l'administration coloniale, elle ouvre des écoles dans les quatre communes à savoir Dakar, Saint-Louis, Gorée et Rufisque. Elle balisa le terrain surtout pour l'enseignement des jeunes filles.

2.1. Des religieux comme enseignants de la langue

Par ailleurs les pourparlers entamés depuis 1838 avec l'abbé Jean-Marie de La Mannais qui, avec l'abbé Gabriel Deshayes, avaient fondé la congrégation religieuse des Frères de Ploërmel en 1819. Ils ont permis à deux Frères, de prendre service à Saint-Louis en 1841 et deux autres arriveront en octobre 1843 pour rouvrir l'école de Gorée fermée pour manque d'enseignants.

Des efforts et des concessions furent faits pour permettre à la première colonie française d'avoir un véritable service de l'instruction publique. L'arrivée des Frères de Ploërmel fut pour beaucoup une solution aux problèmes notamment la qualité des apprentissages. Le ministre de la marine, exigeant une bonne scolarisation car l'instruction publique, se confondant également au service de l'administration, prit en main l'institution. Denise Bouche remarque une situation désolante : *Pendant dix ans, l'école avait été abandonnée à la bonne volonté des gouverneurs et aux initiatives des instituteurs* (1975, p. 94).

On identifie les apprenants à travers l'arrêté du 03 janvier 1838 qui permit à l'école d'admettre des internes et des externes. Les bénéficiaires de l'internat répondent aux critères que le gouverneur avait fixés : élèves orphelins ou aux parents démunis. Mais Denise Bouche remarque que la plupart de ces élèves entretenus étaient issus de *mariage à la mode du pays* entre *signares* et commis d'administration ou de commerce dont le père est retourné en France ou est mort. Ce qui nous intéresse ici c'est la variété des apprenants de la langue française que nous analyserons plus loin. Le Frère Euthyme, *directeur* de l'école de Saint-Louis, aidé par les autres frères, s'efforçait à faire, de son mieux, un enseignement de qualité au Sénégal.

2.2. La méthode directe : exclusivité du français

Les méthodes de Jean Dard, méthode mutuelle et indirecte bilingue sont rejetées. Elles constituaient aux yeux des missionnaires une pédagogie peu conséquente. Le wolof, est perçu comme *le vice fondamental du système actuel d'enseignement*. Langue indigène parlée, non écrite, elle ne peut pas conduire à l'instruction des élèves.

C'est l'obstacle sérieux, la difficulté capitale: tant que l'usage du ouolof ne sera pas exclu des leçons de l'école et pour ainsi dire retranché aux élèves, on n'obtiendra jamais de succès réel, ...Il est indispensable de renoncer à cette pratique, d'amener les élèves ... à rendre exclusivement dans cette langue toutes leurs idées, tant par la parole que par l'écriture (Hardy, 1920, p. 24).

La démarche pédagogique pratiquée fut la méthode directe. La langue Wolof est formellement interdite. Le symbole¹⁷ est en usage. *Séparés du milieu indigène, les élèves seront moins tentés de s'entretenir dans la langue du pays, toutes les actions de leur vie quotidienne s'exprimeront en français, l'usage du français passera chez eux en habitude* (Hardy, 1920, p. 20). L'apprenant subit une perte de sa langue maternelle au profit de la langue d'apprentissage qui veut une pureté de la langue. C'est ce que rappelle Valérie Spaëth *Ainsi, la méthode directe dans l'enseignement des langues constitue une des expressions de type pédagogique les plus abouties de cette crainte du mélange et du métissage linguistiques* (2010, p. 4). Pour donner plus d'effet à cette méthode, l'internat est mis à profit et permet de placer certains en dehors de leur environnement de langue maternelle. Ce qui occasionne logiquement une perte.

En apprentissage encore de leur langue et de leur cultures, les apprenants seront obligé de ne communiquer qu'en le français. Cette perte fut également la perte d'une culture, d'où les différents stigmates d'acculturation, de déracinement qui ralentirent cette ambition. Il s'agissait de dire ouvertement que l'école dispensait des cours de religions et recevait d'élèves (en interne et en externe) qui sont de condition libre¹⁸. Interdire l'usage du wolof ou toutes autres langues indigènes et encourager les apprenants à employer uniquement le français même dans la vie quotidienne, à la maison comme dans la rue.

2.3. Le contenu enseigné

Les recherches sur le contenu enseigné mènent vers un programme faisant une large place à l'apprentissage chrétien. Parmi les manuels, nous notons *Les Devoirs du Chrétien envers Dieu et les moyens de pouvoir bien s'en acquitter*. Ce livre fut l'abécédaire des apprenants. Ce qui poussa le gouverneur Faidherbe à attirer l'attention du Supérieur général Ploërmel le 19 septembre 1856 :

Je n'ai jamais trouvé entre leurs mains qu'un livre sur le sacrement dont j'ai oublié le titre, mais qui naturellement est abstrait, peu intelligible et intéressant pour des enfants qui ne comprennent pas le français. Il faut à de pareils enfants de petites phrases très courtes, très simples, traitant de sujets usuels journaliers (Bouche, 1975, p. 175).

¹⁷ En classe, celui qui parle la langue du pays devait subir le supplice d'être stigmatisé par un objet qu'il devait porter. Selon les Frères, cette méthode obligeait les apprenants à n'employer que le Français.

¹⁸ Condition libre a ici un sens géographique. Au Sénégal d'alors, il y avait que le pays était divisé en deux zones : une première zone dont les habitants sont de condition libre qui regroupe les quatre communes à savoir Saint-Louis, Gorée, Rufisque et Dakar ; une deuxième plus majoritaire composés d'indigènes. Ces deniers n'étaient pas libres.

Pourtant, l'inspecteur de l'époque Georges Hardy raconte :

Quand le préfet apostolique Maynard inspecta l'école en août 1854, il voulu « stimuler l'amour-propre de ces jeunes intelligents » et promit une médaille en argent à celui de la deuxième division qui lirait le mieux : « le Frère leur fit parcourir le tableau en tous sens, quatre enfants le parcoururent sans faute... » (1920, p. 55).

Ces enfants wolofs recevaient un enseignement qui ressemble beaucoup à celui de l'enseignement arabe avec les méthodes pédagogiques d'une langue maternelle. Ce que craignait Dard. Aussi, savaient-ils lire et écrire sans pour autant comprendre le sens des phrases. En plus, leur langue maternelle n'est pas prise en compte, partant leur culture ensevelie. C'est la remarque qui revient le plus dans les travaux de recherches sur cet enseignement. Quoi qu'il en soit, les bases d'un enseignement sont jetées. Seulement, il fallait les réorienter et trouver une didactique adaptée.

3. L'école laïque : enseignement de la langue française face à la langue arabe

La troisième phase la plus importante dans l'implantation de l'enseignement du français fut la création d'écoles dites laïques. Par école laïque, comprenons une institution non religieuse fondée sur l'idée d'une instruction indépendante de toute religion.

3.1. Pourquoi l'école laïque ?

Dans ce contexte colonial, l'école laïque est créée pour endiguer la vague de contestations des musulmans contre l'enseignement de Frères ou de la mission catholique. Nous comptons de très rares élèves musulmans dans les écoles d'autant que cette école trouve sa raison d'exister à travers une lutte inavouée contre l'expansion des écoles arabes. Un niveau supérieur fut créé : un collège à Saint-Louis, en 1843, sous la direction des prêtres noirs à savoir Boilat, Fridoil et Moussa. Il s'agit d'une institution qui vient relayer et continuer l'institution primaire. Il fut question de trouver une institution neutre, indépendante. L'école laïque se sépare des religieux.

Le gouverneur Faidherbe

jugeait les enseignements congréganistes incapables de s'adapter à la situation nouvelle,... et l'école pouvait exercer un contrôle ou tout au moins contrebalancer la puissance des propagateurs de la puissance islamique (Fontan, 1997, p. 63).

À travers ces propos du Gouverneur se lisent des questions politiques. Elles incitent à revoir l'école et l'enseignement du français. Il s'agit d'éviter que l'école française soit délaissée pour des considérations religieuses. Ce qui serait du point de vue idéologique une défaite et du point de vue linguistique un recul de l'effort entrepris pour former des acteurs colonisés, en leur offrant un outil linguistique.

3.2. Retour à l'enseignement de la langue française

Cette situation de l'école en crise ouvre la voie à l'institution scolaire laïque. Celle-ci est le lieu où *l'étude du français est maintenant à l'ordre du jour chez les noirs* (Bouche, 1975, p. 293). Il est essentiel de le signaler, l'enseignement du français était la seule raison qui pouvait encore motiver les apprenants et leurs parents à accepter cette forme d'éducation inconnue de leur culture. L'implantation de l'enseignement laïque a été facilitée par l'abolition de l'esclavage. Celle-ci imprime à l'enseignement colonial une orientation qui vise l'égalité. L'émancipation des esclaves posa la question de l'instruction des musulmans. Mais, il n'était pas question d'apprendre avec des livres ou manuels religieux, ni d'instruire une religion. Ceci aurait été une porte à l'échec de l'œuvre de la *civilisation*.

Un décret du gouvernement provisoire du 27 avril 1848 rendit ainsi l'instruction obligatoire et gratuite dans les colonies. L'école laïque fut créée en 1857 à Saint-Louis près de l'école des Frères de Ploërmol puis dans les régions de Podor, Sédhiou, Dakar et Louga. Les villes de Dagana et de Bakel aussi ont accueilli l'école laïque. Les apprenants sont Soninkés, Wolofs, Peuls et Maures croyant à l'Islam ou aux valeurs traditionnelles.

3.3. Diversification des écoles, des méthodes des enseignements en français

Il fut alors permis de croire que les apprenants et la société allaient adhérer à l'école nouvelle qui tentait de répondre à un contexte. Mais, il y eut toujours des réticences d'ordre conditionnel. Denise Bouche (1975) trouve cette condition dans le besoin d'apprendre en même temps que le français, l'arabe. Tout porte à croire que ce n'est pas l'apprentissage du français en temps que tel qui est rejeté par la société.

Les méthodes sont diversifiées : mutuelle, indirecte bilingue et directe sont en usage. Le souci majeur est de garantir un enseignement où l'apprenant maîtrise la langue à l'oral et à l'écrit en plus de l'arabe. *Ses élèves seraient obligés d'apprendre le français concurremment avec l'arabe* (Bouche, 1975, p. 314). La solution de l'enseignement de l'arabe dans les écoles posa un autre problème. Qui serait chargé d'enseigner cette langue ?

Le Conseil Général sollicita des professeurs d'arabe en 1879. C'est en 1883 qu'un ancien maître de l'académie d'Alger fut recruté pour donner des cours à l'école laïque et à celle des Frères. Cette avancée n'a pas freiné l'élan des écoles coraniques traditionnelles de plus en plus présentes dans la carte scolaire du pays. L'application de l'arrêté de 1896 après celles de 1857 et 1870 que n'a pas pu dissuader les *marabouts* d'ouvrir des *médressa* et les parents d'y envoyer leurs enfants.

Nos recherches nous ont permis de comprendre que ce qui propulsa l'école laïque dans la colonie est moins cette lutte contre l'école religieuse arabe. À vrai dire, c'est l'intérêt de plus en plus réel de parler français dans l'espace administratif, économique et même social. Denise Bouche reprend les arguments du gouverneur Faïdherbe, visionnaire dans ses projets d'éducation au Sénégal : *En 1902, les musulmans étaient plus nombreux dans les écoles du gouvernement ... parce que l'utilité de l'éducation française était de plus en plus sentie dans les villes* (Bouche, 1975, p. 219).

Par ailleurs, il est créé à Saint-Louis pour éduquer les fils des personnages illustres de l'époque *l'École des otages*. Nécessité sociopolitique, cette école n'est en fait qu'une forme distinguée de l'école laïque. *Otage* ne signifie pas dans ce contexte colonial, détenu ou captivité. La notion renvoie à une classe sociale. Les élèves sont des enfants de parents influant, des chefs, des notables et regroupés pour recevoir une instruction. C'est d'abord les Frères de Ploërmel qui avaient la mission de les instruire. En 1864, l'école des Otages passe pour *l'école des fils de chefs et des interprètes*. Cette école souleva des conflits idéologiques et finit par être abandonnée non sans raison particulière. Il s'agit de restriction budgétaire et de suspension de la conquête coloniale, rappelle Denise Bouche.

Cette situation dépassée, cette école est rouverte comme en témoigne l'arrêté de 1893 qui stipulait que *l'école dite des otages, établie à Saint-Louis, quartier Sor [changeait] de dénomination de collège de fils de chefs et des interprètes*. Ce fut M. Portes qui y enseignait, supervisé par le Directeur des Affaires politiques.

Ici également, c'est l'apprentissage de la langue française qui était l'objectif principal comme le justifie les nombreuses remarques de Faidherbe et de Lamothe sur le *parler* des élèves. En plus de cette école, signalons l'école des jeunes filles sous la coupole de la Sœur Anne-Marie Jahouvey. De toute évidence, l'école est acceptée par les populations et ses multiples formes révèlent à la fois la diversité, les difficultés, les besoins de ses acteurs et l'exigence de la société de l'époque qui avait déjà la conscience de l'utilité pour ses enfants de maîtriser la langue française.

À tout prendre, après plusieurs efforts, l'école s'est implantée dans les grandes capitales, zones d'échange et de commerce : Saint-Louis, Gorée, Dakar et Rufisque, portes ouvertes à l'intérieur du pays et de l'Afrique. La langue française est enseignée et apprise à l'extérieur des espaces jusque-là réservés. Aux cours primaire, moyen, s'ajoute une école secondaire ouverte à Saint-Louis, comprenant quatre années d'études, qui fut fondée en 1884¹⁹. Ces institutions laissent une place prépondérante à l'enseignement de la langue française outil de communication mais surtout de fédération en cette fin de siècle. *L'enseignement moderne fréquenté par la grande majorité des élèves suit les programmes de France* (Ibidem). C'est suivant cette orientation que l'expansion se fera.

4. AOF, expansion de l'école, expansion de l'enseignement du français

Il ne suffisait pas d'implanter une école et commencer l'enseignement de la langue française, il fallait également promouvoir son expansion dans le pays pour répondre aux multiples intentions de l'administration coloniale mais également aux besoins de parents qui commencèrent à en apercevoir l'intérêt. Cette expansion était également celle de l'apprentissage de la langue française. Deux phases historiques permettent de mieux circonscrire cette évolution de l'apprentissage du français. Il s'agit d'abord de la nouvelle carte géopolitique de l'institution à savoir l'Afrique Occidentale française (AOF) créée en 1895, vaste espace communautaire partageant la langue français. Ensuite l'accession à l'indépendance du Sénégal, qui confère aux leaders la liberté de décider d'un enseignement pour les fils de la nation.

¹⁹ (« Exposition Universelle : Les Colonies Françaises, Le Sénégal, Organisation politique, Administration, finances », 1900, p. 191).

4.1. Diversités des apprenants

Dans ce contexte, les apprenants sont d'origines diverses : les enfants des blancs, les métis et les autochtones. Toujours est-il que la question de l'institution scolaire partant de l'enseignement du français est devenue plus présente dans les débats et semble préoccuper les acteurs politiques. Suivant l'expansion de l'institution scolaire pendant ces deux faits historiques, des questions nous intéresseront : s'implantant partout, l'école s'est-elle adaptée aux réalités sociolinguistiques ? Quelle est la place de l'enseignement du français dans cette institution ? À qui enseigner le français ? Pourquoi ?

La création de l'espace Afrique-Occidentale française (AOF) réunit la Côte d'Ivoire, la Mauritanie, le Dahomey (actuel Bénin), la Guinée, le Niger, la Haute-Volta (actuel Burkina Faso), le Sénégal et le Soudan français (actuel Mali). La fédération, groupant huit colonies françaises d'Afrique de l'Ouest qui, au delà de la mission politique dont l'objectif est de coordonner sous une même autorité la pénétration coloniale française sur le continent africain, vise également à étendre l'école. Ainsi, à la suite du Sénégal, les autres pays accueillirent l'école française pour la première fois.

Au Sénégal, il fallait dépasser l'espace des quatre communes (Saint-Louis, Gorée, Dakar, Rufisque) pour introduire l'école dans les autres villes et villages. Les apprenants venaient de différentes couches, ethnies et corporations.

Progressivement, l'institution et l'enseignement du français se font accepter dans les milieux jadis réfractaires, malgré la volonté des parents de maintenir leurs enfants dans les écoles coraniques. Valérie Spaëth trouve que *le français est admis, senti et enseigné comme étant un irremplaçable facteur de modernisation et d'unité interafricaine* (2001, p. 78). Il est vrai que l'intérêt de parler français pour les indigènes ouvre beaucoup de portes : emploi, commerce, relation avec le blanc, possibilité de bourse pour aller poursuivre les études en France, interprète, instituteur...

Il convient de noter ici, même si *les autorités étaient obligées d'agir avec prudence dans le domaine de l'enseignement* (Fontan, 1997, p. 130), que l'école est sortie des tâtonnements. Pourtant, elle n'a mis, pour le moment, en contact la langue française qu'avec des apprenants de langue maternelle wolof, Soninké, diola, partiellement sérère et pular. Il y avait donc toujours une certaine résistance par rapport à l'extension de l'école. Cette résistance était-elle liée à l'enseignement du français ?

Une réponse identifie la résistance au niveau de certaines populations : *Tout se passe comme si une fraction de notables de la société africaine n'était pas tellement désireuse de démocratiser l'enseignement primaire et de le développer en brousse* (Capelle, 1990, p. 171). Une autre réponse se fonde sur la langue française d'autant que la majeure partie était consciente de l'orientation de l'école contenue dans le fragment de cet arrêté : *le but à atteindre, c'est que le français soit le véhicule véritable de la pensée et l'instrument de culture. L'idée n'est ni nouvelle, ni particulière à l'Afrique [...] La langue est un exercice pratique avant d'être objet d'étude* (J.O. De l'AOF, 1950, p. 210).

Effectivement, apprendre une langue, c'est la pratiquer, dans des situations communicationnelles mais également s'imprégner ou vivre la culture véhiculée. Avant cette décision administrative, la conférence de Brazzaville, du 30 janvier au 08 février 1944 fut l'occasion de discuter et de décider des grandes options politiques et sociales pour l'Afrique Noire. Elle préconisait le développement de l'enseignement de masse et la création des écoles dans tous les villages.

4.2. Les enseignants : des acteurs locaux

Un personnel enseignant laïque fut progressivement recruté. Aussi, l'institution laïque remplace-t-elle de plus en plus celle des congréganistes limitée à bien des égards à l'enseignement moral et religieux. À vrai dire, en 1903, l'école devient réellement publique sous le magistère du Gouverneur général Roume.

Pendant cette période, beaucoup de changements marquent l'institution. L'arrêté du 24 novembre 1903 a accordé une place importante à la formation du personnel enseignant. Un cadre de formation fut mis en place avec l'École Normale de Saint-Louis qui, quelques années après pris le nom de William-Ponty²⁰. Cette institution recrutait sur concours et offrait une formation de quatre ans, en internat dont trois ans d'étude générale pour la préparation du baccalauréat et une année de formation professionnelle. L'expansion de l'école va également avec une évolution. Les enseignants deviennent titulaires de diplômes créés par l'arrêté du 14 avril 1908. Ces diplômes sont :

- un Certificat d'Aptitude à l'Enseignement dans les écoles de l'Afrique occidentale, le CAE. Il permettait de sanctionner l'examen de sortie du normalien à la suite d'épreuves (écrite, orale et pratique).

²⁰William Ponty fut Gouverneur de l'Afrique Occidentale française, de 1908 à 1915. Son attachement et ses efforts pour un enseignement de qualité en Afrique sont certifiés par l'appellation par son nom de l'École Normale. Faut-il le rappeler cette école fut un haut lieu de formation pour toute l'Afrique.

- un Diplôme supérieur d'Études primaires, (DS) réservé aux instituteurs craie à la main depuis deux ans. Diplôme qualifiant, il permet de vérifier, d'améliorer et de développer la pédagogie des maîtres.

Ce qu'il importe de savoir est que l'institution prépare les indigènes à être acteurs principaux de l'école. Certes, des enseignants viennent encore de la métropole, mais le recrutement se fait aussi massivement dans les rangs des colonisés qui ont eu déjà à bénéficier des avantages de l'institution scolaire.

En ce début de siècle, même si les méthodes et les programmes sont sujets à caution, la carte scolaire s'est bien dessinée et l'acquisition de la langue française est demeurée une réalité scolaire et sociale. La réforme de 1903 organise l'institution scolaire suivant les trois types. D'abord, il y a ce qu'il était convenu d'appeler les écoles urbaines ; ensuite, les écoles régionales ; enfin, les écoles de village. Ces écoles ne recevaient pas les mêmes élèves et n'avaient point les mêmes objectifs.

4.3. Production et reproduction de l'enseignement de la métropole

Les écoles urbaines furent au nombre de six (06) dont quatre (4) écoles de jeunes filles dans les quatre communes et deux écoles de garçons : l'école Blanchot à Saint-Louis et celle de la rue Thiong à Dakar furent destinées exclusivement à *l'élite*. Dans cette institution étaient reçus les enfants reconnus capables de suivre le programme des classes correspondant à leur âge dans les écoles métropolitaines.

La constatation est faite par un examen subi devant le directeur de l'école et l'instituteur de la classe où l'enfant désire être admis. Il s'agit alors d'une institution sélective. Cet arrêté évoque également le calque de l'enseignement de la métropole, car il s'agit là, sur le plan de la discipline du français, d'emprunter ou de transférer la forme ou les méthodes d'enseignement métropolitain dans les enseignements apprentissages de l'école urbaine préparant les élèves au CEPE, Certificat d'Études Primaires Élémentaires.

Seulement, dans les écoles régionales, les études conduisaient au CEPF, Certificat d'Études Élémentaires Professionnelles. Les écoles régionales délivrent en trois ans un certificat de fin d'études *avec mention « Agriculture » ou « travail manuel »*, dont les titulaires peuvent être admis à l'École supérieure professionnelle Pinet-Laprade de Dakar (Diop, 1996, p. 7).

En outre, précise Denise Bouche, les épreuves orales et écrites *étaient un peu simplifiées par rapport à celles du CEPE mais comportaient en plus des épreuves pratiques* (Bouche, 1975, p. 603). Toujours est-il que le contenu et les manières d'enseigner étaient importés de France. Dans les écoles de village, la pédagogie met l'accent sur la langue française écrite et la formation manuelle. Les instituteurs devaient insister sur la lecture, l'écriture, le calcul et le système métrique.

Concrètement, la mission de l'instruction était fondée sur l'apprentissage professionnalisant. Denise Bouche fait même le rapprochement de cet enseignement à celui donné à certains enfants de la métropole. Cette organisation de l'enseignement fut critiquée pour sa facture ségrégationniste. D'aucuns y verront une volonté de reproduire deux classes de société : une appelée à diriger, à être dans l'administration et une autre à être ouvrière. Toutefois, la position du Gouverneur est nette :

J'ai toujours accordé à l'enseignement du français une place importante dans nos moyens d'action sur le milieu indigène. La diffusion de la langue française constituera, un lien particulièrement souple entre nos sujets et nous. Grâce à lui, notre influence s'insinuera dans la masse, la pénétrera et l'enveloppera comme en un réseau tenu d'affinité nouvelle (Bulletin de l'enseignement de l'AOF, imprimé du Gouvernement général, 1913, p. 20).

Quoi qu'il en soit, un grand pas est franchi et l'institution scolaire est implantée au-delà des quatre communes et l'apprentissage de la langue française également. En plus de Saint-Louis, Gorée, Dakar et Rufisque, d'autres milieux urbains comme Thiès, Ziguinchor et des milieux ruraux tels que Sédhiou, Joal, Ngazobil avaient accueilli l'école. Les enfants de ces contrées pouvaient donc commencer à apprendre la langue du colonisateur différente de la leur. Georges Hardy décrit bien cet enseignement, qui était de fait l'enseignement du français, en mettant l'accent sur les structures, la population et les outils scolaires:

Le Sénégal possédait désormais, non plus seulement des écoles, mais un enseignement ; les différents établissements formaient un corps solidement charpenté et soumis à une direction unique depuis la réorganisation du Conseil Supérieur... Toutes les classes sont surpeuplées, et l'on s'ingénie à étendre encore le recrutement ; les programmes et les méthodes évoluent vers une adaptation de plus en plus exacte du milieu ; l'enseignement prend conscience de son rôle social (1920, p. 130).

Il est certain que l'enseignement est sorti des incertitudes. Alors, l'institution favorise un apprentissage de facture utilitaire. Nous constatons que des langues étrangères (l'italien, l'allemand, l'espagnol et l'arabe) sont enseignées dans les collèges. Des inspecteurs de l'enseignement remplacent les fonctionnaires chargés du contrôle des établissements scolaires du Sénégal (*Bulletin de l'enseignement de l'AOF, imprimé du Gouvernement général*, 1913, p. 5).

À la fin de la Deuxième Guerre mondiale, à l'échelle continentale, des revendications font entendre le souhait des Africains d'obtenir diplômes. Un enseignement supérieur se désire de plus en plus. En plus de l'école primaire, il existe l'école professionnelle, le collège, le lycée pour lesquels une recommandation était écrite. Celle-ci attire bien l'attention. Il a été retenu que *l'enseignement serait dispensé en français exclusivement, l'emploi pédagogique des dialectes locaux étant « absolument interdit aussi bien dans les écoles privées que dans les écoles publiques »* (Fontan, 1997, p. 198).

À Cette époque, le refus du déracinement restait encore trop fort dans quelques zones réputées traditionnelles. Mais, le coup était déjà parti. La progression de l'école fut fulgurante. Les besoins justifient la généralisation du système de classe à double effectif dite aussi à *double cycle*, puis à *double vacation*²¹.

Le besoin de créer un Institut des Hautes Études (décret no 50-410 du 06 avril 1950), où *un certificat d'étude littéraire générale* est délivré aux admis, reflète à bien des égards la place de la langue. Cette institution fut soutenue, aussitôt, par l'installation de l'Académie de l'AOF, (décret no 501467 du 27 novembre 1950). La création de l'Université de Dakar le 24 février 1957 est bien l'expression de *la bonne marche de l'école* au Sénégal.

Avant les indépendances, l'institution scolaire a pris une bonne place dans le macrocosme de la société sénégalaise suivant, c'est important de le dire, le modèle métropolitain. Ces fondements ne sont plus fragiles et l'utilisation de la langue d'apprentissage, qu'est le français, à la fois outil et objet d'étude, est un acquis. Le transfert du pouvoir politique maintiendra et consolidera-il les acquis de l'institution et de l'apprentissage du et par la langue française ?

²¹ Cette initiative venait de New-York pour faire face au nombre important des élèves. Dans une classe donnée, il y avait un double effectif, souvent un premier subissait les enseignements le matin et l'autre le soir.

5. Indépendance politique et l'école coloniale : continuité ou rupture dans l'enseignement de la langue française?

En général, pour beaucoup, l'indépendance est une rupture totale de la dépendance. *Dès que nous serons indépendants, disaient les Noirs, nous reverrons de fond en comble ce vieux système colonial d'éducation* (Makouta-Mboukou, 1973, p. 49). À vrai dire, le système colonial d'éducation renvoie aussi à l'enseignement de la langue française avec *de rares références aux réalités socioculturelles africaines... pour mettre en valeur la civilisation française, occidentale et moderne* (Dumont, 1986, p. 31). La liberté politique permettrait le choix d'un enseignement africain adapté à l'Afrique libre et renaissante. Lorsqu'en 1960, le Sénégal se retirait de la Fédération du Mali pour proclamer son indépendance, une nouvelle page de l'éducation s'ouvrit, une nouvelle pour l'enseignement du français également.

À petits pas, elle s'est faite avec beaucoup de difficultés si bien que l'institution en est parfois bouleversée, partant l'apprentissage du français. Passer de l'école coloniale à l'école nationale²² suppose un changement profond. La réalité sociale et linguistique témoigne de la difficulté pour y arriver. L'état des lieux démontrera que l'enseignement est devenu une question cruciale. Mais quel bilan est fait de l'enseignement colonial ?

Ce dernier, toutefois, va être doublement contesté, en étant accusé par les uns d'avoir importé un enseignement de type métropolitaine de très faible rendement et tout à fait inadéquat, et par les autres, en particulier la minorité instruite, d'avoir voulu distribuer, à chaque tentative d'adaptation, un enseignement au rabais, pour maintenir les indigènes dans un état d'infériorité (Fontan, 1997, p. 218).

À ce moment, il est vrai que le Sénégal a acquis de la France un système d'éducation moderne. Celui-ci avait diverses institutions qui couvraient l'ensemble du territoire national. Bien utile, l'école s'était implantée et répandue. Le conflit opposant l'école française à l'école arabe semble être dépassé par le contrôle et la modernisation de l'enseignement coranique entamés depuis Faidherbe. Mais, réellement, les obstacles sont loin d'être aplanis, alors que d'autres faisaient leur apparition.

²²Ecole nationale renvoie à une institution aux finalités librement choisies par les nationaux avec également des acteurs autochtones.

Dans ce dynamisme de l'institution, un vif débat sur la place de l'apprentissage de langue française, ses acteurs, ses contenus, sa finalité teinte l'enseignement. De fait, c'est la question de l'introduction de l'enseignement des langues nationales qui actualise le débat. Les régimes politiques qui vont se succéder à la tête de l'État sénégalais, participeront de diverses manières, certes, à consolider les acquis de l'enseignement du et par le français, mais nombre de leurs politiques linguistiques et éducatives laissent peu de marge à la langue scolaire.

À cela s'ajoute le paramètre démographique. La population augmente, les besoins en scolarisation également. La gestion des demandes par les régimes politiques autochtones reste par moment favorable ou défavorable à la didactique de la discipline du français, qui par ailleurs sera de plus en plus marquée par l'ouverture des apprenants aux médias, multimédias et la mondialisation. Pour mieux saisir la forme de cette institution et comprendre l'évolution de l'enseignement du français, il conviendra de les examiner suivant les trois régimes politiques successif, qui ont pris le relais.

5.1. Le socialisme de Léopold Sédar Senghor, l'école et la langue française

En 1960, Léopold Sédar Senghor qui prenait le pouvoir était un pur produit de l'école coloniale et démontrait ainsi le succès de l'institution : il obtient l'agrégation de grammaire en 1935, écrivain, professeur de lettres classiques, membre de la commission chargée de rédiger la Constitution de la Cinquième République, membre de l'Académie française de 1981 jusqu'à sa mort. Son rapport à la langue française impactera sur ses actions et décisions portant sur l'enseignement et ses institutions.

Pour un plan de développement de l'éducation en Afrique, une conférence est organisée par l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, les Sciences et la Culture (UNESCO) et la Commission économique des Nations Unies pour l'Afrique. Celle-ci s'est tenue à Addis Abeba (Ethiopie) en 1961. Un des engagements pris par les participants était de généraliser l'enseignement. Les ambitions furent d'arriver à 100% de scolarisation pour les années 80, d'adapter des programmes, de prôner l'égalité des chances, de promouvoir l'accès des filles à l'école, de réduire des disparités régionales et de former les enseignants.

Les apprenants nouvellement indépendants doivent tous apprendre la langue. Cette option se confond avec l'esprit socialiste²³ dont le Président Senghor fut un fervent défenseur. Mais pour le Président-grammairien, s'agit-il de partir du milieu et des civilisations négro-africaines où baigne l'enfant ? Celui-ci doit-il apprendre à en connaître et exprimer les éléments dans sa langue maternelle d'abord, puis en français. Peu à peu, il élargira autour de lui le cercle de l'univers où, homme, il sera engagé demain. Des programmes, des infrastructures, des réformes sont envisagés.

5.1.1. Aménagement des programmes

Pendant le magistère de Senghor, les programmes pour la discipline de français ont été revus trois fois : 1962, 1972, 1974 et les temps de l'apprentissage réaménagés. Il s'agit de l'augmentation journalière des horaires dans certaines activités pédagogiques comme l'indique ce tableau ci-dessous.

	Cours préparatoire	Cours élémentaire	Cours moyen
Morale et instruction civique	+30 minutes	+15 minutes	+45 minutes
Langue française	+1 heure	+1 heure 45	+1 heure 45
Lecture	+30 minutes	+30 minutes	+30 minutes
Leçons des choses	-	+30 minutes	-

Tableau 1: Révision des programmes, augmentation des horaires années 60

Source : (« Annuaire international de l'éducation. Vol. XXV », 1963, p. 391-392)

Ce qu'il convient de remarquer ici, c'est l'importance accordée à la langue française et à la lecture. Pierre Dumont remarque la conservation d'un *horaire et des programme de langue première* (1986, p. 12). Mais une chose est claire, l'adoption du français comme langue officielle suffit largement pour donner raison à ceux qui pensent que son apprentissage est encore une priorité de l'époque. Sur le terrain, quel est l'impact de cet effort au début des indépendances à ce moment ? Des *études statistiques menées au Sénégal en 1964-65 par Louis Verrière ont démontré, qu'au total, 11% des Sénégalais et 1% des Sénégalaises déclaraient savoir lire et écrire le français* (1979, p. 363).

²³Ce que nous appelons esprit socialiste se rapporte à un état d'esprit activiste prônant une organisation sociale, politique et économique où personne ne sera exclu et tous auront les mêmes droits ; l'institution scolaire doit alors désobéir à une organisation sociale, politique et économique telle que les « quatre communes » au Sénégal.

Objectivement, ces statistiques évaluent également l'institution scolaire après un siècle et demi d'existence²⁴. Néanmoins, elles cachent beaucoup de disparités. La majorité de ceux qui savent lire et écrire en français sont dans la défunte zone des quatre communes, c'est-à-dire là où l'école est installée en premier lieu.

Les efforts sur les programmes n'ont pas beaucoup changé les contenus et les méthodes. Par ailleurs, l'expression de la création du CLAD, en 1963 vient témoigner des urgences politiques et linguistiques : amélioration et adaptation des pédagogies de l'enseignement du français. L'école devait être pour tout Sénégalais et la langue maîtrisée comme elle se doit.

5.1.2. Renforcement des infrastructures

Quelques années après, le rapport sur le mouvement éducatif de 1966-1967 du Ministère de l'Éducation Nationale révèle des avancées sur le plan des infrastructures. Beaucoup de salles de classe sont construites dans les centres urbains comme à l'intérieur du pays. L'expansion de l'école suivait son chemin et charriait, avec elle, l'apprentissage de la langue française. C'est ce que semble confirmer l'Annuaire international de l'éducation de l'UNESCO, dans son volume XXV de 1963. Il y est indiqué que

Six inspections primaires ont été créées à Dakar (Grand-Dakar et inspection des écoles privées), Kaolack-Ouest, Kolda, Matam et Kédougou....On a construit 556 classes dans l'enseignement primaire et 97 classes dans l'enseignement secondaire (1963, p. 391-392).

Cette croissance se lit aussi au niveau du budget de l'éducation qui représente 14,76% des dépenses générales de l'État, et au niveau du nombre d'élèves et d'enseignants. Également, des infrastructures sont destinées à la formation des enseignants : huit centres de formation pédagogique, trois écoles normales et un institut préparatoire en enseignement du second degré permettent de former les professionnels qui devront enseigner dans des classes attirant de plus en plus d'élèves. Cette attraction de l'école s'explique en partie par la place de la langue française dans ce pays nouvellement autonome.

²⁴A notre sens, ces résultats sont appréciables positivement. C'est une œuvre assez reluisante connaissant les difficultés politiques, économiques, culturelles et religieuses auxquelles l'institution a fait face depuis le début jusqu'à l'indépendance. En plus, intrinsèquement à l'institution, les contradictions liées à son fonctionnement et à ses acteurs n'ont pas joué en faveur de résultats plus reluisants. Toujours est-il qu'à ce stade, la langue française était devenue une langue sénégalaise.

Du moins, c'est ce que pense le directeur du CLAD : *on peut dire que, pour longtemps encore le français est au Sénégal la seule clé qui ouvre les portes de la promotion sociale* (Dumont, 1979, p. 363). Ceux qui devaient représenter ou travailler pour le compte de la République doivent impérativement savoir parler et écrire la langue officielle.

5.1.3. Début des réformes

Les indépendances ont fait naître un sentiment nationaliste : adaptation de l'enseignement aux réalités du pays. Ce qui pousse le gouvernement sénégalais à entreprendre des réformes sur le système scolaire. Celles-ci visaient essentiellement l'élévation du niveau culturel, économique et social des hommes, la démocratisation de l'enseignement, la *repersonnalisation* de la jeunesse notamment et son enracinement dans le milieu.

L'enseignement devait former en faisant acquérir des connaissances indispensables, mais, surtout former des hommes libres, profondément attachés à leur culture²⁵, ouverts au progrès, doués d'esprit critique et ayant le sens de la responsabilité, le sens civique et l'esprit d'initiative. En tout cas, c'est ce que souhaite la réforme à travers la loi d'orientation de l'éducation nationale no 71-36 du 30 juin de 1971. Cette loi constitue la première réforme profonde. Aussi, les contenus enseignés devaient-ils épouser les réalités du milieu sans pour autant être un enseignement au rabais.

Toutefois, au plan méthodologique, il est difficile de prendre des distances. *Le principe repose sur la transposition possible, quel que soit le contexte culturel visé, d'une méthode d'apprentissage universelle, élaborée à partir d'une théorie des mécanismes d'apprentissage et s'appuyant sur une technique spécifique* (Spaëth, 2001, p. 69).

Par ailleurs, pour échapper au calque du système éducatif de la métropole et pour donner forme à ces ambitions, l'apprentissage des langues nationales est introduit par le décret 72-862 du 13 juillet 1972 : *un enseignement des langues nationales sera dispensé dans les classes de l'école élémentaire*. Pensé, mais non au préalable étudié et expérimenté, ce vœu trouve toutes les difficultés à se réaliser.

²⁵La position de Léopold Sédar Senghor par rapport à l'apprentissage du français est sans équivoque. Il refuse toute créolisation de la langue. Pour lui, l'apprentissage des langues africaines devrait faciliter le bilinguisme harmonieux des Africains. Son attachement à la francophonie trouve également une partie de son fondement dans la langue. Il écrit : *La Francophonie, c'est l'usage de la langue française comme instrument de symbiose, par delà nos propres langues nationales ou régionales, pour le renforcement de notre coopération culturelle et technique, malgré nos différentes civilisations*. (Extrait du Discours prononcé lors de sa visite au siège de l'Organisation Internationale de la Francophonie, le 19 septembre 1985).

Corollairement, une alphabétisation fonctionnelle en langues nationales est entreprise avec plus de succès, car bien accueillie par les classes sociales défavorisées et les cadres. Depuis janvier 1971, une direction est créée à cet effet et rattachée directement au Secrétariat d'État auprès du Premier Ministre Chargé de la Jeunesse et des Sports. Mais, Pierre Dumont souligne que, parallèlement à l'alphabétisation fonctionnelle en langues nationales, se pratique une autre fonctionnelle en français.

Cependant, soulignons que la réforme dans son application au niveau des évaluations des connaissances, de la formation des maîtres, de l'enseignement, moyen (général, pratique et technique), secondaire (général et technique) et supérieur (long et professionnel court) a permis, particulièrement, pour l'enseignement de la langue française, d'offrir une nouvelle page en adaptant les anciennes structures coloniales aux réalités nationales. Seulement, ce changement n'est que de surface ou ne touche pas les vraies questions didactiques même si la nouvelle méthode *Pour parler français* (PPF²⁶) est adoptée.

En somme, l'institution et l'apprentissage de la langue française sous le premier régime du Sénégal indépendant ont connu un début d'adaptation traduisant ainsi l'autonomie prise au plan politique. Il est vrai qu'ils étaient affectés par la crise de mai -juin 1968, mais ils ont réussi à ouvrir le vaste chantier de l'école sénégalaise. L'esprit des quatre communes, des clivages entre écoles laïques et religieuses, de l'école urbaine, régionale et rurale est dépassé. L'enseignement et la langue française sont devenus une question nationale. L'école s'implante partout sur le territoire suivant une dynamique qu'a choisi l'élite sénégalaise. Toutefois, sans jamais s'éloigner de l'œuvre coloniale dans sa tentative d'instruire une langue, le régime qui succéda à celui de Senghor, démissionnant en 1981, ne conçoit plus l'institution scolaire comme étrangère mais comme un bien national. Le regard sur l'école semble évoluer. En est-il de même pour l'enseignement de la langue française ? C'est à cette question que nous tenterons d'apporter une réponse.

²⁶La méthode a été élaborée par le Centre de linguistique appliquée de Dakar (CLAD) dirigée à l'époque par Pierre Dumont en usage au Sénégal de 1965 à 1980). Cette méthode est fondée sur la priorité accordée à l'oral sur l'écrit, l'utilisation du dialogue comme point de départ de la leçon de langue, la rédaction de livres du maître en les concevant comme de véritables fiches pédagogiques pour pallier l'insuffisance de la formation des enseignants. Cette méthode est aussi fondée sur la comparaison des langues en présence.

5.2. Le socialisme d'Abdou Diouf, l'école et la langue française

Héritier de Léopold Sédar Senghor, Abdou Diouf se réclame également socialiste. Ayant suivi ses études primaires, moyens et secondaires à Saint-Louis, berceau de l'école coloniale, il suit, après le bac, des études en administration et devient diplômé de l'École Nationale de la France d'Outre-Mer (ENFOM) en 1960. Il fut nommé deuxième président de la République le 1^{er} janvier 1981.

Pendant son exercice, les réformes du régime précédent sont approfondies, mais un intérêt particulier a été accordé à l'enseignement scientifique, technique et professionnel reléguant ainsi la discipline du français au rang secondaire même si on réclamait *que le français « cesse rapidement d'être une fausse langue maternelle pour devenir une langue seconde et étrangère »* (Dumont, 1986, p. 32).

5.2.1. Reformier pour corriger l'enseignement

Au début du second exécutif, l'État sénégalais continue de construire des écoles et des salles de classe. Cependant, il choisit un système éducatif propre dans l'esprit de corriger la maladie congénitale de l'institution. Parce que dans l'esprit de l'époque, *l'école était née pour satisfaire des intérêts tout à fait différents de ceux que la société sénégalaise pouvait légitimement avoir* (Ministère de l'Éducation Nationale, 1992, p. 4).

Pour ce faire des États Généraux de l'Éducation et de la Formation (EGEF) sont convoqués. Ils rassemblent tous les décideurs et acteurs et différentes couches de la population, conviés aux échanges qui se veulent francs et loyaux. Cette rencontre nationale révèle la volonté populaire exigeant une *nouvelle école sénégalaise*. Une Commission Nationale de la Reforme de l'Éducation et de la Formation (CNREF) est mise sur pied pour répondre aux EGEF tenus du 28 au 31 Janvier 1981. La CNREF fut chargée de mener une réflexion soutenue sur l'éducation et la formation pour ainsi permettre des réformes appropriées.

En se fondant sur la loi d'orientation de l'Éducation nationale no 91-22 du 16 décembre 1991 qui définit le type d'homme que l'école est appelée désormais à former, les décideurs avancent des réformes mettant l'accent sur les compétences chez l'apprenant capable de résoudre les problèmes économiques, sociaux et culturels, de promouvoir les valeurs d'une société pluraliste, démocrate et solidaire, de civisme et de patriotisme, d'acquérir les connaissances, les attitudes et aptitudes nécessaires à une insertion sociale harmonieuse.

5.2.2. Promotion de l'enseignement scientifique, technique et professionnel

Pour les décideurs, l'enseignement scientifique, technique et professionnel devient une priorité comme l'attestent les objectifs suivants:

1. *Le ministère de l'éducation nationale veut stabiliser les effectifs de l'enseignement général et augmenter le nombre d'élèves dans l'enseignement secondaire technique et professionnel. Ainsi, s'explique l'importance des investissements consacrés aux projets de l'enseignement secondaire technique et de la formation professionnelle;*
2. *ouverture prochaine, dans de nouveaux locaux, de l'École normale supérieure d'Enseignement technique et professionnel ;*
3. *ouverture prochaine des lycées techniques de Diourbel et de Koulack ;*
4. *création de centre d'enseignements professionnels régionaux ;*
5. *Équipement et réaménagement des lycées techniques et centres d'enseignement professionnel existants (Ministère de l'éducation nationale, 1981, p. 1-2).*

Le souci des décideurs est lisible. C'est peut-être croire qu'*'Une autre fin de l'école est de donner à l'enfant le goût de la vie collective* (Filloux, 1994, p. 102). De fait, le produit de l'institution scolaire est appelé à répondre aux attentes factuelles et aux besoins actuels propres à la société sénégalaise. Aux créations nouvelles d'écoles, s'associe une série de réformes entreprises, adaptant l'école aux préoccupations du milieu. Cette initiative sans précédent, d'un projet qui veut édifier *une école nouvelle, qui sera nationale démocrate et populaire*, est la mission de la CNREF.

5.2.3. L'enseignement du français fragilisé et les prémices d'une crise

L'élimination de l'analphabétisme, l'éducation de base universelle, la promotion des langues nationales comme objet et/ou médium (Avec les ECB, Écoles Communautaires de Base) puis l'orientation vers des activités de classe professionnelle et valorisante est ce que suppose cette mission. Tout cela présume une programmation rigoureuse et adaptée. C'est pourquoi, il a été retenu des objectifs :

Dans le court terme :

1. *Il fallait créer un institut de recherche linguistique appliqué qui sera plus tard le Centre Linguistique Appliqué de Dakar (CLAD) destiné à proposer des solutions à l'introduction des langues nationales ;*
2. *Un nouvel organigramme qui comprendra un cycle fondamental (3 à 16 ans), un cycle secondaire général et technique, et la formation professionnelle, un cycle supérieur comprenant les facultés et les instituts.*

Dans le moyen terme, il est envisagé :

1. *une politique d'extension et de rationalisation du préscolaire, un allongement de la formation obligatoire de 3 à 16 ans*
2. *une création des structures spécialisées pour la formation des jeunes handicapés ;*
3. *l'introduction de l'éducation religieuse et des langues nationales dans les programmes d'enseignement (Ministère de l'éducation nationale, 1990, p. 15).*

Comme nous le constatons, l'enseignement de la langue française ne semble pas préoccuper les décideurs. Du moins, ce qui les intéresse c'est de le *sénégaliser* en changeant les programmes. Mais, les méthodes restent pratiquement inchangées dans leur profondeur. Il est clair qu'on veut donner à l'enseignement une mission nouvelle, celle d'instruire toute la population. Des classes à double flux²⁷ et des cours multigrades sont expérimentés. En effet, deux objectifs majeurs sont assignés à l'institution : relever la scolarisation élémentaire (croissance quantitative des effectifs et des structures d'éducation) et expérimenter, généraliser les innovations pédagogiques confiées à l'Institut National d'Études et d'Action pour le Développement de l'Éducation (INEAD) et à L'École Normale Supérieure (ENS).

Rappelons que la réforme scolaire, par rapport à la volonté de gestion du nombre des apprenants ne fait que reprendre la formule coloniale organisant les nombreux apprenants rapportés aux enseignants et/ou aux salles de classes disponibles. Pour les classes à double-flux, il s'agissait dans une même classe de recevoir deux cohortes (environ de 55 élèves) en alternance, sous la responsabilité d'un seul enseignant. Quant aux cours multigrades, l'enseignant devait recevoir des niveaux différents dans une seule classe.

L'orientation et la situation de l'institution supposées renforcer les acquis du système en les adaptant aux réalités du pays, même si elles traduisent la volonté manifeste des autorités sénégalaises et des populations de l'époque, ne sont pas sans susciter inquiétudes et questionnements.

²⁷ Pierre Dumont précise que le *double flux*- qui consiste à utiliser les même locaux, et parfois les mêmes maîtres, pour accueillir deux fois plus d'élèves : les uns scolarisés le matin, et les autres l'après-midi – est pratiqué, mesure qui ne peut être portée au crédit d'un enseignement de qualité. On peut porter la même appréciation sur les cours multigrades qui eux pallient le manque d'enseignant. Il s'agit de regrouper dans une même classe deux niveaux d'étude différents avec les services d'un seul enseignant.

Les inquiétudes sont relatives aux changements radicaux de l'institution, auxquels s'ajoute la crise générale (une année blanche en 1988), ouvrant une page sombre de l'institution. Les questions sont diverses : est-il vrai que le seul souci fut d'avoir une *école nouvelle* ? Ou bien, derrière cette idée d'*école nouvelle* se cache-t-il une volonté d'affirmer la maturité d'un peuple qui veut se débarrasser d'une école qui n'utilise que la langue du colonisateur ? Qu'elle est la place de l'enseignement de cette langue d'ailleurs dans cette dynamique réformatrice ? Des mesures sérieuses ont-elles été prises pour renforcer l'enseignement du français ?

Il est important de chercher des réponses à ces interrogations, car beaucoup a été fait pour les disciplines scientifiques qui attirent toute l'attention des autorités. Les résultats des changements opérés au niveau des programmes montrent, en tout cas, la limite de l'intention de répondre aux méthodes adéquates d'enseigner la langue française.

Par ailleurs, les rapports du ministère en charge de l'Éducation de 1981, de 1984, de 1990, de 1992, de 1994 et de 1996 adressés à UNESCO ne se prononcèrent pas sur la pratique et la qualité de l'enseignement de la langue de manière exhaustive. La conclusion la plus évidente est donc que l'enseignement du français ne fut point une priorité de l'éducation dans une permanente ré-structuration et ré-formation. La thèse de Françoise Fontan est formelle. Il y a inadéquation et, pour elle, cette volonté est un échec :

il serait en effet difficile de contester les faits au regard des rapports et des bilans effectués dans cette partie du monde par les financiers et les scientifiques qui dressent un constat unanime de quasi-faillite, tant au niveau du fonctionnement et de la qualité que du produit de l'éducation (1997, p. 220).

Le niveau des apprenants baisse et leur qualification n'est pas avérée. La crise est si grave qu'on peut craindre une désintégration de ses systèmes. Pierre Dumont s'inquiète déjà de l'enseignement du français fondement des autres disciplines. Il alertait en ces termes : *tous les observateurs s'accordent à dénoncer avec force la baisse du niveau en français des élèves d'Afrique et certains vont même jusqu'à parler du recul de la langue française dans la partie francophone du continent (1990, p. 37).*

Ce qui nous intéresse le plus dans ces études c'est l'instabilité de l'institution influant sur la qualité ou la valeur de l'enseignement de la langue française qui se fait toujours avec des contenus encore éloignés de la réalité culturelle et des méthodes coloniales, proche de l'enseignement d'une langue maternelle.

Il importe de retenir, pour résumer, que la description de l'institution scolaire et de l'enseignement du français sous le régime socialiste d'Abdou Diouf, montre qu'elle a cherché à casser tout lien qui le maintenait dans l'optique coloniale sans repenser fondamentalement les contenus et les méthodes d'enseignement de la langue de scolarisation. Tout porte à croire qu'à l'époque le français est vu comme non prioritaire et relativement satisfaisant alors que la société est en pleine mutation. De ce fait, l'enseignement de la langue en a souffert. En somme,

c'est la mort de la télévision, scolaire au Niger d'abord, puis en Côte d'Ivoire et enfin au Sénégal ; c'est l'abandon de nouvelles méthodes, comme Pour Parler Français (PPF), et, pire encore, c'est le retour de la méthodologie d'antan, toujours prônée par le « vieil homme » qui jamais dit son dernier mot, surtout lorsqu'il parle de pédagogie et enseignement (Dumont, 1986, p. 8).

Les réformes ininterrompues ont laissé peu de marge à une vraie adaptation de l'enseignement du français sur le modèle métropolitain. En outre, à part les programmes qui ont été refaits, en 1991 et 1998, sous Abdou Diouf, actuel président de l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) et l'ouverture de l'enseignement à toute la population sénégalaise, l'enseignement de la langue s'est fait avec des enseignants moins formés et une population d'apprenants très hétérogène. La fin de ce régime socialiste en 2000 inaugure le régime libéral. Une description de l'institution scolaire sous ce régime livre d'autres informations, utiles à notre recherche, sur la société et sur l'enseignement du français.

5.3. Le libéralisme d'Abdoulaye Wade, l'école et la langue française

Après les élections de 2000, le Sénégal change de régime politique pour la première fois. Le socialisme cède la place au libéralisme. Abdoulaye Wade est élu président selon une doctrine qui affirme la liberté comme principe politique. Sur le plan de l'éducation, cette liberté a pour conséquence d'assurer au système éducatif la garantie de s'installer sur tout le territoire sénégalais.

Jamais, dans l'histoire de l'éducation au Sénégal, un gouvernement n'a investi autant de ressources financières, humaines et matérielles. 40 % du budget nationale, avec trois ministères soutenus par des agences. L'école se veut ouverte à tous et n'importe où, pourvu que les populations en fassent la demande. Mais est-ce que cette préoccupation des autorités d'installer l'école sur la totalité du territoire rime avec un enseignement adéquat de la langue française ?

5.3.1. L'école et les défis

Après l'alternance, changement de régime politique, les défis majeurs retenus dans le domaine de l'éducation sont tripartites :

- le défi des infrastructures qui exige l'élargissement de l'accès au préscolaire surtout en milieu rural, de l'établissement d'écoles dans les zones reculées, enclavées et encore réticentes, le désengorgement de l'Université Cheikh Anta Diop par la création de centres universitaires régionaux ;
- le défi du personnel enseignant (recrutement, formation, motivation et maintien) ;
- le défi de la gestion de l'enseignement non formel, la pleine participation de la société civile et des collectivités locales. Á cela s'ajoute la volonté de faire des langues nationales des outils d'enseignement.

Ces défis sont l'expression d'une ambition nationale qui veut que l'enseignement soit ouvert à tous et que les populations soient elles-mêmes les acteurs. Le dynamisme des écoles privées a accompagné les pas du gouvernement. Pour le compte de l'enseignement du français, l'introduction de l'apprentissage de la langue dans les Cases des tout-petits marque une innovation institutionnelle. L'alphabétisation en français permet d'offrir des compétences de base aux adultes. Son intérêt reste que ces dits adultes sont des parents d'élèves et par conséquent pourront suivre l'apprentissage des apprenants à la maison.

5.3.2. Le Programme Décennal de l'Éducation et de la Formation (PDEF)

En 1998, devait commencer le PDEF conçu dans le cadre de l'initiative spéciale des Nations Unies pour l'Afrique. Ce programme est, en réalité, une réforme assez profonde du système qui s'élargit à tout le monde, l'accès à l'éducation et à la formation dans un système pertinent et de qualité. Ses principes de base sont entre autres la libéralisation et la diversification de l'offre éducative, les normes de performances élevées et de qualité avérée. Toute cette volonté s'accompagne de construction de salles de classe partout sur le territoire et le recrutement massif d'enseignants (volontaires, vacataires). Un pari que les autorités politiques ont bien réussi comme le justifient les indicateurs :

- le relèvement du taux de préscolarisation de 6,5% en 2004 à 12% en 2007 et de 20% en 2010 visant les enfants de 3-6 ans ;
- le taux d'analphabétisme sera ramené à 10% en 2012 ;
- l'accroissement du taux de scolarisation dans l'élémentaire de 79,9% en 2004 à 88,9 en 2007 et 100% en 2010 ;
- permettre la parité des apprenants ; fille et garçons au primaire en 2012 et au collège en 2011.

La lecture du projet phare de l'éducation au Sénégal de la période de 2000 à 2010, le PDEF, des rapports du Ministère de l'Éducation Nationale destinés à l'UNESCO, démontrent ouvertement que l'enseignement du français et la qualité de sa pédagogie n'est pas une des priorités de l'État. L'apprentissage des langues nationales et des matières dites « scientifiques » sont les enjeux de l'heure. À part quelques efforts relatifs à l'extension de son apprentissage, la discipline du français s'enseigne avec un contenu légèrement changé en 2010, avec une démarche dite *entrée par compétence*, mais la question d'une didactique adéquate reste sans réponse.

5.3.3. Un enseignement de masse, des enseignants par défaut

La scolarisation à l'échelle nationale, avec l'option d'un enseignement populaire, a trouvé encore plus d'apprenants, mais oblige l'État à recourir, vers les années 90, à des enseignants non formés, qui n'ont que le diplôme académique : les volontaires et les vacataires. Ces enseignants, aux situations précaires, majoritairement sans formation professionnelle certifiée ont du mal à faire leur métier rendu plus exigeant par le statut de la langue.

L'Université Gaston Berger, créée à l'époque, devait être un carré pédagogique pour la formation de ces enseignants, mais elle vient en appoint à l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar pour livrer un enseignement académique.

Ces enseignants, de plus en plus nombreux dans le système reproduisent un enseignement du français qu'ils ont reçu et leurs connaissances sont plus académiques que didactiques. Héritage du système socialiste de Senghor et de Diouf, l'implantation généralisée de l'école semble omettre la nécessité de s'occuper en même temps de l'outil et du médium principal et fondamental qu'est la langue française. Ainsi, malgré les changements des contenus, les pratiques enseignantes maintiennent la langue comme langue maternelle.

Or, pour de pareils apprenants, l'apprentissage de la langue vise l'acquisition de savoirs et de compétences leur permettant de vivre leur culture sans entrer en conflit avec la langue. Signalons à juste titre qu'au moment où le niveau insatisfaisant des apprenants est partout décrié, à l'école le conflit avec la langue est réel. Loi 2004-37 du 15 Décembre 2004 modifiant et complétant la loi d'orientation de l'Education nationale n° 91-22 du 16 Février 1991 (J.O. N° 6202 du Samedi 22 Janvier 2005) n'a pas beaucoup changé dans les objectifs de l'éducation.

Synthèse

L'approche historique dans ce chapitre révèle la chronologie et les moyens de l'implantation de l'école coloniale à la construction de l'école sénégalaise. Dans ce processus nous avons étudié l'enseignement du français : l'évolution des objectifs, des objets, des outils, des contenus, des méthodes et des acteurs. Implanté au début pour accompagner l'évangélisation, pour former des gens capables de communiquer avec l'administration coloniale, l'école et l'enseignement du français ont changé de cap avec les indépendances pour viser l'instruction et l'éducation des citoyens sénégalais. Des outils et des contenus linguistiques et culturels liés à la religion et à l'histoire de la France, l'enseignement du français a bénéficié par la suite d'une adaptation. Les contenus enseignés ont évolués. Beaucoup de méthodes pédagogiques sont expérimentés. Les enseignants venus de la métropole ont laissé le métier à ceux formés par cette école et qui sont du pays. Cette évolution, soutenue par des réformes, des programmes, une vision linguistique africaine et francophone, n'a pas cependant permis de trouver la voie de l'enseignement idéal du français pour les apprenants plurilingues. La désaffection de la discipline, le refus du déracinement et de l'acculturation scolaires, les abandons, permettent de conclure que, *partout les expériences menées pour la rénovation de l'enseignement F.L.E. se sont soldées par des échecs ... et, pire encore, c'est le retour à la méthodologie d'antan* (Dumont, 1986, p. 8). *La méthodologie d'antan* nous renvoie à l'enseignement du français langue maternelle (désormais FLM). Une observation et une enquête exploratoire portant sur l'enseignement/apprentissage du français a permis de faire les constats qu'il importe de présenter.

Chapitre 3 : Des constats sur la didactique du français et sur les logistiques linguistiques extra scolaires : reflets du socioculturel

Au Sénégal, le français est la langue de scolarisation. Elle est l'instrument des apprentissages à tous les niveaux de l'enseignement formel. Celui-ci est un héritage de la métropole. Encadré par l'État, cet enseignement est dispensé dans les institutions préscolaires, primaires, moyens, secondaires et universitaires. En effet, c'est un enseignement continu qui débute en général entre cinq et six ans et peut se poursuivre jusqu'à vingt-cinq ans. Si on parle d'enseignement formel, c'est parce qu'il existe un enseignement dit non formel. Il renvoie à toutes pratiques non graduées, éducatives et formatrices, qui peuvent être ponctuelles ou répondre à un besoin donné comme les cas des *daara*, de certains ateliers, de l'alphabétisation. Là aussi, le français y est enseigné.

En fait, la carte de l'enseignement de la langue est très vaste et complexe. De manière verticale, il va de la maternelle à l'université en passant par le primaire, le moyen et le secondaire. Du point de vue horizontal, il s'étend des écoles publiques aux écoles privées. Les programmes de français sont les mêmes en principe dans les écoles publiques et privées.

Ces institutions n'ont pas les mêmes programmes en français que les écoles françaises ouvertes sur le territoire. Celles-ci et dépendent de l'Ambassade de la France, ont un programme officiel commun avec les enseignements de la métropole. C'est une didactique du français langue maternelle (désormais DFLM) qui y est pratiquée pour des apprenants français. Il y a également des écoles bilingues : français-arabe (franco-arabe), français-anglais. Pour les écoles franco-arabes, c'est l'arabe la langue de base et pour les écoles bilingues anglais-français, c'est l'anglais. Le français y est enseigné comme langue étrangère.

Alors nous avons fait le choix de porter notre intérêt sur l'enseignement du français au moyen et secondaire public au Sénégal qui constituera notre cadre de recherche. Nous nous intéressons également au logistique extrascolaire pour mieux constater la distance entre le savoir scolaire en français et les besoins multiples des apprenants qui marquent les difficultés des enseignants.

1. Enseigner et apprendre le français au moyen et au secondaire

Les établissements moyen et secondaire sont des étapes charnières. Elles sont ouvertes aux apprenants qui ont déjà fait au minimum 06 ans de classes suivant leurs progrès (CI, CP, CE1, CE2, CM1, CM2) et préparent les apprenants à des études supérieures ou professionnelles. L'enseignement du français au primaire se poursuit au cycle moyen. Aucun élève n'y est officiellement admis s'il n'a au préalable fait le cycle primaire et admis à l'entrée en sixième. Un Certificat de Fin d'Études Primaires (CFEE) reste le premier diplôme au Sénégal. La langue française, les mathématiques, les exercices sensoriels, l'éducation sanitaire, manuelle, artistique et physique sur lesquels on insiste dans la première partie de la scolarisation prépare l'apprenant à entrer dans une seconde phase où la maîtrise de ceux-ci est appelée à être confirmée au moyen. Défini par la loi 71-36 du 3 juin 1971, loi d'orientation de l'Éducation Nationale comme l'enseignement qui fait suite à l'enseignement élémentaire et prépare soit à l'enseignement secondaire général et technique ou professionnel, soit à l'insertion dans la vie active, l'enseignement moyen reste aujourd'hui la base sans cesse élargie de la pyramide que constitue l'enseignement moyen et secondaire. L'enseignement moyen s'organise en quatre niveaux : la sixième, la cinquième, la quatrième et la troisième à la fin de laquelle est organisé le BFEM (Brevet de Fin d'Études Moyen) autorisant le passage au cycle supérieur. Le secondaire, *est une étape charnière entre l'enseignement moyen auquel il succède et l'enseignement supérieur auquel il prépare*. Organisé en deux options : générale et technique l'enseignement secondaire se fait en trois étapes (seconde, première et terminale). De fait, l'enseignement général au lycée prépare l'apprenant à des études universitaires mais aussi aux concours professionnels et à la vie active. Il est organisé en séries littéraires et en séries scientifiques. Quant à l'enseignement technique et professionnel, il offre des connaissances, aptitudes et compétences nécessaires à l'exercice d'un métier déterminé. Le baccalauréat reste le diplôme de fin de cycle. Nous nous limiterons à l'enseignement général (moyen et secondaire) pour voir et examiner comment se réalisent les objectifs au niveau de la discipline de français et l'écart entre les savoirs enseignés et les besoins des apprenants dans l'activité enseignante. En réalité, nous nous penchons sur l'orientation des institutions et sur la pratique de classe.

Il s'agit dans cette partie du travail, d'orienter la recherche vers le prescrit sur la didactique de la langue, les acteurs, les activités d'enseignement. Pour terminer, nous jetterons un regard sur d'autres logistiques de la langue, de vraies sources d'enseignement extrascolaire.

1.1. Les exigences institutionnelles : mutisme sur la DFLS

En général, en continuité du cycle primaire, le moyen ou le collège a comme but : de compléter et de consolider les acquis des élèves, de renforcer la maîtrise de la pensée logique et mathématique, leurs instruments de communication et d'expression, d'approfondir l'intérêt des activités artistiques culturelles, physiques. Depuis peu, le cycle moyen n'est plus

simplement considéré comme une transition entre l'école élémentaire et le lycée, on doit lui donner du sens en lui définissant une finalité. Avec l'augmentation des effectifs du cycle moyen, un grand nombre d'élèves rejoindront la vie active au moyen d'un court apprentissage ou la formation professionnelle (Ndiaye & Diakité, 2010, p. 95).

Le cycle devra aussi faire confondre les activités théoriques et pratiques. En plus, il fait partie de ses objectifs de compléter l'éducation sociale, morale et civique de l'élève. Le programme du PDEF a permis d'étendre cet enseignement à presque toutes les zones linguistiques du pays. Et en 2007, on compte quelques mille établissements d'enseignement moyen, public et privé.

Cela a permis à tous les élèves qui ont une scolarité certifiée au primaire de poursuivre les études au moyen. Toutefois, rappelons que les capitales régionales concentrent encore plus de la moitié des établissements.

Après le moyen, suit le secondaire. Cette étape de la vie scolaire de l'apprenant marque la fin d'un cycle. Ainsi, dans les orientations officielles, elle a pour objet, de donner aux élèves une formation solide des disciplines fondamentales de la science, de la technique et de la culture. Elle vise également l'acquisition d'une maîtrise suffisante des méthodes de recherches scientifiques et la familiarisation des élèves avec les grandes œuvres de la culture universelle (article 14 de la loi no 91-22 du 16 février 1991 portant orientation de l'éducation nationale). Moussa Daff à travers une observation et une réflexion bien éclairées pour le compte de l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) notait

que le français est enseigné comme Lm au Sénégal. Les manuels didactiques disponibles sont en général une pâle copie de ce qu'on retrouve en France. Les progressions sont très rigoureusement identiques à celles destinées aux élèves français Lm. En vérité, on enseigne en français, du primaire au supérieur, comme le recommandent les Instructions Officielles, en croyant qu'on enseigne le français (1988, p. 151).

Il n'y a pas de doute, la position de l'institution est nette. Comme en France, les apprenants sénégalais doivent s'approprier la langue et la culture qu'elle véhicule : les grandes œuvres de la culture universelle se limitent à celles de la littérature française et africaine comme le confirme le programme enseigné. Il ne faut pas que le français soit banalisé et enseigné ainsi aux apprenants sénégalais. *Pour prévenir ce risque et parce qu'un professeur ne peut pas, à lui seul, décider des règles, nous avons choisi comme référence le « bon usage »* (Dumont, 1986, p. 46).

Enfin, les instructions générales et méthodologiques insistent sur la maîtrise de la langue de scolarisation. Sans cette maîtrise la poursuite des études n'est pas envisageable.

En effet, la maîtrise du français s'avère indispensable pour l'acquisition des connaissances dans les autres disciplines, la poursuite des études... À l'issue du cycle moyen, les élèves doivent maîtriser les marques syntaxiques et morphologiques, en même temps qu'ils enrichissent leur expression par l'usage de lexiques adéquats... Pour autant, on ne cessera pas d'étudier la langue en elle-même, de manière spécifique, parce qu'elle est une langue seconde et sur des questions usuelles définies par les programmes officiels (Ministère de l'Éducation Nationale, Commission Nationale de français, 2010a).

Cette notification, sur laquelle nous concluons, fonctionne comme la seule référence sur le FLS. Sans nul doute, c'est une injonction pour reconnaître que l'apprenant à une autre langue. Mais, ce n'est qu'un constant, l'enseignement du FLM reste courant. Beaucoup de chercheurs reconnaissent cette situation didactique. Parmi les contributions les plus importantes nous rappelons celle de Michèle Verdelhan-Bourgade qui retient que :

Bien que pédagogues et responsables académiques aient eu depuis longtemps conscience des spécificités de la situation pédagogique, le français était alors enseigné en Afrique pratiquement comme on l'aurait fait d'une langue maternelle à des élèves qui disposaient pourtant de la leur pour communiquer entre eux (2007, p. 14).

Toujours actuelle, cette situation ne garantit pas un enseignement de langue française adapté aux besoins des apprenants d'autant que la formation des enseignants ne leur permet pas de professer autrement. Le vide institutionnel entoure la didactique de la langue seconde ; ce qui ne facilite pas l'activité enseignante. Il est important de revenir sur l'institution.

1.2. Cadre institutionnel

Il n'y a pas de formation des enseignants, ni d'enseignement d'ailleurs sans des institutions capables de déterminer les prescriptions définissant la formation et l'enseignement. Mais, revenons à la question qu'est-ce qu'une institution ? Selon René Richerich, elle est conçue d'abord comme *un lieu où des individus peuvent trouver, à un moment donné, des moyens pour agir ensemble, selon certaines règles, afin d'atteindre des objectifs individuels et collectifs* (1985, p. 7). Ces moyens sont, à la fois, des sources et des ressources enrichissantes s'ils sont définis sciemment en traçant les contours et les orientations de l'activité, de la démarche et du contenu de l'enseignement. Le français, au centre de l'enseignement général et du système éducatif sénégalais, reste sous la coupole de l'État du Sénégal garant de la qualité de l'éducation et de la formation. Présentons sous forme de tableau quelques dispositions de la Loi d'orientation n° 91-22 du 30 janvier 1991. Nous ne nous limiterons qu'aux dispositions générales et aux objectifs de l'enseignement moyen et secondaire général.

Dispositions générales	L'Éducation nationale, au sens de la présente loi, tend	à préparer les conditions d'un développement intégral, assumé par la nation toute entière
		à promouvoir les relations dans lesquelles la nation se reconnaît
		à élever le milieu culturel de la population
	L'Éducation nationale contribue à faire acquérir la capacité de transformer le milieu et la société et aider chacun à épanouir ses potentialités	en assurant une formation qui lie l'école à la vie, la théorie à la pratique
		en adaptant ses contenus, objectifs et méthodes aux besoins spécifiques des enseignés,
		en établissant entre les différentes filières et les différents paliers de l'éducation
		en mettant en place une éducation spéciale qui prend en charge les victimes des différents handicaps ou inadaptations, pour réaliser leur intégration ou réinsertion scolaires et sociales

Tableau 2: Dispositions générales de l'éducation

Objectifs généraux de l'éducation	L'Enseignement moyen polyvalent a pour objet	de parfaire le développement chez l'élève des capacités d'observation, d'expérimentation, de recherche, d'action pratique, de réflexion, d'explication, d'analyse, de synthèse, de jugement, d'invention et de création.
		de renforcer la maîtrise de la pensée logique et mathématique de l'élève, d'enrichir ses instruments d'expression et d'étendre ses capacités de communication;
		d'effacer la hiérarchie entre activités théoriques et activités pratiques, de familiariser l'élève avec les différents aspects du monde du travail et de l'initier aux activités productives ;
		d'approfondir l'intérêt et les dispositions de l'élève pour les activités artistiques, culturelles, physiques et sportives;
		de contribuer à compléter l'éducation sociale, morale et civique de l'élève.
	L'Enseignement secondaire a pour objet	de donner aux élèves une formation solide dans les disciplines fondamentales de la science, de la technique et de la culture ;
		de faire acquérir aux élèves une maîtrise suffisante des méthodes de la recherche scientifique et technique ;
		d'approfondir les connaissances qu'ont les élèves des processus de production ;
		de familiariser les élèves avec les grandes œuvres de la culture nationale, de la culture africaine, de la francophonie et de la culture universelle.

Tableau 3: Objectifs de l'enseignement moyen et secondaire

Les dispositions et les objectifs généraux de l'éducation sont ambitieux, mais, restent muets quant aux orientations formelles d'un enseignement du FLS qui devrait être défini comme c'est le cas en France, au Québec, en Belgique... où depuis bientôt des années une éducation fonctionnelle et de qualité permet à tous les enfants qui n'ont pas le français comme langue première d'acquérir des savoirs en langue et en culture. Nous savons que les conditions et les moyens en sont pas les mêmes entre ces pays et le Sénégal mais le devoir de bien acquérir et de s'approprier la langue française reste le même. Aussi, en refusant le calque les modèles de ces pays, il importe aussi d'éviter à tout prix des enseignants de français sans formation donnant des connaissances aux spécifiques aux besoins des apprenants. Fatima Davin-Chnane, réfléchissant sur le cas des enseignants en France, rappelle la directive contenue dans le B.O. n° 10 de 2002:

dès l'année scolaire 2002-2003, à titre expérimental dans quelques académies, les professeurs stagiaires de lycée et collège auront la possibilité de faire valider une certification supplémentaire « français langue seconde » destinée à reconnaître au plan national l'aptitude à enseigner dans ces structures [d'accueil]. Cette certification s'appuiera sur:

- des acquis universitaires en français langue seconde ou langue étrangère

- une formation pédagogique et didactique complémentaire acquise et validée en 2^{ème} année d'IUFM.

S'inspirer de ce choix en évitant *l'effet de la copie*, pourrait permettre aux institutions sénégalaises de résoudre un nombre de problèmes d'autant que la situation est saisie par les inspecteurs mêmes :

il y a une certaine mutation+ je dirai même+ un changement de paradigme dans la mesure où la maîtrise du français aujourd'hui pose problème+ par rapport même à la formation des enseignants : d'abord parce qu'il y a massification des effectifs+ la pluralité des langues et qui se bousculent dans l'espace scolaire++ fait de telle sorte que le français n'est plus apprivoisé++ n'est-ce pas++ comme auparavant+ (Entretien I, de 38 à 43).

Peut-être, mieux serait d'envisager l'enseignement en fonction des problèmes, du statut de la langue et de la place des langues autochtones. L'enseignement de la langue française dans le cadre que nous étudions relève indubitablement de l'enseignement d'une langue seconde spécifique où l'apprentissage de la langue est d'abord lié à la réussite scolaire. Pour cette raison, les institutions doivent reconnaître la langue comme langue seconde en l'institutionnalisant. De fait, ce serait sortir des généralités, qui ne servent pas, conséquemment, les objectifs du français dans ce pays multilingues. Il s'agit de tenir compte des conditions de classe, du niveau des enseignants qui manifestement ont besoin d'une maîtrise de la parole de classe, des outils, des objets, des pédagogies et des modalités d'organisation de l'enseignement français à des apprenants qui comme eux-mêmes ont une autre langue maternelle. Ce serait autoriser une formation moins générale et plus adaptée, qui permet opportunément à l'enseignant de français des établissements moyen et secondaire du Sénégal d'être vraiment professionnel et de bénéficier de théories et de pratiques en FLS. Ce serait incontestablement permettre opportunément à l'enseignant d'être spécialisé dans ce qu'il fait et fixer des objectifs et des contenus spécifiques, les outillant pour mieux enseigner la langue française et par la langue française en contexte bi-ou multilingue.

2. Les enseignants ont plus de savoirs académiques et peu de savoirs didactiques

Enseignant de langue et de culture, le professeur de français... confronté à l'hétérogénéité linguistique, sociale et culturelle des apprenants, peut-il ignorer que les règles de fonctionnement et d'acceptabilité des discours varient d'une langue à l'autre, d'un sociolecte à un autre, que les « habitus culturels » vont prédisposer ou non l'élève à prendre en compte la polysémie interprétative...? (Chiss & Dabène, 1992, p. 132).

Cette interrogation pose déjà toute la complexité de la tâche de l'enseignant de la discipline de français. En effet, il ne suffit pas seulement d'avoir des savoirs académiques pour être un bon enseignant. *De savoir à savoir faire, il y a un saut considérable* (Halté, 1992, p. 77). L'enseignement est un métier à développer (Perrenoud, 2012) et à professionnaliser (Jorro, 2002). Il s'agit ici de processus où les savoirs didactiques tiennent une place importante.

Les savoirs académiques renvoient au contenu relevant de la discipline universitaire et les savoirs didactiques au contenu disciplinaire et aux moyens de transmission ou d'enseignement. Les enseignants du système sénégalais sont très divers avec des niveaux d'études et de qualification professionnelle également variés. Ceux de la discipline française n'échappent pas à cette caractérisation. Ils relèvent de trois groupes : les vacataires, les professeurs contractuels et les professeurs titulaires.

Les vacataires sont recrutés selon leur diplôme académique sans aucune formation professionnelle. Ils sont souvent sortis du lycée ou de l'université. Le diplôme est le Baccalauréat, la Licence ou la Maîtrise. C'est vers les années 1990, que le gouvernement du Sénégal initia ce type de recrutement d'enseignants. Ils sont appelés vacataires de l'éducation. Il s'agissait en réalité de répondre à un manque criard d'enseignants dans les établissements moyen et secondaire. Pour pallier le déficit de ce personnel, l'État a permis le recrutement de ces agents. Démunis de compétences et d'outils pédagogiques, les recrues sont souvent livrées à elles-mêmes. Leur pratique de classe est fondée sur leur savoir académique ou sur les réminiscences des méthodes avec lesquelles ils ont eux-mêmes appris. Ceux qui ont le Baccalauréat nouvellement sortis des lycées ou restés depuis longtemps sans autres diplômes sont tenus d'enseigner en plus du français une autre matière.

Ils sont appelés des bivalents : professeur de L-A²⁸, ou de L-E²⁹, ou encore L-HG³⁰.

²⁸Lettres- Anglais

Quant à ceux qui ont la Licence ou la Maîtrise, ils n’enseignent que le français. Pour eux aussi, les compétences et la maîtrise de savoir-faire pédagogiques ne sont pas confirmées.

Les professeurs contractuels sont des enseignants ayant au minimum deux ans d'expérience. Ils sont différents des vacataires suivant deux choses. Ils ont au moins deux ans d'expérience de la profession, de l'enseignement de la discipline et ont droit à une formation qui se fait actuellement à distance avec l'aide de l'outil informatique. Avec le nouveau paradigme de la Formation à distance (FAD) des enseignants mis en place par la Faculté des Sciences et Technologie de l'Éducation et de la Formation (FASTEF), les enseignants sont de plus en plus formés mais loin de leurs formateurs et de l'institution de formation.

Les titulaires sont de deux ordres : il y a ceux qui ont été formés avant l'exercice de la profession et ceux qui, à la contractualisation, ont eu également une formation. Suivant le décret no 97-44 du 29 avril 1997 modifiant le décret no 77-987 du 14 novembre 1997 portant statut particulier du cadre des fonctionnaires de l'enseignement, nous présentons sous forme de tableau les appellations des corps, les hiérarchies et les diplômes concernant les enseignants de français.

Appellations	Diplômes	hiérarchies
Professeur de collège d'enseignement moyen général	Certificat d'aptitude à l'enseignement des collèges d'enseignement moyen (CAECM)	B2
Professeur de l'enseignement moyen	Certificat d'aptitude à l'enseignement moyen (CAEM)	A3
Professeur de l'enseignement secondaire	Certificat d'aptitude à l'enseignement Secondaire (CAES)	A1

Tableau 4: Diplômes et hiérarchies des enseignants

Le contenu de la formation ne leur permet pas, cependant, de distinguer les différentes didactiques du français et leurs outils pédagogiques. Dans l'ensemble, ils pensent enseigner le français. Notre enquête exploratoire a permis de recueillir et de constater la réalité des difficultés des enseignants.

À la question : quelles sont les difficultés que vous rencontrez dans l'enseignement du français ? Une réponse récurrente mérite d'être relevée : *Comment faire pour que mes élèves comprennent les cours que je fais*. Il s'agit là d'un aveu de la part des enseignants

²⁹Lettres- Espagnol

³⁰Lettres- Histoire et Géographie

qui traduit l'écart entre eux et les apprenants mais aussi avec la langue française. Le ministre de l'éducation nationale Serigne Mbaye Thiam révèle que: *Lorsque nous avons fait ce test³¹, nous nous sommes rendus compte que seuls 9% des enseignants peuvent enseigner le français, 39% peuvent enseigner en langue française. Le reste a un niveau qui mérite d'être renforcé³².*

Ce constat alarmant s'est fait dans beaucoup de pays africain où la langue est l'outil de l'école. Fumuni Bikuri, regrette *la baisse de niveau de l'enseignement en général et du niveau du français en particulier* dans le contexte multilingue congolais (Kilanga Musinde, 2009). Il est une situation qui ne favorise guère l'apprentissage et ne permet pas la maîtrise de la langue française. Il trahissait un malaise dans le métier d'enseignant où la langue française tient une place insoupçonnée. Faut-il accuser les enseignants en tant acteurs ? En quoi la langue est au centre de ce malaise ? Du côté des apprenants à quoi faut-il s'attendre ?

2.1. Les apprenants : des besoins vitaux en langue et en culture

À la différence des primo- arrivants en France pour qui *l'apprentissage de la langue de communication s'impose en même temps que l'entrée dans la langue des disciplines* (Davin-Chnane, Félix, & Roubaud, 2011, p. 38), les apprenants collégiens et lycéens ont déjà été en contact avec l'instrument de scolarisation (le français) à l'école primaire au moins durant six ans. Seulement comme ceux-là, la langue française n'est point leur langue maternelle et ils devront intégrer la culture de cette langue et tout l'environnement identitaire et linguistique qui va avec.

Les apprenants collégiens sont des adolescents dont l'âge est compris entre 13 et 16. Selon le nombre de classes redoublées, il peut aller jusqu'à 18 ans. Les apprenants lycéens sont dans la tranche d'âge comprise entre 17 et 19, l'autorisation d'un redoublement l'amène jusqu'à 20 ou plus selon. Ces apprenants ont tous une langue maternelle autre que la langue française.

Vu leur âge, ils baignent dans leur culture, car c'est à cette tranche d'âge que, dans la plupart des ethnies, qu'ils sont initiés au rituel, au culturel. C'est par exemple le cas des Sérères et des Diolas avec l'initiation par la case de l'homme.

³¹ Test organisé par le Ministère de l'éducation nationale.

³² http://www.rewmi.com/366-MILLIARDS-POUR-LE-MINISTERE-DE-L-EDUCATION-EN-2014-84-du-Budget-destines-aux-salaires_a85672.html, consulté le 6 Décembre 2013.

Plus avancés dans un monde socioculturel que dans leur cadre scolaire, ils sont dans un besoin profond de vivre en harmonie avec leur culture et leur société. Aussi, sont-ils en conflit avec la langue d'apprentissage qui nie leur besoin langagier si celui-ci est *tout ce qui a trait aux interactions entre l'individu et son environnement par le langage* (Richterich, 1985, p. 91).

Ces apprenants de culture différente de celle de leur langue de scolarisation ont de réels besoins. Fatima Davin-Chnane s'inspirant des travaux de Lehmann (1993), les définit avec beaucoup de clarté. Elle s'intéresse aux composantes fondamentales qui sont triples :

- *une composante psycho-affective, lorsque l'apprenant se trouve dans une situation d'insécurité linguistique face à l'apprentissage d'une langue étrangère « dominante » qu'il faut acquérir pour se valoriser. S'ajoute à cela l'incertitude dans l'apprentissage, un sentiment de « défaitisme » avec la question « En suis-je capable? » ;*
- *une composante langagière liée à trois domaines : d'abord la communication en classe et « les échanges à finalités pédagogiques ou méta-pédagogiques, c'est-à-dire ceux qui touchent à l'accomplissement des tâches d'apprentissage ». Ensuite, des besoins qui relèvent de « la prise de conscience du fossé qui existe entre la classe et la communication réelle ». Enfin, « un type de besoins langagiers lié en propre à l'apprentissage et dont on pourrait dire qu'il est le besoin de prendre la mesure de ce qui se joue dans l'apprentissage d'une langue. » ;*
- *une composante socio-culturelle fondée sur « les éléments naturels introduits intentionnellement par le truchement du matériel pédagogique utilisé ou par le soin de l'enseignant » que désigne par « compétence culturelle particulière requise par la communication spécialisée » (2005, p. 69-70)*

Au Sénégal, l'apprentissage du français ne prend pas effectivement assez en charge ces trois composantes. C'est certainement ce qui explique de plus en plus l'orientation des apprenants vers les langues étrangères (anglais, espagnol, arabe) ou les matières scientifiques (mathématiques, sciences de la vie et physiques chimiques) avec lesquelles ils ne sont pas en conflit, du moins, pour leurs besoins langagiers communicatifs, disciplinaires, culturels ou identitaires.

À ce sujet, reprenons ce qu'écrit Moussa Daff :

Ce qui semble aller de soi pour les autres langues (anglais, portugais, espagnol, allemand), c'est-à-dire la possibilité de prendre des visages particuliers en fonction du milieu culturel d'accueil, devint anormal

voire inacceptable pour le français à cause du caractère central de cette langue (1998a, p. 6).

L'affirmation est éclairante. Seulement, du point de vue de l'apprentissage, c'est plus les institutions qui souhaitent que l'apprentissage et la pratique de la langue reste à l'image de ce qui se fait dans la métropole que la centralité de la langue même.

En se fondant sur l'épreuve d'orthographe sous sa forme réduite de dictée qui aujourd'hui ne semble plus présenter un intérêt didactique pour ces apprenants qui ont de réelles difficultés à l'oral comme l'a montré notre enquête exploratoire, nous nous rendons compte que les élèves vivent les obstacles linguistiques qui les poussent même à avoir un comportement défaitiste : *je suis abonné au zéro en orthographe ; Je n'aime pas le français parce j'ai toujours zéro en dictée ; on récolte que des zéro ; bon, elle fait baisser les moyennes au collège...* À maintes reprises cet aveu a posé la question de la bonne intégration scolaire, linguistique et culturelle des collégiens et lycéens au Sénégal.

Mais, sont-ils réellement responsables de ces contre performances si nous savons que pour orthographier un mot, appliquer des règles orthographiques et grammaticales la saisie du sens est un préalable ? On peut en dire autant en rédaction ou en dissertation où les performances orthographiques sont peu satisfaisantes. Si en réalité la tâche didactique *ne conjugue pas les impératifs propres aux savoirs et les caractéristiques propres aux élèves* (Halté, 1992, p. 63) il relèvera de l'exploit que d'arriver à des succès scolaires.

Ainsi, leur rapport au savoir enseigné est biaisé et l'acquisition de compétences reste incertaine comme le justifie les résultats avec un taux de réussite au baccalauréat en 2010-2011 de 38,4 % et 53,94 % pour le BFEM. Il est aujourd'hui important pour la discipline de français de revoir les savoirs et les outils d'enseignement pour mieux prendre en compte les compétences dont seules des activités appropriées peuvent permettre l'acquisition.

2.2. Activités et compétences: quelle articulation ?

Avec l'enseignement traditionnel, l'apprentissage avait comme finalité l'acquisition des savoirs. Aujourd'hui, il est certain qu'il est important de travailler de plus en plus pour l'acquisition de savoir-faire. Protais Nisubire (2002) à partir des lectures de Dell H. Hymes (1984) retient que la compétence se définit à partir des savoirs et des savoir-faire. Les compétences en langues et cultures sont toujours liées aux savoirs et au savoir-faire

linguistiques et culturels. Seulement l'acquis de compétences dans la discipline de français est déterminé. Gérard Vigner retient que *la contrainte scolaire, et plus encore celle de l'examen, le baccalauréat, jouent pleinement pour définir les orientations fonctionnelles [des] compétences* (2001, p. 93).

Cet éclairage permet de mieux lire le cas des apprenants sénégalais obligés de savoir lire des textes, supports d'activités métadiscursives et de savoir écrire conformément aux principes d'une écriture réflexive dont le support pour l'essentiel sera constitué soit par des textes littéraires, soit par des textes d'idées.

Activités didactiques		Compétences	
Activité de lecture	Étude de texte	Comprendre les genres littéraires, Lire tous les types de textes (narratif, descriptif, argumentatif...)	Exprimer un point de vue (3 ^e)
	Expression orale	Communiquer oralement un message, une information	
Étude de la langue	Grammaire	Comprendre un contexte de communication (6 ^{ième})	
		Distinguer le code oral et le code écrit (5 ^{ième})	
		Reconnaître et apprécier les valeurs d'emploi dans le système verbal (4 ^{ième})	
		Justifier les valeurs d'emploi dans le système verbal (3 ^{ième})	
		Analyser et construire les types de phrases	
	Vocabulaire	Établir le sens des mots et interpréter leurs relations	
	Orthographe	Écrire correctement les mots et les phrases dans les textes	
	Conjugaison	Utiliser correctement les formes verbales	
Expression écrite		Produire différents types de textes	
Étude de l'image		Décrire des images et interpréter leur organisation	

Tableau 5: Activités didactiques et compétences selon les programmes de français

Suivant les institutions, la discipline de français est réorganisée en quatre champs: étude de textes, étude de la langue, expression écrite, étude de l'image. Par cette parcellisation des études, qui distingue les connaissances et les compétences à acquérir, le programme en vigueur, recommande la méthode décloisonnée et l'entrée par les compétences ; ceci certainement, pour mieux cerner les objets évalués.

Sur le tableau ci-dessus, nous relevons les différentes compétences attendues au collège des quatre activités pédagogiques majeures inscrites au programme de 2010. Ce tableau indique la volonté de maîtriser une langue. L'ensemble forme un dispositif didactique qui démontre l'intérêt que représente la compétence linguistique. La démarche de ce dispositif, se rapproche beaucoup de la démarche de l'enseignement de la maîtrise du français comme langue maternelle.

Certes, le contenu que présente les programmes ont comme mission de permettre à l'apprenant de connaître sa société, sa culture, mais les attentes en termes de maîtrise de cette langue ne mettent pas l'enseignant dans une situation pédagogique permettant de tropicaliser le contenu : l'adapter à la situation socioculturelle des apprenants très évolutive et changeante d'une zone culturelle à une autre. En fait, l'enseignant n'arrive pas à faire des leçons de grammaire, d'orthographe, de vocabulaire, de conjugaison, de littérature... articulées à l'usage quotidien de la langue. Le *français* proposé apparaît comme la langue des autres, inaccessible et inopportune.

L'enseignant donne de son mieux pour que la maîtrise de la langue soit un acquis pour les élèves si bien qu'il occulte totalement les dimensions socioculturelles des enfants. Son activité, proche de celle de la langue maternelle par des manuels de grammaire, d'orthographe, de conjugaison de vocabulaire et de littérature trop détachés de la réalité de l'apprenant l'éloigne de celui-ci. Même, si ces dernières années, des manuels adaptés à la réalité nationale sont disponibles (comme Le français en 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème}, ou en 3^{ème}), les supports manuels sont dominés par le cours Bled, la Grammaire active, les Bescherelles... Les exercices y sont tirés et proposés aux apprenants.

Par ailleurs, en classe, toute autre langue que le français est strictement interdite. La progression est linéaire, avec des séquences autour d'objectif surtout thématique. Il s'agit d'activités d'enseignement/apprentissage qui mènent à une maîtrise de la langue. Celle-ci pourrait aussi permettre la maîtrise des autres disciplines comme l'histoire, la géographie, les mathématiques, les sciences de la vie et de la terre... L'apprentissage de la langue française est donc une clé permettant l'apprentissage des autres disciplines.

La didactique de l'écriture reste à la lisière du socioculturel. Enseignant pour des objectifs, des examens, ils laissent de côté les écrits sociaux au bénéfice des écrits scolaires. Ils se focalisent sur la rédaction (récit et description) la dissertation, le commentaire et le résumé (suivi de la discussion) enseignés que du point de vue de leur technique. Même si le programme recommande les écrits sociaux, le temps didactique, qui leur est accordé, est infime et les enseignants n'hésitent pas à les omettre délibérément

surtout qu'ils ne sont pas évalués aux examens. Une négligence didactique observée reste également la négligence de la réécriture. Ici, également le potentiel de compétence et de construction du style et de l'essentiel de l'identité que cet exercice peut avoir est ignoré.

Quant à la pratique de lecture nous pouvons remarquer la centralisation des efforts des inspecteurs sur les méthodes pédagogiques plus que sur l'apprenant qui lit de moins en moins. Lecture expliquée, lecture méthodique, telles qu'elles se pratiquent, ne permettent pas aux apprenants de participer dynamiquement à l'activité et de se sentir concernés. Elles se soustraient à *l'agir ensemble* que recommande Gérard Sensevy et Alain Mercier (2007) parce que l'apprenant y trouve moins de repère culturel et social.

Plus proche des exigences institutionnelles que du cadre de rationalité de l'être apprenant, malgré ses efforts, l'enseignant n'a pas toujours les moyens didactiques d'enseigner le français adapté au référentiel socioculturel des élèves allophones. Il n'est pas rare par exemple d'entendre, à la suite du BFEM (examen national), des élèves d'une zone reculée de la capitale se plaindre du vocabulaire d'un texte soumis à leur réflexion.

S'agissant de l'oral, son enseignement et sa pratique sont quasi absents. L'examen oral étant supprimé au BFEM et au Baccalauréat, l'apprentissage de la maîtrise de l'écrit est privilégié au détriment de l'oral. Or, faut-il le souligner les apprenants évoluent dans une société où l'oral occupe une place fondamentale. Alors la récitation tend aujourd'hui à disparaître des activités de classe et ne figure plus sur les bulletins de composition dans bon nombre d'établissements.

On allègue le volume du programme en rapport avec le temps scolaire perturbé par des séries de grèves. Ainsi, la priorité est mise sur d'autres activités. Ces entités sont évaluées après des enseignements qui se distribuent ainsi : des activités de lecture, d'expression écrite, de grammaire, d'orthographe, de vocabulaire, de conjugaison, d'étude de l'image.

La production orale est inscrite au programme de français. Le prescrit suggère une production orale des élèves, à travers des exposés, des activités mimiques, des représentations. Toutefois, l'évaluation, les devoirs, les compositions et le Baccalauréat ne permettent pas d'évaluer cette production qui demeure fondamentale pour des apprenants appartenant à une civilisation où l'oral reste fondamental. Aujourd'hui, rappelons encore, les devoirs oraux, les compositions orales, ou l'oral aux examens n'existent plus dans l'enseignement du français. Ces apprenants, nés dans une société où l'oral occupe une place prépondérante, sont mutilés d'une activité cognitive d'une importance pédagogique insoupçonnée. Encore, une autre culture que la leur reste-t-elle dominante.

2.3. Dominance de la culture du FLM : la question des manuels ?

Avec les résultats de recherche sur les *cultures d'enseignement*, *culture d'apprentissage* coordonnée par Jean-Pierre Cuq, nous savons fondamentalement que *le manuel représente un lien entre l'élève, la famille et l'école... [et en plus] les manuels scolaires ...soulève[ent] la question du rapport entre les curricula et la légitimité du savoir enseigné* (Chnane-Davin (Dir.) et al., 2011, p. 2011). La question de la culture dans l'enseignement de la langue est posée différemment par Jean-Pierre Cuq (1991) et Jean-François Halté (1992). Le premier se situant dans la perspective de la DFLS et le second dans celle du FLM. En fait, les travaux des deux chercheurs partagent à l'arrivée la même préoccupation : la valeur de la culture dans l'enseignement d'une langue fait de fond la réalité de cet enseignement.

Selon le rôle de la langue dans une société, l'apprendre c'est s'adonner à l'activité de la *culture cultivée* selon l'expression de Davin Chnane (2005). Dans un travail commun, Daunay, Delcambre et Reuter caractérisent la didactique par un double postulat : *les contenus disciplinaires spécifient l'enseignement et les apprentissages ; l'enseignement et les apprentissages spécifient les contenus disciplinaires* (2009, p. 22). Compris ainsi, nous pouvons affirmer sans risque de nous tromper que, pour une discipline comme le FLM ou FLS, il est impossible de séparer les contenus de l'enseignement et des apprentissages, de la littérature ou des littératures de la langue.

Mais, selon le pays dans lequel on se situe, ce contenu est appelé à répondre à la fois aux besoins des apprenants et aux enjeux de la construction d'une identité nationale. Ramené à l'enseignement au collège et au lycée, nous notons que l'apprentissage de la langue française n'est pas soustrait de l'enseignement de cultures que portent les littératures. Mais de quelle culture s'agit-il ?

Nous savons depuis la colonisation que la culture enseignée reste très tributaire de la langue de scolarisation. De nos jours, la culture apprise s'ordonne méthodiquement en littérature française, en littérature africaine à travers les mouvements et les genres littéraires choisis en fonction des niveaux d'étude. Pour le moyen comme pour le secondaire, l'enseignement de la langue est aussi l'apprentissage de cultures. Pour déterminer les cultures enseignées, nous proposons de revenir sur le programme édité en 2010 en reprenant les contenus enseignés sous forme de tableau. Ce programme est celui des lycées d'enseignement général.

- Classe de seconde

	Nombres d'auteurs (œuvres ou extraits étudiés)	
Genres et mouvements littéraires	Littérature africaine	Littérature française

Le conte	4	1
La nouvelle	4	3
La poésie	8	9
Le théâtre	0	3
Mouvements littéraires	1	4
Total	17	20

- Classe de première

	Nombres d'auteurs (œuvres ou extraits étudiés)	
Genres et mouvements littéraires	Littérature africaine	Littérature française
Le roman	19	8
La poésie	7	13
Le théâtre	4	2
Mouvements littéraires	2	6
Total	32	29

- Classe de terminale

	Nombres d'auteurs (œuvres ou extraits étudiés)	
Genres et mouvements littéraires	Littérature africaine	Littérature française
La poésie	4	9
Le roman	2	2
Le théâtre	5	5
Mouvements littéraires	0	1
Total	11	17

- Le cycle

	Nombres d'auteurs (œuvres ou extraits étudiés)	
Niveau	Littérature africaine	Littérature Française
Seconde	17	20
Première	32	29
Terminale	11	17
Total du Cycle	60	66

Tableau 6: Contenu par type de littérature

Ces tableaux montrent assez clairement la bivalence de la culture enseignée durant tout le cycle : littérature africaine (les Antilles et Haïti y compris) et la littérature française (la France exclusivement).

Cependant, celle-ci a un trait marquant : la dominance de la culture du FLM qui s'illustre à travers un nombre relativement élevé d'auteurs, d'ouvrages, d'extraits et de mouvements littéraires à étudier. En effet, durant le cycle, c'est pratiquement toute l'histoire littéraire de la France qui est enseignée. Le prescrit, malgré la volonté d'africaniser les programmes, reste encore accroché à la culture de langue maternelle qui domine les contenus. Ici, nous voulons rappeler une question fréquente que nous posent les lycéens sénégalais : *Pourquoi étudier autant la littérature française ?* Cette interrogation est en substance une révolte contre la culture enseignée mais surtout aussi les méthodes et la langue. Notre pratique de classe nous a permis de constater que les enseignants du français accordent une place importante à la littérature française. En plus, bien souvent les textes restent abordés par la seule méthode de l'explication de texte et ne sont pas reliés à la vie et à l'expérience des apprenants.

Ce qui fait que les apprenants en fin de cycle sont écartelés entre l'obligation de maîtriser une langue qui n'est pas leur langue maternelle et une nécessité de s'ancrer dans leur réalité socioculturelle que l'apprentissage ne permet pas. Aussi, se permettent-ils, durant ces cycles d'apprentissage, de chercher ailleurs cette réalité. Naissent alors des besoins linguistiques et culturels. De manière interrogative : L'objectif général visé pour la fin du cursus (fin de classe de terminale) doit-il être que les élèves soient capables de se comporter linguistiquement et culturellement comme des natifs ?

L'enseignement du français dans ses prescriptions et pratiques actuelles dans les collèges et les lycées semble mettre l'accent sur la maîtrise du FLM. Le mutisme des institutions sur une DFLS pourrait expliquer les difficultés dans l'enseignement et l'apprentissage des disciplines en général et du français en particulier. Formés ou non, les enseignants pratiquent une activité enseignante où l'apprenant sénégalais ré-agir au lieu d'*agir* : cette langue n'étant pas sa langue maternelle. Pourtant la baisse de niveau et le taux d'échec encore élevé, est l'expression d'un malaise.

Malaise face à une langue qui s'impose à lui ou qu'on lui impose par un contenu littéraire encore dominé par la littérature française : n'est-ce pas là une éloquente preuve que l'enseignement – apprentissage du français est vu comme celui d'une langue qui appartient à une autre culture. Les activités enseignantes élevant l'écriture au rang d'une expression de langue maternelle biaise l'exercice de l'apprend allophone. Encore cette maîtrise de l'écriture était-elle orientée vers les besoins langagiers, disciplinaires, culturels des apprenants, elle aurait permis aux apprenants d'entrer dans une discipline qui n'ignore pas leur identité et leur statut plurilingue.

En fait, la didactique du français scolaire participe indubitablement à faire croire à l'apprenant que cette langue ne peut être l'expression de sa culture, de son identité. Par conséquent elle n'est pas sa langue. Elle ne répond pas à ses besoins que pourtant d'autres logistes linguistiques semblent y répondre.

3. Des logistiques du français extrascolaire : un contexte socioculturel dynamique

Le travail précédent a permis de faire le constat que l'enseignement du français, tel qu'il se fait depuis toujours et encore aujourd'hui ne permet pas à l'élève de s'approprier la langue et d'entrer dans sa culture. Dans cette section, nous jetons un regard sur d'autres sources d'apprentissage et d'exercice de la langue des collégiens et lycéens sénégalais. Il s'agit de constater, qu'à défaut de trouver un apprentissage de type langue seconde à l'école, les apprenants sont attirés par d'autres logistiques du français extrascolaires qui leur proposent des savoirs et des compétences sans, cependant, garantir leurs normes. Il s'agit de logistiques linguistiques dynamiques.

Par logistiques linguistiques extrascolaires, il convient de comprendre les autres situations en dehors de l'école qui permettent de véhiculer une langue française en face de laquelle l'apprenant se trouve dans une disposition d'apprentissage.

Dans cette perspective, nous comprenons que *les situations d'éducation appartiennent intégralement aux situations sociales dont elles ne sont qu'un sous-ensemble. Elles sont donc, elles aussi, déterminées par un ensemble de facteurs qu'une réflexion actuelle ne peut ignorer* (Mialaret, 1991, p. 31). Notre questionnaire exploratoire a pu montrer que les élèves utilisent fréquemment ces logistiques. Il y a plusieurs sortes de logistiques linguistiques extrascolaires : le commerce, le tourisme, la politique, les médias...

Il faut dire que la transformation des conditions de production des discours a, sous l'impulsion de la révolution technologique, fait surgir de nouveaux modes de pratiques communicatives et de nouvelles formes de pouvoirs langagiers qui apparaissent aussi, en même temps, dans bien des contextes francophones, comme des enjeux (Ndao & Kébé, 2010, p. 2).

Dans le cadre de notre étude, nous nous intéressons surtout aux médias (et aux multimédias) qui d'ailleurs ont une influence sur les pratiques sociales de l'apprenant et entretiennent avec l'école sénégalaise des relations historiques et étroites.

RFI, TV5 Afrique, Canal Horizon sont entre autres les premiers médias au Sénégal qui ont permis à la langue française de sortir du cadre intra-muros scolaire. Au début des indépendances ces médias avaient accompagné l'enseignement du français. Des programmes didactiques ont été mis en œuvre. Il s'agissait surtout comme le soutient Françoise Fontan de permettre un renforcement des enseignements- apprentissages de la langue. Il y avait un contrôle systématique de ces programmes audiovisuels, qui autant que les enseignements restent fondés sur la maîtrise de la langue maternelle. Au-delà des cours, les apprenants retrouvaient des émissions les aidant à parfaire leur connaissance, leur culture de la langue.

Aujourd'hui, au moment où les institutions scolaires continuent à cultiver cette exigence, fondée sur la maîtrise de la langue maternelle, le paysage médiatique a beaucoup évolué et s'est enrichi de nouveaux moyens et technologies de la communication qui instaurent un nouveau rapport avec la langue et investissent la vie quotidienne de l'apprenant. *Rendant disponibles sur le même support du son, de l'image et du texte* (Cuq et Gruca, 2005, p. 463), ils demeurent un terrain d'apprentissage et d'exercice de la langue française. Puissants moyens de communication, c'est d'ailleurs leur raison d'être, mais souples instruments de la langue, leur manière d'agir, les médias sont au Sénégal de véritables logistiques linguistiques. Examinons les affiches, la presse écrite, la radio, la télévision, Internet et les téléphones portables.

3.1. Les affiches, apprentissage par l'image et l'écriture

Il est difficile de donner une définition exacte de l'affiche tant ses formes sont variables et multiples. Mais retenons celle que donne le Petit Larousse illustré de 2011 : *feuille imprimée, souvent illustrée, portant un avis officiel, publicitaire, etc. placardée dans un lieu public* (Jeuge-Maynard, 2010, p. 18). Support de publicité ou de propagande, l'affiche est souvent un écrit ou une image ou bien même un écrit et une image. Au Sénégal, elle a l'avantage de se lire un peu partout. Dans les villes comme dans les villages, sur des panneaux, les murs, les carrosseries des voitures... un peu partout, elle est visible et lisible. Sa destination utilitaire fait qu'elle est comprise rapidement d'autant plus que son langage se veut net et son message accessible. Aujourd'hui, l'affiche est incontournable dans l'étude du français au Sénégal, si on veut comprendre la dimension socioculturelle de cette langue. Elle utilise majoritairement la langue française pour la simple raison que ceux qui les font savent, avec l'aide de l'image et de l'écriture, interroger les sens des destinataires, en partie apprenants, comme le montre l'exemple d'une affiche de Kirène³³



Pub pour eau minérale de la source Kirène sur la place de l'Indépendance.

Cette affiche constitue ainsi un outil didactique. L'image de l'enfant et l'expression en français *soif d'une vie saine* interpelle l'apprenant dans deux cadres à savoir culturel et linguistique. Cependant, cet usage de la langue est souvent loin des normes académiques. Nous éviterons de nous pencher sur cette normalité du langage pour éviter de verser dans une orientation qui nous éloignerait de notre objet. Mais, toujours est-il que cette langue française a un contenu généralement sénégalais : la lutte, la religion, le commerce, le transport, l'éducation entre autres sont ses grands thèmes.

³³ Kirène est un groupe de la Société Sénégalaise industrielle agro-industrielle (SIAGRO) est spécialisé dans la production et la commercialisation d'eau minérale.

L'apprenant les rencontre un peu partout : sur les murs de l'école, sur la route de l'école, au marché, dans le transport etc. Lui-même est souvent auteur d'affiches. Ainsi, véritable livre de lecture ou cahier d'écriture, ou encore album, l'affiche semble utiliser un langage et une langue connexe des réalités sociolinguistiques. Elle fait désormais partie de la vie de l'apprenant. Ainsi, participe-t-elle à l'usage de la langue française par l'apprenant sénégalais comme également la presse écrite.

3.2. La presse écrite, apprentissage de la lecture : plaisir et jeu

La presse écrite renvoie aux journaux quotidiens, hebdomadaires ou mensuels. Entre 2000 et 2012, le paysage de la presse écrite a beaucoup changé. En effet, par ce médium, la langue française s'exporte partout et s'est mise en contact avec la population.

À la presse écrite internationale qui se vend essentiellement dans les grands centres urbains, s'ajoute une vingtaine qui arrive jusque dans les villages. Son contenu est essentiellement national même si certains journaux réservent quelques lignes pour l'international. Certains se spécialisent dans l'information générale comme Le Soleil, L'As, Le Populaire, They, Le Messenger, Le Quotidien, Walfadjiri L'Aurore, Sud Quotidien, Rewmi Quotidien, 24h... D'autres mettent l'accent sur une activité tel que le sport : Stade, Lamb, Walf sport... vendus à des prix abordables (100 ou 200 fcfa l'unité).

Ces journaux arrivent souvent entre les mains des apprenants et constituent des sources à la fois d'information et d'apprentissage. Si ce n'est pas le journal entier qu'ils ont, c'est une partie voire même une feuille qu'ils trouvent, par-ci, par-là aux. Quand ils ne sont plus d'actualité, ces journaux servent d'emballage à la boutique du coin. Du coup, ils sont un peu partout.

Avec des contenus réalistes, souvent ancrés dans la réalité sénégalaise : la culture, la politique, les faits divers ..., le français est accessible à ces apprenants qui s'y identifient. En plus, une page ou même deux sont réservées au jeu qui peut paraître un véritable instrument pédagogique.

Il s'agit de mots croisés, de mots fléchés, mots mêlés, etc. Ces jeux linguistiques ou jeux de créativité ou encore jeux culturels offrent à l'apprenant l'opportunité de lire et de jouer. Ce sont des auxiliaires *précieux dans l'acquisition d'une langue et un bagage linguistique minimal permet [ant] déjà de créer des combinaisons infinies et d'explorer systématiquement les possibilités de la langue* (Cuq & Gruca, 2008, p. 458).

3.3. La radio, la télévision, l'internet : l'oral et l'écrit

Nous savons qu'à un moment donné de l'histoire de l'enseignement du français au Sénégal, la radio a été employée comme outil secondaire pour accompagner les enseignements. C'était surtout quand il fallait à tout prix garder l'enseignement d'une langue de la métropole. Le rôle de la radio est donc avéré.

Aujourd'hui, n'étant plus associé à la pédagogie, elle continue néanmoins de jouer ce rôle d'une autre manière. Tout comme la presse écrite la radio reste un vecteur de la langue française au Sénégal. Il est vrai que contrairement à la presse écrite, la radio allie les langues nationales et la langue française.

Il y a la chaîne nationale (RTS) avec ses antennes régionales, les radios privées et commerciales (RFM, Walf FM, Zik FM, 7FM, Sud FM, Nostagie, Soxna FM...). Ces outils ont un champ d'action assez large. Parallèlement, il y a les radios communautaires (Monooré Fm, Oxy-jeunes, la Cotière, etc.). Dépassant la trentaine, ces radios diffusent sur un secteur limité à une région, à un département ou même à un village. Cet ensemble couvre pratiquement tout le territoire et les zones les plus reculées arrivent à les écouter.

De plus en plus à la mode, les radios communautaires, en plus d'utiliser les langues nationales, permettent l'usage et l'écoute de la langue française par les populations, particulièrement des apprenants, à travers des jeux et des séries d'émissions qui participent de la connaissance des terroirs. Ce rapprochement avec la langue est facilité surtout par l'emploi *contextualisé* de celle-ci avec la musique notamment le rap en vogue ces quinze dernières années. Ici aussi, l'apprenant est en contact avec la langue française et la prononciation, la diction et le vocabulaire sont dynamiques. Avec la possibilité d'interagir, les apprenants participent aux antennes à travers des jeux interactifs. Ainsi, la radio se révèle comme un cadre de pratique de l'oral. Examinons à présent le cas de la télévision.

Par ailleurs, il est difficile de dire toute la pédagogie qui entoure la télévision. Cet outil est une agissante logistique linguistique par le fait qu'il associe l'image, l'écriture au son. En effet, au Sénégal, la télévision demeure le médium le plus proche des apprenants. La langue française, langue officielle est généralement le médium même si les langues nationales y occupent une place non négligeable. Le français est surtout utilisé dans deux programmes phares : les informations et les films. Si nous savons que les apprenants sénégalais comme partout ailleurs sont des jeunes et que cette couche de la population aime la télévision pour son rôle divertissant, nous pouvons aisément affirmer que la télévision est un cadre dynamique de la langue française.

En réalité, le monde des apprenants sénégalais s'y reconnaît et s'approprie cette langue que la télévision véhicule par les films, la musique et autres programmes. Comme pour les autres médias, le contenu de cette langue française à la télévision est aussi celui de la vie des apprenants qui s'y identifient. Sans conteste, aujourd'hui, avec le délaissement de plus en plus réel de la lecture, la télévision joue un rôle capital dans le rapport de l'apprenant et de la langue. Les nouvelles chaînes TFM, 2S, S2TV, SN2, Africa 7... qui viennent s'ajouter aux classiques RTS et Walf-TV ont fini de mailler tout le territoire Sénégalais, permettant ainsi aux villages les plus distancés de la capitale de recevoir dans les foyers des programmes télévisuels.

Notons la percée ces dernières années des séries espagnoles et portugaises traduites (les télénovas). Ce monde très proche du monde africain, partant sénégalais vient rompre définitivement la dualité construite avec la France et l'Afrique que l'apprenant rencontre à l'école à travers l'apprentissage de la langue et de la culture.

Ainsi, ce monde télévisuel, moins fragmentaire et plus conforme à la réalité des jeunes qui sont séduits de plus en plus, révèle comme une véritable source d'acquisition de savoirs et de compétences. Les apprenants pouvant y passer beaucoup de temps. Mais, le français par la télévision ne saurait remplacer l'apprentissage de la langue en question. Toutefois, ce média l'accompagne, ouvre et impose une nouvelle vision de l'enseignement de cette langue ou l'image articulée au son et à l'écriture pourrait permettre à l'apprenant de se retrouver. Qu'en est-il pour l'internet et les téléphones portables ?

En outre, pour lutter contre la fracture numérique, alors Premier Ministre, Cheikh Hadjibou Soumaré déclarait dans la politique générale du gouvernement sénégalais :

Le renforcement et l'extension des centres multimédias communautaires dans les régions ; la mise en place d'un programme de formation des jeunes aux Tic dans le cadre des centres régionaux d'initiation aux Tic ; la libéralisation du marché des télécommunications et la création d'un fonds pour le service universel ; la promotion de l'e-business et la création d'un environnement favorable au développement des services à forte valeur ajoutée (2007).

De nos jours, nous ne pouvons nier l'impact de l'internet et des téléphones portables sur l'appropriation et la maîtrise de la langue française au Sénégal. En collaboration avec des ONG, l'État a fait un grand pas pour rendre disponible l'internet dans la plupart des établissements. Cet effort vient consolider le secteur déjà riche en cybercafés, installés un peu partout, les connexions dans les domiciles.

En plus, incontournables dans les rapports sociaux de nos jours, les téléphones sont des outils linguistiques de taille. Avec les réseaux sociaux qu'offrent l'internet et les possibilités des SMS (Short Message Service) ou textos à partir des portables, la langue française est de plus en plus introduite et en usage dans la société sénégalaise. Plus que les affiches, la radio et la télévision ; l'internet et le téléphone portable sont comme un terrain de pratique de la langue française pour l'apprenant où l'écriture et l'oral se pratique spontanément. Ils donnent l'opportunité d'écrire ou de parler la langue dans une démarche libre et libérée.

Libre parce que la sanction de *faute* et du symbole ne pèse plus comme une épée de Damoclès et libérée par le contenu qui est choisi par l'apprenant. Même si cette pratique de langue est loin de la norme académique, parce que le plus souvent incontrôlée et spontanée, il n'en demeure pas moins un lieu d'application ou d'acquisition linguistique vivant.

Ici, l'apprenant est loin du contrôle et reste lui seul maître des activités. C'est peut être la raison de la qualité de l'utilisation de la langue, elliptique et fragmentaire mais en volume insoupçonné produit par l'apprenant. Seulement nous pensons que les multiples textes variés dans le contenu et le style, proches du vécu de l'apprenant s'ils sont réutilisés à travers des exercices comme l'orthographe peuvent participer à revaloriser l'enseignement de la langue et donner goût à son apprentissage scolaire. Ainsi, ils pourraient annuler tout rapport conflictuel avec le français et l'apprenant. Il s'agit de partir des textes propres des fois de l'apprenant, produits dans le cadre décomplexé pour l'aider à comprendre et prendre la langue comme sa propre langue d'autant que celle-ci, dans cette pratique se confond avec son monde, sa réalité.

Synthèse

Enseigner et apprendre le français au moyen et au secondaire au Sénégal suivent les exigences des institutions. Celles-ci demandent implicitement une maîtrise du français comme langue maternelle. Cette attente est en contradiction avec le contexte et les statuts linguistiques et culturels des acteurs autour de la discipline de français. Les constats sur les enseignants montrent qu'ils ont peu de savoirs didactiques et se remarquent par leur ancrage dans les savoirs académiques où les contenus et les méthodes sont encore très proches du FLM. La baisse de niveau, la désaffection de la langue, vu comme responsables de la fragilité de tout un système appellent à une étude profonde de la discipline en rapport aux besoins des apprenants en langue et en culture. Les difficultés d'ordres épistémologiques et méthodologiques soulignées par les enseignants en enquête exploratoire permettent d'évoquer les problèmes majeurs liés à l'acquisition et à l'appropriation de savoirs et de savoir-faire. La dominance de la littérature française dans les programmes et dans l'enseignement fait naître des interrogations d'ordre culturel et d'opportunité d'apprendre la langue. Pourtant, en milieu extrascolaire, les apprenants semblent trouver leur socioculturel que la langue française véhicule à travers des logistiques linguistiques. Ce français est distant de celle que véhicule l'école. De fait, ces logistiques partagent la réalité que le français n'est pas la langue maternelle, mais compte beaucoup pour la communication, les informations et l'identité des apprenants. Ces constats nous ont permis de cerner notre objet de recherche qui porte sur l'enseignement et l'apprentissage du français comme langue seconde.

Chapitre 4. Problématique, question et hypothèse de recherche

1. Problématique

Les origines du débat et l'opportunité de réfléchir sur une didactique du français au Sénégal s'ancrent dans les domaines social et linguistique mais surtout des sciences de l'éducation. Ce pays multilingue a hérité de l'enseignement de la langue française de la colonisation (Hardy, 1920 ; Bouche, 1974 et Fontan, 1997, Spaëth 2001...). Les élèves tendent à être bi-ou plurilingues et apprennent le français pour la maîtrise de la langue mais aussi pour la structuration de leur pensée et la construction de leur socialisation. De fait, ils doivent apprendre celui-ci qui demeure la langue officielle et la langue de scolarisation (Verdelhan-Bourgade, 2002) en même temps un objet d'enseignement. Or, de plus en plus nous notons le conflit qui oppose les collégiens et les lycéens à cette langue dont l'apprentissage ne leur permet pas d'entrer dans leur culture.

Aussi, le cherchent-ils dans les logistiques extrascolaires du français, plus proches de leurs réalités socioculturelles et sont attirés par d'autres disciplines. En plus, *le statut du français est élevé : cette langue jouit du privilège de seule langue officielle. En conséquence les compétences exigibles sont élevées comme en situation de français langue maternelle* (Diarra 2009, p. 98). Ce constat sur la langue française explique un enseignement du français fermé en milieu scolaire pour des apprenants qui se situent dans une alliance de langues. Pourtant, l'État a favorisé ces dernières décennies l'introduction de l'enseignement des langues nationales (Ndiaye et Diakhité, 2010) tout en maintenant institutionnellement la maîtrise de la langue française comme une langue maternelle par ses exigences. Une situation paradoxale organise alors l'activité de l'enseignant du français. Il est nécessaire de tenir compte des exigences institutionnelles et des besoins des apprenants en contexte multilingue et multilingue.

Notre recherche interpelle donc la didactique du français au Sénégal. De nos jours, vu l'avancée des recherches en enseignement de langue, nous distinguons justement et judicieusement trois didactiques : la DFLM, la DFLE et la DFLS. Il est évident qu'on ne peut plus continuer les recherches sur l'enseignement/apprentissage du français en décrivant la baisse de niveau des élèves ou en remettant en question la qualité des enseignants au Sénégal sans pour autant se pencher sérieusement sur les préoccupations touchant l'enseignement du français et l'appropriation des savoirs. Pour ce faire la réflexion sur le triangle incontournable formé de l'institution, des enseignants et des apprenants avec le savoir comme surface s'impose.

Naturellement, dans un système éducatif, il y a au sommet, les institutions qui définissent la finalité de l'enseignement. Quels savoirs enseigner ? Comment ? Par qui ? À qui ? Dans quel but ? Au Sénégal, ces institutions, même si elles ont tenté de mettre au centre de leurs préoccupations l'adaptation des programmes aux réalités sociales du pays, n'ont jamais poussé la recherche et encore moins négocié quant il s'agit de la norme, de l'authenticité, occultant les connaissances fonctionnelles et culturelles de la langue française enseignée aux apprenants sénégalais.

Ainsi, les institutions ont insisté sur la nécessité d'enseigner et d'éduquer dans le contexte social de l'apprenant, sans jamais remettre en cause sérieusement les objets, outils, contenus et méthodes de l'enseignement du français hérités de l'école coloniale. Cette attente de la maîtrise de la langue comme langue maternelle devient ainsi une exigence à satisfaire. L'apprentissage de la langue est alors vu comme le moyen privilégié d'accéder à une culture étrangère.

Dès lors, pour atteindre cette finalité, les enseignants pratiquent une didactique renvoyant à celle de la langue maternelle. Les manuels et les outils traduisent un flou didactique ou l'enseignant bricole, associe, essaie tant bien que mal de donner forme à cette exigence des institutions. De leur côté, les apprenants restent sur leur faim, voyant toujours la langue française comme celle de l'étranger.

Alors, la question fondamentale que nous posons se formule ainsi : Comment la DFLS peut-elle favoriser l'acquisition des savoirs, des savoir-faire et répondre aux besoins de l'apprenant sénégalais en le faisant entrer à la fois dans sa culture, celle de la langue et celle de la francophonie ? Cette interrogation est née de deux étonnements : En quoi les exigences institutionnelles en termes de maîtrise de la langue comme en situation de langue maternelle freinent-elles la nature cognitive des enseignements/ apprentissages du français au Sénégal ? La prise en compte non effective de la culture de l'apprenant ne demeure-t-elle pas le facteur bloquant entre savoir et enseignant, enseignant et apprenant, apprenant et savoir dans leur dynamique d'*agir ensemble* (Sensevy et Mercier 2007) ?

Autant de fondements qui laissent appréhender les difficultés des enseignants dans leurs efforts de *transposition didactique* (Chevallard, 1985) en français au Sénégal et *les besoins en culture des apprenants* (Davin-Chnane 2005).

De fait, les attentes incommensurables des institutions ne sont-elles pas non seulement détachées des compétences et des dispositions des enseignants, mais, surtout ne sont-elles pas au-dessus du contexte sociolinguistique et socioculturel de l'apprentissage ?

Poids lourd, ces intentions soustraient toute souplesse à l'enseignement/apprentissage du français dans les établissements moyen et secondaire du Sénégal : ce qui étonne scientifiquement.

2. Question de recherche

Cette problématique de l'enseignement/apprentissage du français au Sénégal a suscité une question de recherche générale et des questions de recherches spécifiques. La question de recherche générale est énoncée de la manière suivante :

Vu que le français est langue officielle mais non maternelle au Sénégal, dans quelle mesure une DFLS est-elle mieux adaptée pour tenir compte des conditions et de la question du socioculturel, des disponibilités linguistiques et psychoaffectives des élèves des établissements moyen et secondaire dans les situations d'enseignement/apprentissage?

Les questions spécifiques interrogent d'abord les conditions de circulation en classe et les savoirs institutionnalisés.

Quatre questions sont posées. Quelles sont les conditions matérielles et humaines de l'enseignement/apprentissage du français ? L'institutionnalisation de la didactique du français langue seconde permet-elle la construction d'objets d'enseignement et l'établissement de programme adapté à la situation des apprenants? Les savoirs ont-ils leur justification dans les pratiques sociales? Ces savoirs donnent-ils lieu à une transposition didactique congruente menant vers une langue française normée et fonctionnelle ?

Nous nous intéressons aux enseignants et à l'enseignement en interrogeant leur formation, leurs outils didactiques, leurs activités, leur méthode et leur style. Ainsi, quatre questions sont soulevées. Former l'enseignant en didactique du français langue seconde n'est-ce pas lui donner la capacité de mettre en place des stratégies didactiques d'adaptation du programme en classe ? Pour agir avec les élèves et satisfaire leurs besoins, des outils appropriés ne sont-ils pas nécessaires à l'enseignant ? Dans quelle mesure les activités enseignantes permettraient une bonne gestion de la classe et de la parole? L'intervention didactique de l'enseignant ne serait-elle pas plus facile en suivant une approche et un style d'enseignement plus ouvert à l'écoute de l'apprenant?

Pour répondre à la question centrale, l'étude de l'apprenant et de l'apprentissage du français est incontournable. Pour ce faire une analyse des biographies, des activités de langue, des supports didactiques, des contraintes, des interférences, de la méthode et du style d'apprentissage sont envisagés.

Cette analyse tentera de répondre à ces questions : En quoi la prise en compte des biographies est essentielle pour l'apprentissage ? La didactique du français langue seconde n'induit-elle pas l'appropriation de savoirs et de compétences par participation effective de l'apprenant ? Les supports les plus proches de l'apprenant, ne sont-ils pas les plus propices à faire acquérir des savoirs et savoir-faire ? En prenant en compte les contraintes et les interférences multiples, la didactique du français langue seconde ne favorise-t-elle pas l'acquisition de savoirs et de compétences par l'apprenant ?

3. Hypothèse

Cette étude s'appuie sur une hypothèse principale née de lectures, d'une expérience professionnelle et d'une enquête exploratoire. Hypothèse selon laquelle si une DFLS était effective, l'enseignement prendrait mieux en compte les pratiques socioculturelles des élèves du moyen et du secondaire au Sénégal.

Compte tenu de cette hypothèse principale, il s'agira de soutenir en hypothèses secondaires des positions autour savoirs, de l'enseignement et de l'apprentissage qui supposent que la DFLS est plus adaptée dans le contexte sénégalais.

D'abord, en instituant la DFLS au moyen et au secondaire au Sénégal, il serait élaboré des programmes où les savoirs et des savoir-faire enseignés et appris seront capables de générer des compétences scolaires et extrascolaires non décalés des pratiques sociales et culturelles.

Ensuite, l'enseignant, qui n'est pas que professeur de langue, mais aussi de culture, aurait des aptitudes mettant en action des techniques didactiques d'adaptation du programme en classe, des outils et dispositifs opérationnels pour agir avec les élèves, soustrayant l'activité enseignante des difficultés d'ordre épistémologique et méthodologique.

Enfin, du côté de l'apprenant, agir avec l'enseignant, serait entrer dans sa propre culture, celle de la langue et celle de la francophonie en acquérant des savoirs et des savoir-faire à la fois scolaires et sociaux. De ce fait, l'élève pourrait lui-même être expert pour participer dynamiquement à l'activité d'apprentissage.

L'objectif général de cette recherche est donc d'analyser cet enseignement/apprentissage (savoirs, acteurs, rapports entre acteurs, avec les objets, les outils, les contenus, les méthodes et les styles).

Conclusion

Cette première partie montre que l'enseignement /apprentissage du français dans les établissements moyen et secondaire partage deux univers.

Un premier dit social qui est multilingue et multiculturel avec une dynamique de langues vernaculaires par lesquelles la communication intra-ethnique s'établit. À l'intérieur de cet univers, ces langues vernaculaires se définissent comme des langues communautaires, identitaires.

Un second, dit scolaire, monolingue, où seul le français constitue la langue de scolarisation. De l'univers social à l'univers scolaire, le pont linguistique et culturel n'est pas établi du fait que les élèves n'apprennent pas à écrire dans leur langue maternelle et ne communiquent pas au sein de leur famille avec la langue de scolarisation.

Le statut officiel du français donne à cette langue toute une mission indiscutable et fait que les apprenants doivent l'acquérir et se l'approprier pour apprendre d'autres connaissances. L'approche historique de cet enseignement /apprentissage a montré trois étapes.

D'abord, la première marque le début de l'école française avec des enseignants venus de la métropole. L'enseignement du français obéissait à une mission civilisatrice : politique, religieuse et économique. Elle devait instruire de futurs coopérants capables de communiquer en français, de comprendre la religion et de travailler avec l'administration coloniale.

Ensuite, une nouvelle page de l'histoire est ouverte avec l'AOF. L'école permet de plus en plus à des jeunes de s'instruire. L'enseignement du français s'élargit. Il y a l'expansion de l'école et un processus de recrutement d'anciens élèves qui remplacent progressivement les maîtres de la métropole. Mais, jusque là, les chercheurs notent que les contenus et les méthodes d'enseignement ne diffèrent pas de ceux de la métropole.

Enfin, avec l'accession à l'indépendance, l'école se voit obliger de former des citoyens. D'importants changements sont accomplis des orientations des trois présidents qui se sont succédé à la tête de l'état. Mais, notons que si les changements opérés sont radicaux pour les disciplines scientifiques pour répondre aux objectifs étatiques, ils ne le sont pas pour la discipline du français.

L'enseignement du français continue à être de type maternel, après avoir emprunté des méthodes à l'enseignement de langue étrangère. Aujourd'hui, l'importance, c'est *replacer le français où il doit être, en fonction des réalités sociolinguistiques, tirer les leçons des échecs passés en analysant les causes et les effets* (Dumont, 1986, p. 8). Des constats montrent que les apprenants sont attachés à la langue maternelle et l'apprentissage du français est un complément à leur identité. Un cadrage conceptuel et théorique nous permettra de délimiter la recherche et de poser les préalables à la méthodologie adoptée.

DEUXIÈME PARTIE

ÉLÉMENTS CONCEPTUELS ET THÉORIQUES DE LA DFLS AU SÉNÉGAL

C'est ce que depuis peu, certains hommes éminents, pris de pitié pour les écoliers condamnés comme Sisyphe à rouler sans succès le rocher du savoir, ont entrepris d'explorer différemment avec plus ou moins de succès ! (Comenius, 1992, 30).

Introduction

Si dans la première partie, nous décrivons le cadre pratique de notre recherche, dans cette deuxième partie, nous abordons les concepts et les théories qui fondent la didactique du français, langue seconde au Sénégal. Il s'agit d'un éclairage qui justifie le cadre d'étude et nous permet d'asseoir notre méthodologie de recherche. Nous avons fait le choix (chapitre 1) de nous poser la question suivante : qu'est-ce que la didactique ? Nous estimons que faire dialoguer les différentes définitions, car elles sont nombreuses (usuelles et spécialisées), pour arriver à une définition synthétique et systémique qui répond au mieux à notre étude est nécessaire.

Passer sous silence cette question, ne pas l'aborder pour lui apporter une réponse scientifique, nous freineraient dans les choix méthodologiques en ce qui concerne l'enseignement de la langue française dans les établissements moyen et secondaire du Sénégal. Des études ont mis l'accent sur les différentes didactiques (FLM, FLE, FLS). Elles sont arrivées par des voix parfois dissonantes à tracer les différentes voies qui leur sont spécifiques.

Toutefois, il importera de jeter un regard croisé sur ces différentes didactiques. Notre souci conceptuel et théorique est d'articuler la réflexion autour de la DFLS (Chapitre 2) dans un pays d'Afrique où l'enseignement du français se fait depuis 1817. Il est utile d'affiner la recherche par élargissement en le centrant sur un cadre particulier, marqué par une histoire assez singulière et significative de l'enseignement de la langue française. Nous étudions les concepts et les représentations de cette didactique. Nous avons examiné la place de la langue en rapport avec le savoir et la culture.

Mais, étudier cette didactique dans son fondement culturel, ses institutions, ses méthodes et ses démarches nous intéresse. En plus, il reste évident que l'examen de la didactique du FLS n'est total et remarquable que si l'on examine de près les acteurs réunis au sein de la classe.

Si nous réservons une place prépondérante à l'étude des enseignants et des apprenants, c'est surtout pour comprendre pourquoi ils sont en situation de DFLS et en quoi les phénomènes institutionnels, comportementaux les obligeant à se rapprocher du FLM fausse les jeux d'enseignement et d'apprentissage.

Ce faisant, nous avons porté la réflexion sur la formation des enseignants (Annexe 20) en FLS, sur les besoins des apprenants (savoirs et compétences). Ce travail se prolonge sur l'étude des objets, des outils et des méthodologies en DFLS. Pour analyser l'activité de classe, la gestion des milieux, nous avons réfléchi sur de la transposition didactique et l'action conjointe autour du FLS propre à notre terrain (Chapitre 3). Nous revenons ainsi sur l'efficacité des instruments et sur la nature de l'activité ou de l'action d'une DFLS au Sénégal.

Chapitre 1 : La didactique du français : une révolution épistémologique de l'enseignement de la langue ?

1. Comprendre la didactique

Dans ce chapitre, nous soulevons d'abord la problématique des définitions en examinant le concept tel qu'il est conçu par les usuels et les didacticiens. Les rapports de la didactique avec la pédagogie et l'enseignement étant assez complexes, il nous a paru important ensuite de croiser leurs définitions pour mieux saisir leur sens. Ceci, nous permettra de mieux comprendre les constituantes de la didactique qui témoignent de l'émergence d'une réflexion et d'une action innovante, prenant place au cœur de la transmission, de la co-construction et de l'appropriation des savoirs et savoir-faire notamment des langues et des disciplines non linguistiques.

1.1. Qu'est ce que la didactique ?

Cette question a été posée par deux recherches. La première est celle de Jean-François Halté en 1992, la deuxième, plus récente est des auteurs Claude Simard, Jean-Louis Dufays, Joaquim Dolz et Claudine Garcia-Debanq qui ont produit un ouvrage collectif en 2010. Des réponses déjà très pertinentes ont été produites sur la question. Seulement les ouvrages portent sur l'enseignement du français envisagé comme langue maternelle. Reposer donc la question à travers une recherche portant sur le FLS semble utile.

1.1.1. Essai de définition

Comment définir encore la didactique après les nombreuses considérations des usuels et les études des didacticiens ? Deux unités sont souvent citées.

D'une part, il y a la didactique générale. Indépendante des contenus disciplinaires, elle porte sur les grands principes de l'enseignement et les diverses manières d'enseigner. D'autre part, on parle de didactique spécifique ou encore disciplinaire lorsque les objets de savoir à apprendre jouent un rôle déterminant dans des phénomènes d'enseignement/apprentissage notamment dans un domaine de savoir donné. Vue en général comme ce qui est *propre à instruire*, la didactique se veut également une science des sciences de l'éducation. Mais, comprendre la didactique comme ce qui est *propre à instruire* est-ce en faire une application à tout faire dans le domaine d'acquisition d'un savoir? En quoi la didactique reste-t-elle une science de l'éducation ?

La didactique signifie-t-elle ce qui est propre à instruire ?

Romain Lancrey-Javal note à propos de la didactique que c'est le

Mot qui produit une réaction comparable, dans le système éducatif..., à l'énoncé du nom de « Dreyfus », il y a plus d'un siècle. Il y a les Didacticiens et les anti-didacticiens, irréconciliables. Et l'on ne saura jamais ici s'il y a eu ou non erreur judiciaire (2007, p. 64-65).

Nous n'avons pas le même humour que cet auteur, mais nous retenons que comme la plupart des phénomènes de grande nature tels que la colonisation, le racisme, la mondialisation..., à l'image des concepts clés de l'activité intellectuelle, comme la linguistique, la science, la philosophie... il est difficile d'accorder une seule définition à la didactique. Certes, elle est définie souvent en rapport avec le savoir, la connaissance, mais elle est conçue aussi comme une réflexion, (réflexion sur l'enseignement et l'apprentissage), comme un art (art d'enseigner), comme une action une pratique, une intervention (une transmission du savoir) ou même comme un contrat (le contrat didactique).

Toutefois, le concept peut renvoyer à un discours normatif qui édicte ce qu'il convient enseigner et comment l'enseigner. Dans les usuels, le mot occupe une entrée. Suivant un tableau, nous nous proposons une lecture croisée des entrées du mot de quatre dictionnaires. Elle nous permet de comprendre que la didactique refuse de s'enfermer dans une seule définition.

Usuels	Origine du terme	Sens de l'adjectif	Sens du nom
Le petit Larousse illustré 2011. Paris : Éditions Larousse.	Du grec Didaskein, « enseigner »,	Qui à pour objet d'instruire ; pédagogique	Science ayant pour objet les méthodes d'enseignement
Le Petit Robert, Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française. Paris : Nouvelle édition millésime 2011, p. 734	Grec didaktikos, de didaskein « enseigner »	Qui vise à instruire, qui a rapport à l'enseignement	Théorie et méthode de l'enseignement
Dictionnaire historique de la langue française sous la direction d'Alain Rey, nouvelle édition juillet 2010, p. 647	(1554) au grec tardif didaktikos	Propre à instruire, relatif à l'enseignement, enseigner, faire savoir.	Il est substantivé au masculin, puis au féminin pour désigner le genre rhétorique destiné à instruire, puis l'ensemble des techniques d'enseignement (- pédagogie)
Le nouveau Littré, Le dictionnaire de référence de la langue française. Paris, Éditions Garnier, 2005, P ; 503	didaktikos	Qui est propre à l'enseignement, qui sert à l'instruction	Le didactique : le langage, le genre didactique. La didactique, l'art d'enseigner

Tableau 7: Des définitions de la didactique

Les usuels sont d'accord sur l'origine grecque du terme, Néanmoins, nous remarquons quelques nuances quant au domaine et au sens à donner à l'adjectif ou au substantif. Pour l'adjectif, la syntaxe des définitions montre qu'il qualifie *quelque chose* qui est *propre à instruire* ou *propre à l'enseignement*, *qui a pour objet d'instruire* ou *qui a rapport à l'enseignement*. Didactique renvoie à ce qui relève de l'instruction, de l'enseignement : termes pris dans une synonymie sans précision particulière. Mais, l'instruction est-elle l'enseignement ? Évidemment non, l'instruction est un pan de l'enseignement qui est un domaine plus vaste. Cette nuance fait que le concept didactique est employé par certains dans un domaine réservé uniquement à l'être humain et pour d'autres dans des domaines plus vastes. Pour le substantif, les usuels révèlent la distinction entre le féminin et le masculin (nous y reviendrons). Seulement notons les différentes définitions relatives au terme :

- *l'ensemble des techniques d'enseignement, l'art d'enseigner*
- *une science ayant pour objet les méthodes d'enseignement*
- *une théorie et une méthode de l'enseignement*

Les dictionnaires spécialisés partagent l'idée que la didactique est relative à l'instruction et à l'ensemble des techniques d'enseignement ou un art d'enseigner. Ils ne se limitent pas seulement à reconnaître cette acception de la didactique. Analysant la didactique de l'intérieur, Françoise Raynal et Alain Rieunier (2009, p. 108) précisent que les techniques retenues sont, bien entendu, différentes *selon les matières puisqu'elles dépendent directement des contenus à enseigner... Les techniques pédagogiques retenues, leur adaptation aux caractéristiques de la discipline enseignée, ainsi que leur articulation, constituent la didactique de la discipline*. Ces auteurs spécifient la didactique en la définissant en rapport avec la discipline enseignée ou apprise. Le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (Sous la direction de Jean-Pierre Cuq, 2003) offre une définition plus formelle en se fondant sur la didactique des langues. Au sein d'une discipline donnée, la didactique peut se comprendre différemment et mobiliser des objets et des moyens divers. Partant du sens général de la didactique en notant que *Par son origine grecque (didaskein : enseigner), le terme de didactique désigne de façon générale ce qui vise à enseigner, ce qui est propre à instruire* (Cuq & al., 2003, p. 69), l'ouvrage démontre, par exemple, que la didactique du français suscite d'autres didactiques qui autorisent à redéfinir constamment la didactique.

En nous inspirant de la réflexion sur la didactique du français proposée par cet ouvrage nous avons pensé à la figure suivante :

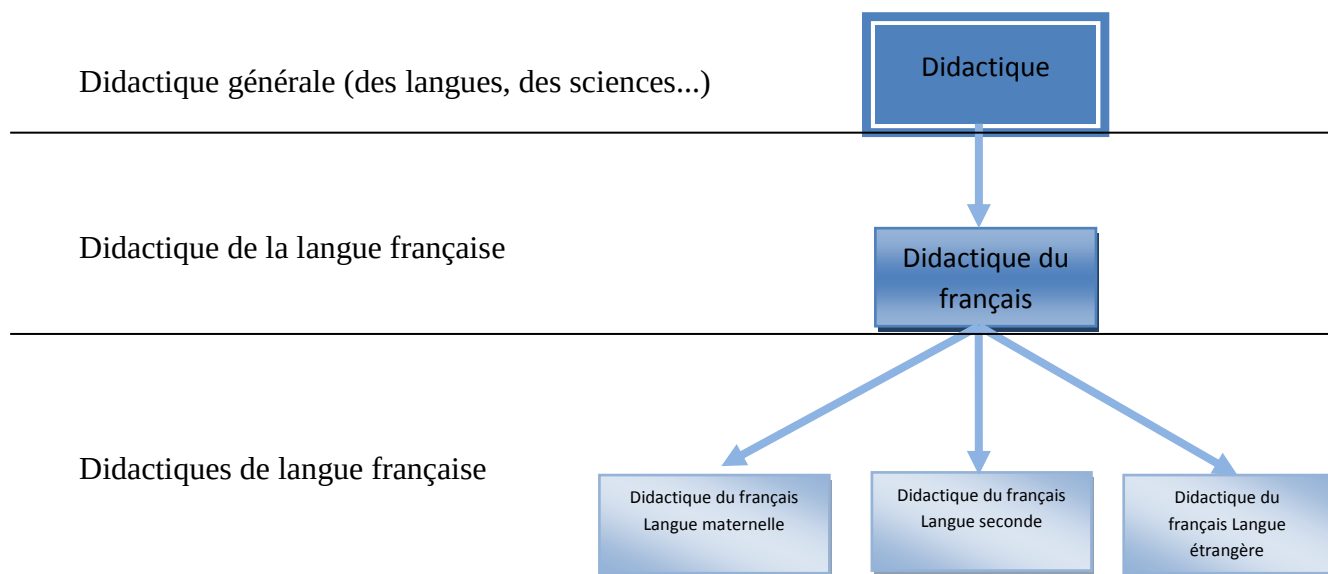


Figure 1 : Didactique et didactiques de langue française

La figure ci-dessus aurait dû prendre en charge toutes les disciplines enseignées à l'école. Elle ne matérialise pas, de ce fait, l'ensemble des didactiques du même axe syntagmatique que le français (les mathématiques, les sciences physiques, l'histoire, la géographie, la philosophie...). Elle s'est limitée juste au paradigme du français et montre qu'il y a bien une *didactique générale et son développement prioritaire dans les cadres disciplinaires* (Halté, 1992, p. 12). Cette réflexion de Jean-François Halté est approfondie par des auteurs qui se sont intéressés à l'apprentissage du français langue non maternelle.

Chaque didactique disciplinaire fait appel à des didactiques d'outils, comme par exemple pour le français : la grammaire, l'orthographe, la conjugaison, le vocabulaire, la lecture, l'oral, l'écrit, ... En réalité, ces différentes didactiques forment la didactique de la discipline, par exemple du FLM, qui se choisira en fonction du rapport que les apprenants ont avec cette langue partant du cadre général d'enseignement (voir le chapitre suivant). Nous pourrions dire autant en ce qui concerne les mathématiques ou une autre discipline.

Quoi qu'il en soit, nous retenons que la didactique se veut une réflexion à la fois de portée générale et / ou spécifique sur les problématiques de l'instruction et de l'enseignement et explore les problèmes souvent significatifs qui sont liés à la transmission et à l'appropriation des savoirs. *La didactique se manifeste dès qu'un sujet a l'intention que naisse ou que change d'une certaine manière le rapport d'un autre sujet à un objet de savoir* (Amade-Escot, 2007, p. 10).

Pour comprendre le sens de cette réflexion qui tente de cerner la manifestation du concept, examinons la didactique comme une science de l'éducation.

1.1.2. La didactique, une science des sciences de l'éducation ?

Commençons d'abord par une clarification du genre. Répondant à la question : quelle différence y a-t-il entre LE didactique et LA didactique ? Yves Chevallard écrit :

- *Formellement, la didactique est la science dont l'objet est le didactique. Pour mieux comprendre ces deux termes, faisons varier les mots.*
- *Au lieu de « la didactique », disons « la science didactique », ou même « les sciences didactiques », comme on parle des sciences politiques (un tel est professeur de sciences politiques, etc.). Au lieu de « le didactique » disons « les faits didactiques », à la façon dont on peut désigner par l'expression de « faits politiques » ce qu'on nommera aussi plus rapidement « le politique », tout court.*
- *On peut alors dire formellement : « les sciences didactiques ont pour objet les faits didactiques. » Reste à savoir ce que sont les faits didactiques ou, plus rapidement dit, le didactique (...)*
- *La didactique doit donc définir et redéfinir le didactique, de même que les mathématiques définissent et redéfinissent continuellement le mathématique...*³⁴

Cette réponse est importante au moins pour trois raisons majeures. La première raison est qu'elle apporte un éclairage sur l'orientation scientifique de la didactique qui se veut une science. *La didactique est une science de la pratique* écrivent Gérard Sensevy et Alain Mercier (2007, p. 187). Jean-Pierre Astolfi et de Michel Develay, qui citant Giordan, estiment que, parlant de la didactique, *sans doute est-il nécessaire de présenter une approche reposant sur un corpus d'hypothèses pédagogiques, étayées par des approches épistémologiques et psychologiques* (1989, p. 6). Autrement dit, la didactique a une démarche scientifique. Dans son étude des phénomènes didactiques, elle se veut scientifique puisqu'elle rompt d'avec le traditionalisme qui depuis longtemps fonde les pratiques scolaires sur la coutume, la doctrine, ou sur des expériences empiriques souvent subjectives. Répondant à la rigueur de l'esprit critique, la didactique de façon réflexive s'occupe des phénomènes de transmission et d'appropriation des savoirs.

La deuxième raison est que la réponse résout la question de différence entre la didactique et le didactique. Elle montre nettement que la didactique a un objet déterminé qui se trouve être le didactique. Alors, la didactique apparaît comme une discipline de recherche mais aussi d'intervention. Discipline de recherche, parce qu'elle adopte une démarche descriptive, explicative et analytique.

³⁴ La question a été posée par Muriel Gennaro (licence, 9 octobre 2008) Université de Provence - Département des sciences de l'éducation, Année 2008-2009. La réponse se trouve postée dans Didactique fondamentale : forum des questions, Yves Chevallard, y.chevallard@free.fr, Mise à jour du 1er janvier 2009.

Discipline d'intervention parce que ses analyses offrent des données et des principes à partir desquels l'intervention didactique opère. En fait, la didactique *essaie de guider et d'améliorer les pratiques d'enseignement* (Simard, Dufays, Dolz, & Garcia-Debanc, 2010, p. 16). Il est clair donc que la didactique est la science qui s'occupe des faits didactiques comme les mathématiques s'intéressent à des faits mathématiques.

La dernière raison est qu'à la question *est-ce que la didactique doit exister à l'université ou dans le centre de formation des enseignants*, nous sommes tenté de répondre par l'affirmative. Déjà, les auteurs de *la didactique des sciences* rappellent que G. Mialaret, l'un des trois pères fondateurs institutionnels des sciences de l'éducation avec M. Debesse et J. Château, proposait en 1976 un tableau récapitulatif des sciences de l'éducation qui situe la Didactique comme l'une des composantes des sciences... (Astolfi & Develay, 1989, p. 9). L'*Encyclopaedia Universalis*³⁵ ne dit pas autrement quand Daniel Lacombe y écrit :

Il est devenu maintenant un substantif, visant (comme beaucoup de noms féminins en « ique ») à désigner une science, ou tout au moins un faisceau de disciplines de type scientifique et l'usage adjectival actuel prétend découler de ce substantif, comme dans l'expression « recherches didactiques » (2002, p. 300).

Toutefois, définir la didactique comme une science des sciences de l'éducation ouvre le débat passionnant qui met au centre des réflexions sa relation avec d'autres concepts, à savoir la pédagogie et l'enseignement. La didactique est-elle la pédagogie ? Se confond-elle avec l'enseignement ? Quel rapport entretient-elle avec ces concepts ?

1.2. Didactique et autres concepts en éducation

Au sein des nombreux concepts avec qui la didactique entre en relation, soit dans sa définition soit dans sa représentation, il en existe deux qui méritent à ce niveau de nos recherches une analyse comparative fine. Il s'agit de la pédagogie et de l'enseignement qui sont souvent confondus à tort ou à raison avec la didactique. Nous savons que le concept de didactique date dans les dictionnaires de 1554 et que depuis Comenius en 1657 dans *Didactica magna, ou l'art universel de tout enseigner à tous*, la didactique s'impose à presque toutes les situations qui ont trait à la transmission des savoirs, si bien que, parfois, il est difficile de délimiter son territoire, de distinguer ses acteurs et de justifier sa raison d'être. Nous nous proposons pour éviter la polysémie du terme de l'étudier en perspective avec la pédagogie et l'enseignement pour saisir l'ensemble des paramètres du concept et résoudre une équation d'ordre à la fois lexical et méthodologique.

³⁵ Corpus 7, Décision- Elastine, Paris : 2002

1.2.1. Didactique et pédagogie

S'il est un concept avec lequel les chercheurs en éducation nous ont familiarisés c'est bien celui de pédagogie. Elle renvoie à toute activité déployée par une personne pour développer des apprentissages précis chez autrui. La pédagogie est, semble-il, liée à l'enseignement. Depuis très longtemps, elle est comprise suivant Émile Durkheim comme une *réflexion appliquée aussi méthodiquement que possible aux choses de l'éducation* (1938, p. 10). Par cette définition de pédagogie, nous ne sommes pas très loin de la didactique comprise comme *ce qui vise à instruire et action entreprise pour enseigner*

Une confusion des termes est signalée par plusieurs chercheurs comme Jean-François Halté, Jean-Pierre Astolfi, Michel Develay... Par exemple, l'auteur de l'ouvrage, *La didactique du français* (1992), Jean-François Halté, fait remarquer que *jusqu'aux années 80, les auteurs du champ éducatif parlaient tout uniment de pédagogie du français pour évoquer les problèmes d'enseignement de la matière*. Avec l'avancée des recherches dans le domaine de l'éducation et la construction de concept de plus en plus éclairant *on sait en effet la place dominante qu'occupe aujourd'hui la didactique...et la difficulté pour la pédagogie de tenir, face à celle-ci [didactique], un discours audible* écrit Marchive dans l'introduction de son ouvrage au titre évocateur : *La pédagogie à l'épreuve de la didactique* (2008, p. 7). D'autres auteurs ne pensent pas qu'il existe des rapports de nature opposée ou conflictuelle entre la didactique et la pédagogie. Reprenons ici un schéma de Jean-François Halté (1992, p. 3).

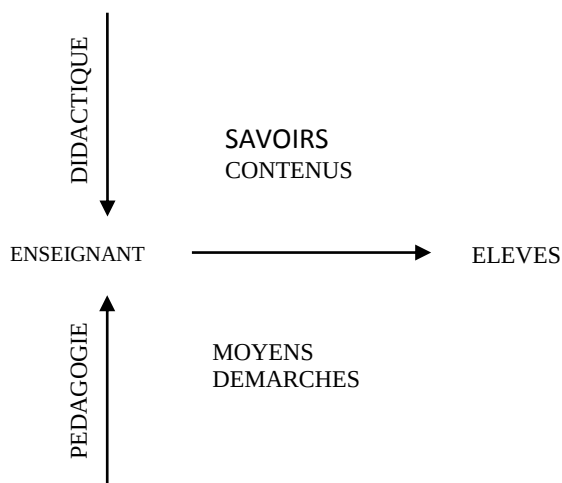


Figure 2: Didactique, un modèle trop simple

Comme nous le remarquons sur la figure la didactique s'occuperait des savoirs et des contenus et la pédagogie des moyens/ démarches. Elles sont séparées et chacune a un terrain d'application propre. Au-delà de cette division simpliste de la didactique et de la pédagogie nous remarquons sur la figure de Jean-François Halté la non prise en compte de l'élève en tant qu'acteur, qui alors reçoit tout. Il est le lieu où s'assemblent les actions de l'enseignant.

Le sens des flèches est net. C'est une voie unique de l'action de l'enseignant. Cet enseignement et apprentissage de transmission est ce que rejettent certains chercheurs. Ils démontrent nettement les liens qui les unissent la didactique et la pédagogie. Reprenons les deux approches:

Deux approches des liens entre didactique et pédagogie sont actuellement énoncées. Dans un cas, Didactique et Pédagogie sont nettement individualisées et l'on ne prend pas en compte la seconde dans le cadre des recherches en didactique. La recherche en didactique risque alors de renvoyer presque exclusivement à une réflexion épistémologique seule capable de fonder une logique des savoirs à enseigner. La didactique s'arrêterait à la porte de la classe.

Dans l'autre cas, on considère que la Didactique et la Pédagogie peuvent en théorie s'intégrer dans une réflexion plus générale... (Astolfi & Develay 1989, p: 9).

C'est dire que la didactique n'est pas la pédagogie et que c'est dans l'intérêt des recherches de les distinguer et de fixer leur sémantique. L'intérêt de cette distinction favoriserait fondamentalement la délimitation des objets et des champs d'application.

Il convient alors de souligner, comme son sens étymologique l'indique, que la pédagogie reste la théorie de l'accompagnement dans l'acquisition du savoir et des capacités. Nous pouvons comprendre ainsi l'idée de pédagogie par groupe, pédagogie différenciée, pédagogie par objectif, pédagogie par compétence... Le pédagogue est donc un praticien, celui qui agit pour faciliter l'acquisition des savoirs. Aussi reste-elle également action.

Nous pourrions dire que la pédagogie, vue comme action est le moteur de l'enseignement. Ainsi, elle permet de réaliser l'action d'enseigner. Mais, qu'est-ce enseigner sans un apprenant ? C'est la didactique qui répond à cette question. Elle se veut un espace explicite de réflexion et d'action qui portent autant sur l'enseignement que l'apprentissage. C'est ce que soutient plus tard Jean-François Halté dans une de ses réflexions publiée dans *Didactique du français, fondement d'une discipline*. Il y revient sur le modèle simple de départ et approfondit sa recherche. Il note que

la caractéristique majeure de la didactique des matières est de s'intéresser 1) aux savoirs et savoir-faire, 2) en tant qu'ils s'enseignent et s'apprennent. Le premier point établit la ligne de démarcation la plus forte avec la pédagogie à laquelle on reproche sur ce plan le (trop) peu d'attention à la spécificité des savoirs (Halté, 2008, p. 69).

Le schéma suivant, place la pédagogie au centre de l'action didactique, (un autre présentera le tout) et rend mieux compte de cette relation.

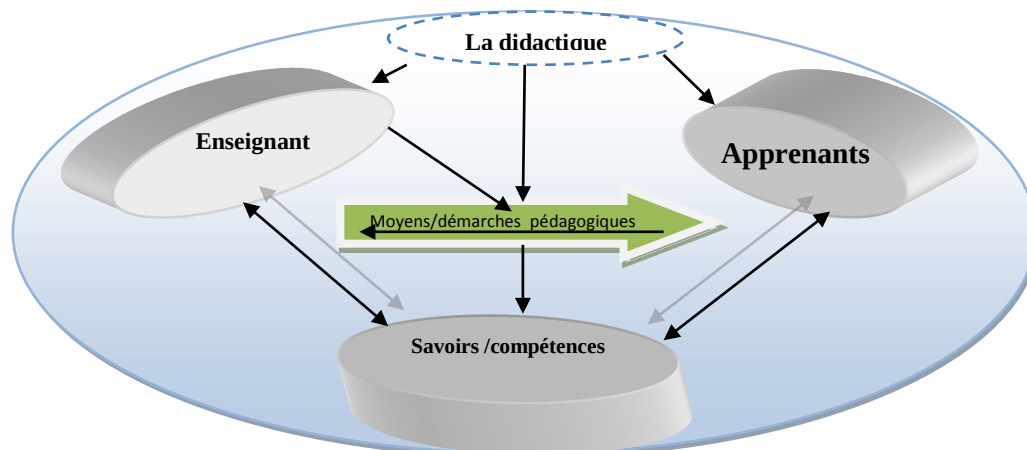


Figure 3:Didactique, pédagogie, enseignement

La figure illustre que la pédagogie se situe au cœur de la didactique. Elle est plutôt centrée sur les acteurs à savoir enseignant et apprenants. Sans l'un ou l'autre, il n'y a pas de pédagogie. La didactique étudie le fonctionnement de l'enseignant et les apprenants dans leur rôle. Elle décrit et analyse les réflexions et actions pour construire des outils pédagogiques opérationnels pour l'enseignement et l'acquisition de savoirs, de compétences. La didactique envisage donc les manières, les possibilités, les formes de l'enseignement et de l'apprentissage. C'est ce que nous comprenons en lisant Amade-Escot :

la didactique [a]... pour visée de décrire, comprendre et expliquer les phénomènes d'enseignement et d'apprentissage des savoirs. Son originalité réside dans l'effort de constitution du champ de pratiques d'intervention ou de formation en champ de recherche (2007, p. 7).

Nous ajouterons que la didactique est aussi une intervention, une action à la fois au service de l'enseignement et de l'apprentissage qu'un éclairage sur les savoirs et le savoir-faire. Aussi parle-t-on de *système didactique* sur lequel nous reviendrons. De manière comparée, dans le but de comprendre réellement les rapports, nous soutenons à la suite de Jean-François Halté que *la préoccupation pédagogique génère des besoins didactiques... et... les avancées pédagogiques transforment le questionnement didactique...* (1992, p. 8). Alors, nous pouvons retenir que les faits pédagogiques sont étudiés par la didactique. C'est ce que disent encore et plus récemment Claude Simard et al en se situant dans la perspective de la partie et du tout : *La didactique se place au cœur des préoccupations des savoirs à acquérir (aussi bien théoriques que pratiques), alors que la pédagogie ou la psychopédagogie s'intéresse avant tout à la relation entre l'élève et l'enseignant, quelle que soit la matière à l'étude* (2010, p. 12).

Ces affirmations nous permettent de terminer en notant que même si la didactique par rapport à la pédagogie semble plus *neuve*, elle ne reprend pas celle-ci. Autrement dit, elles n'ont pas les mêmes objets et le même champ. Si par exemple l'enseignant, le bon et le qualifié, est reconnu comme tel, il est dit dans un langage simpliste un pédagogue, c'est ce que nous retrouvons dans l'expression *c'est un pédagogue ou bien encore il a l'art d'un pédagogue*. Or, nous ne pouvons pas dire de l'enseignant, quelles que soient ses prouesses, qu'il est didacticien s'il n'étudie pas, ou ne réfléchit pas sur le fait didactique. Gérard Sensevy et Alain Mercier sont formels : *faire de la didactique, c'est étudier des pratiques de savoir, et plus spécifiquement des pratiques de diffusion (ou transposition) et de transmission (ou étude, enseignement et apprentissage) de savoir* (2007, p. 187). Il est clair que la didactique n'est pas la pédagogie. Seulement, en levant ce sens équivoque, nous ne résolvons que partiellement la polysémie de la didactique, car elle est aussi confondue avec l'enseignement.

1.2.2. Didactique, enseignement et apprentissage

La réflexion sur le concept de didactique nous impose d'examiner le terme en rapport avec l'enseignement en nous aidant du concept tiers de l'apprentissage. Est-ce que didactique veut dire enseignement ? L'enseignement signifie-t-il la didactique ? Le fait d'enseigner demeure-il une action didactique ? Comment situer la didactique par rapport à l'enseignement ? Voici quelques questions auxquelles des réponses semblent nécessaires pour mieux comprendre ce qu'est la didactique.

La réponse à ces questions éclairera certainement les expressions génériques communément employées comme l'enseignement du français, des mathématiques, de l'histoire... alignées sur les expressions respectives la didactique du français, des mathématiques, de l'histoire... Dans le *Dictionnaire historique de la langue française* sous la direction d'Alain Rey, l'enseignement est défini de la manière suivante : *L'action, l'art de transmettre des connaissances et cette transmission elle-même* (2010, p. 74).

Cette double définition de l'enseignement pourrait s'appliquer à la didactique dans sa première séquence. Les didacticiens partagent au moins deux items dans la définition de la didactique : *action, art d'enseigner*. En cela, la didactique d'une langue serait l'enseignement de cette langue dans le sens où celui-ci se veut action ou art de *transmettre ou de favoriser* des savoirs linguistiques (et culturels). Prenons le cas de l'enseignement de la littérature française qui fait partie d'un ensemble plus large : celui de l'enseignement de la langue française.

Donc, l'enseignement de la littérature française pourrait signifier la didactique de cette littérature, si et seulement si, le fait d'enseigner celle-ci revient à faire acquérir des savoirs et développer des situations cognitives où des actions et un art se dévoilent dans le but de permettre à l'apprenant d'acquérir des connaissances et des capacités en littérature française.

Ces capacités concernent à la fois la littérature et la langue. Suivant ces terminologies, la synonymie de la didactique et de l'enseignement peut être acceptée. Comprise ainsi, la didactique reste une pratique, justement une pédagogie. Il s'agit bien de l'action didactique et de la pratique enseignante. Toutefois, il est difficile de dire que la didactique est, *lato sensu*, la transmission elle-même. La didactique n'est pas la transmission des connaissances elles-mêmes. Donner un enseignement n'est pas faire de la didactique au sens large du terme. La transmission d'un savoir est plutôt une pédagogie au sens actif, si celle-là se veut une technique d'instruire, d'enseigner. Car l'origine de ce terme le confond avec l'idée de transmettre, *conduire, mener, accompagner, élever*.

Par contre, la didactique demeure une réflexion, outre le fait d'être action et art. Ceci fait qu'elle ne saurait être remplacée dans certaines nominations conceptuelles par l'enseignement. Celui-ci ne se veut pas une réflexion sur lui-même, c'est-à-dire, l'enseignement n'est pas une pensée portée sur l'art, l'action d'enseigner, alors que la didactique peut bien se définir comme une réflexion sur l'enseignement. Dans l'enseignement nous avons *enseignant*, celui qui enseigne : ce que fait l'enseignant. C'est par extension que le terme désigne souvent l'institution, comme dans le cas de l'enseignement au Sénégal. Les études récentes distinguent l'enseignement de l'apprentissage auquel il est lié par la pédagogie, l'art de l'enseignant à permettre l'apprentissage.

En plus de l'enseignement, la didactique prend en charge l'apprentissage. Ainsi l'action didactique n'est pas toujours le fait d'enseigner. Mais l'enseignement est bien un fait didactique comme l'apprentissage en est un autre. Pour mieux saisir cette différence, nous proposons de reprendre la figure précédente qui a tenté de représenter à la fois la didactique et la pédagogie.

Nous la présentons de façon assez microscopique en mettant l'espace disciplinaire pour avoir une figure assez complète.

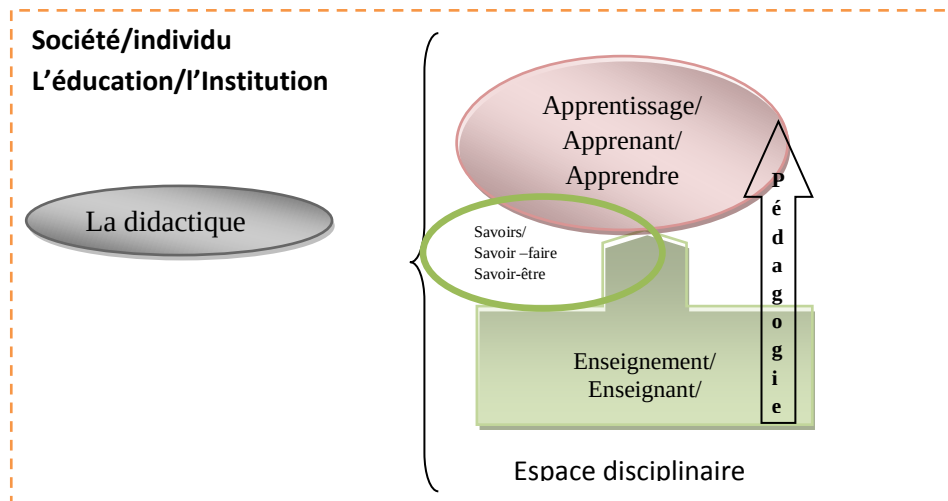


Figure 4: La didactique, un ensemble

Cette figure représente la didactique comme un ensemble qui comprend la pédagogie. Comme le montre les flèches, celle-ci fait partie des moyens de l'enseignant pour faciliter l'apprentissage des savoirs, des savoir-faire et savoir-être.

Il est vrai que, ce n'est pas ici le lieu de faire une analyse encyclopédique des relations entre les termes didactique, pédagogie, enseignement et apprentissage, mais nous pouvons penser d'après l'histoire des concepts et la position de beaucoup d'auteurs qu'au sein de l'éducation se trouve la didactique qui interroge les faits fondamentaux de l'institution notamment les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être, le fait enseignant, le fait apprentissage et aussi le fait pédagogique.

Ainsi, nous pouvons affirmer qu'entre la didactique, la pédagogie, comme entre la didactique et l'enseignement, il existe une relation non pas d'équivalence, mais de complémentarité (Simard et al., 2010, p. 15), disons de la partie au tout.

La didactique, recouvrant à la fois les deux grands domaines (pratiques et discours) et comprise comme *art* et *action*, se remarque surtout par le fait qu'elle se veut également réflexion sur les objets de cet art et de cette action. Pour mieux comprendre cela, il importe d'étudier la didactique dans sa triple émergence.

1.2.3. Émergence d'un art, d'une action et d'une réflexion

Comme relevé précédemment, c'est en 1554 que l'adjectif didactique apparaît, venant du grec *didaktikos*. Elle s'applique ainsi à un genre de poésie *qui prend pour sujet l'exposé d'une doctrine, de connaissances scientifiques ou techniques* (Astolfi & Develay, 1989, p. 3). Comenius, en 1657 publie *Didactic magna*, il donne, pour la première fois, une théorie de la didactique. Par la suite, le concept se trouve dans plusieurs dictionnaires et des spécialistes se mirent à formuler diverses théories. Mais, il est clair que la didactique comme science de l'éducation est loin de se suffire d'une seule définition et de se réduire à une seule orientation théorique, épistémologique ou méthodologique.

Malgré les efforts de fixation du terme engagés depuis ces trois dernières décennies par les auteurs, elle est constamment redéfinie pour mieux répondre aux visées idéologiques et aux questions empiriques, qui comme nous le savons changent constamment selon les époques et les lieux. Toutefois, une unité se décrit à partir des nombreuses définitions des dictionnaires confrontés aux différentes réflexions des didacticiens. Cette unité prend forme à partir des critères définitionnels qui caractérisent la didactique comme un art ou comme des techniques d'acquisition de savoirs, une action et une réflexion sur les objets d'enseignement. La définition qui fait le plus unanimité dans les usuels est celle qui la considère comme *l'art d'instruire ou d'enseigner*.

C'est là, une activité fondamentale. Si on définit l'art comme une technique nous aboutissons à la conclusion que la didactique est une technique, un ensemble de manières de faire. Comprise ainsi, trois identifiants de la didactique se dessinent. D'abord, la didactique est une activité humaine. Par conséquent, l'activité du chimpanzé *enseignant* à son petit comment casser des noix ou comment manger des fourmis en s'aidant d'un bâton, ne saurait être comprise comme de la didactique. Comme l'art, la didactique est le propre de l'homme. Ensuite, la didactique comme propre de l'homme est aussi le privilège de certains de lire et de comprendre afin d'analyser les situations d'enseignement/apprentissage. C'est peut-être dans ce sens que l'activité didactique se comprend comme réservée à des spécialistes à l'image de ce logiciel didactique (didacticiel) qui pourrait désigner un appareil servant à transmettre des structures de connaissance. Cette perspective exclurait tout tâtonnement dans le domaine. Enfin, toujours propre de l'homme, la didactique se veut la science qui étudie l'enseignement des savoirs; leur acquisition et leur appropriation. En conséquence, elle demeure une pratique. Comme telle, elle implique un ensemble d'intentions se traduisant en des *faits didactiques* selon l'expression de Chevallard. C'est certainement la raison pour laquelle la didactique se définit aussi comme une action.

Nous examinons ainsi la seconde base définitionnelle de la didactique. Il s'agit de la didactique comme action. Les manières dont les faits enseignement et apprentissage s'exécutent les inscrivent dans ce que Olivier Reboul (1980) appelle *processus* et en fait la *condition* fondamentale. Pour Yves Chevallard (1985), il s'agit d'*action didactique* et Guy Brousseau parle d'une *situation didactique* (1998) régie par un *contrat didactique* (1998). Plus récemment Gérard Sensevy et Alain Mercier (2007), propose le concept d'*action conjointe*. On pourrait l'imaginer comme dans un jeu, mais un jeu intelligent. Il est utile de convoquer l'école philosophique fondée par Aristote³⁶. L'action unit les acteurs que sont l'enseignant et l'apprenant autour du savoir. Elle se déroule dans un espace conventionnel et institutionnel qui se nomme la classe.

L'enseignant est préparé par un cursus lui permettant d'accomplir sa mission qui est d'accompagner l'apprenant vers la quête du savoir. Celui-ci n'est pas, comme dans l'enseignement traditionnel, un enregistreur de savoir. Il est sujet et il est vu comme un acteur dynamique. Cet accompagnement, dans l'optique de Yves Chevallard (1985) se veut processus de *transposition*. Pour Gérard Sensevy et Alain Mercier (2007), c'est plus une action *communautaire*, *Agir ensemble* ou *l'action conjointe*. Nous reviendrons sur cette action en examinant le système didactique. Mais avant, jetons un regard sur la troisième base de la didactique qui l'envisage comme une réflexion sur les objets d'enseignement et d'apprentissage. Un des critères qui permet de distinguer la didactique des concepts avec lesquels elle est confondue reste bien celui qui en fait une réflexion épistémologique (rend compte des logiques de l'appropriation des savoirs disciplinaires) et une réflexion psychologique (rend compte des logiques de l'appropriation des savoirs en général). De fait, la didactique est une attention particulière aux savoirs scolaires. En réalité, la didactique réfléchit sur les objets d'enseignement : leur statut cognitif, épistémologique, méthodologique et l'organisation des savoirs en curricula. Elle est également intéressée par les conditions d'appropriation qu'elle interroge pour saisir la construction de l'apprentissage et de ses obstacles. Enfin, elle examine le savoir lui-même. C'est alors qu'elle est intéressée par le milieu de l'éducation, le milieu scientifique et le milieu social.

Dans son ouvrage fondateur la *Didactique du français*, le didacticien Jean-François Halté, remarque trois acceptions qu'il est important de prendre en compte. Il soutient que

- *La didactique est une interface entre l'école comme milieu de diffusion de savoirs et l'ensemble des savoirs savants et sociaux.*
- *La didactique est surtout une interface entre les savoirs dans leur environnement et le sujet apprenant ;*

³⁶ L'école péripatétique où l'enseignement et l'apprentissage s'accomplissent en marchant.

• *Enfin, la pratique d'enseignement est à la fois le point de départ privilégié de l'interrogation didactique et le point d'arrivée. C'est dans cette dernière acception, la plus large, que la didactique tend à devenir la référence des pratiques d'enseignement* (1992, p. 47-48).

Nous savons maintenant les questions que pose la didactique. Que faut-il enseigner ? Comment l'enseigner ? A qui ? Comment apprend-on ? Où et quand ont lieu cet enseignement et cet apprentissage ? Pourquoi enseigner ou apprendre telles disciplines et non d'autres ? Quels sont les outils qui favorisent le mieux l'appropriation de tel ou de tel savoir ? ... En fait, toutes ces interrogations ne sont susceptibles de réponses conséquentes que si nous comprenons que la didactique cherche principalement à saisir les relations constructives qui déterminent ce qui se passe entre l'enseignant, le savoir et l'élève.

1.3. Le système didactique et ses trois axes

Arrivé à ce niveau de notre réflexion, il convient de se pencher sur le concept de système didactique, fondement des réflexions émergentes sur la didactique de ces dernières décennies. Le système didactique est un triangle à trois pôles. Il sert d'éclairage pour saisir la didactique. Nous considérons la didactique comme un projet scientifique qui a pour but d'étudier le système didactique. Les pôles de ce système forment un triangle, ils sont les savoirs, l'enseignant et les apprenants. Voici le schéma qu'en propose Yves Chevallard repris par Jean-François Halté(1992)

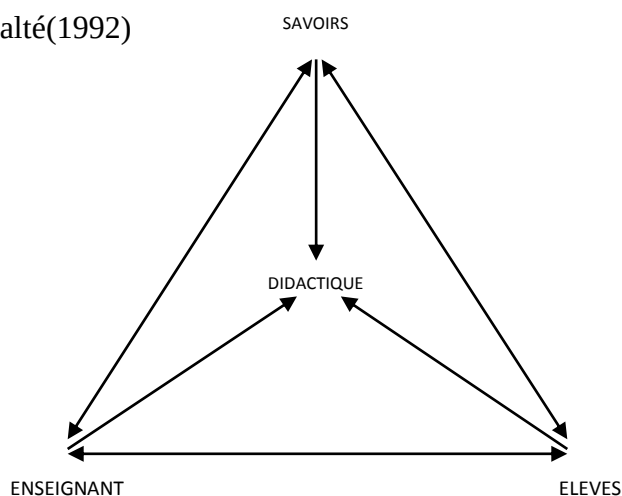


Figure 5 : Triangle didactique d'après Yves Chevallard et Jean-François Halté.

Nous mettons au pluriel le mot *savoirs* parce nous supposons qu'il y a différents types de savoirs en jeu. Comme c'est visible et lisible sur la figure, ces trois pôles forment un système, c'est-à-dire un ensemble d'éléments liés. Naturellement, ces pôles interagissent entre eux selon certains principes ou règles. Nous nous posons cinq questions : quelle est la nature de chaque pôle ? Quelles sont les formes et les conséquences de leurs relations ? Ce système est-il identique pour toutes les disciplines ?

En ce qui concerne l'enseignement et l'apprentissage de la langue française en milieu où elle n'est pas maternelle quelle est la configuration de ce système ? Est-il ouvert ou fermé aux domaines culturel, scientifique et social ? Pour répondre à ces questions qui nous paraissent fondamentales, il est nécessaire de réfléchir au-delà des pôles et de porter l'attention sur les trois segments qui unissent ces pôles.

1.3.1. Savoirs et enseignant : élaboration et intervention

Du côté des relations entre les savoirs et l'enseignant, nous retrouvons l'élaboration et l'intervention. Il relève de l'axe épistémologique. Comme cet amoureux de la connaissance en perpétuel questionnement, il semble indispensable pour l'enseignant de rester en quête constante de savoirs. C'est-à-dire que, tout comme le philosophe est obligé de rechercher la Vérité pour philosopher, quand il arrêtera cette quête, il cessera également d'enseigner. En plus, suivant toujours l'image du philosophe qui cherche la Vérité pour éclairer les autres, l'enseignant, aussi, est en quête de savoirs pour instruire et éduquer. Ce n'est pas étonnant que certains philosophes de l'antiquité (Socrate, Platon) demeurent d'éminents enseignants et que d'autres des Lumières (Rousseau et Kant) produisent des théories sur l'enseignement. C'est en nous demandant ce qu'est le savoir pour l'enseignant et comment la didactique l'envisage que nous pourrions estimer les relations savoir-enseignant. D'un point de vue général, le savoir est la connaissance, c'est-à-dire la faculté de connaître et le fait de connaître. Faculté puisque c'est une aptitude, fait puisqu'étant une situation. Ainsi, nous pourrions dire que le fou ne peut pas chercher le savoir puisqu'il a perdu l'aptitude pour le faire. Il n'est non plus dans la disposition de cette quête. Le savoir est également la notion que l'on a de quelque chose. Cela veut dire que le savoir induit la conscience de ce savoir. Quelqu'un qui sait, doit avoir l'idée qu'il sait, sans quoi, point de savoir. Par exemple, quelqu'un, qui sait que le participe passé, employé avec l'auxiliaire avoir s'accorde en genre et nombre, quand il y a complément d'objet direct placé avant, s'il n'a pas la notion du fait grammatical, n'a pas le savoir sur le participe passé employé avec l'auxiliaire avoir. En plus, il ne s'agit pas seulement de retenir la règle, il s'agira d'être capable à l'écrit comme à l'oral de l'employer. Et pour l'enseignant, il s'agit de pouvoir l'enseigner. En effet, le savoir demeure un pouvoir, si pouvoir signifie *être capable de*³⁷. Si quelqu'un pense avoir le savoir, par exemple, sur toute la conjugaison des verbes du premier groupe, il est en mesure de conjuguer les verbes du premier groupe.

³⁷ Pour développer davantage la relation entre savoir et pouvoir, lire *L'acteur et le système* de Crozier et Friedber, (1977).. Selon ces auteurs, le savoir est une source de pouvoir. Par exemple, dans une organisation quelconque, une entreprise, plus un individu a un savoir plus il a un pouvoir sur les autres. Ainsi, le pouvoir d'un individu A sur un individu B, est la capacité de A de faire faire à B ce que B n'aurait pas fait sans l'intervention de A.

Si nous rapportons ces définitions à la relation entre savoir et enseignant nous nous rendons compte que celle-ci est multiple :

- C'est d'abord une relation d'existence: la dépendance au savoir pour un enseignant est inéluctable. Je suis enseignant, je dois donc avoir le savoir, sinon mon statut d'enseignant n'est pas fondé. Je suis enseignant de français, si je n'ai pas les connaissances de la langue française et les aptitudes pour les enseigner je ne peux pas demeurer professeur de français. En cela le cursus scolaire, universitaire et la formation initiale (professionnelle) sont capitales.
- C'est également une relation de constance : la relation précédente justifie celle-ci. La dépendance au savoir, pour se prévaloir par exemple l'enseignant, impose une constance dans le rapport au savoir. Il est nécessaire que l'enseignant cherche constamment ce savoir. C'est par la formation continue, l'autoformation...quand un professeur de français croit avoir suffisamment de connaissance qu'il veut cesser toute formation, séminaire, rencontre de cellule ... il risque de perdre beaucoup car les connaissances professionnelles, disciplinaires évoluent. *Qui cesse d'apprendre cesse d'enseigner.*
- C'est enfin une relation de détermination : s'il est vrai que le savoir dépend de l'humain pour être savoir, notons qu'il détermine l'homme dans le sens où du fait que s'il a un savoir dans tel domaine et s'il est reconnu comme tel par les institutions, administratives ou sociales il reste affilié à ce domaine. Le professeur qui a un savoir en physique et en chimie demeure professeur de physique- chimie, celui qui dispose des savoirs en langue française reste un professeur de français.

L'analyse de ces différentes relations, qui expliquent la complexité et la nécessité d'envisager le statut de l'enseignant au regard de ses rapports au savoir, qui postulent qu'on ne peut ignorer la prégnance des connaissances chez ce pratiquant, a une proximité épistémologique avec les théories sur les compétences des enseignants³⁸. Nous définissons compétence en citant la conception de Romainville qui nous satisfait. La compétence est un

Savoir vivant (par opposition au « savoir mort » ou à la connaissance inerte), c'est-à-dire un ensemble articulé de ressources diverses (savoirs, savoir-faire et attitudes) que la personne compétente » est capable de mobiliser pour affronter avec efficacité une situation ou de résoudre un problème (2009, p. 11).

Mais ces savoirs vivants sont plus complexes comme le rappelle justement Michèle Verdelhan-Bourgade car *composée de partie observable et de partie cachée* (2007, p.112).

³⁸ A ce sujet lire (Jorro, 2002).*Professionnaliser le métier d'enseignant*. Paris : ESF.

En rappelant l'arrivée de l'approche, l'auteur montre que le concept est lié au monde du travail mais demande une compréhension fine. En effet, la partie observable est mesurable (habiletés, aptitudes, connaissances) et la partie cachée très difficilement observable et mesurable (motivations, attitudes, valeurs et traits de caractère). Cette dernière partie constitue d'ailleurs le fondement même de la compétence qu'il importe, dans le cadre de la DFLS, d'analyser. Les réformes en didactique des langues supposent que l'examen du savoir se fait aussi avec le savoir, savoir-faire et savoir-être.

Suivant la position de Gaston Mialaret (1991), nous retenons qu'il est important que l'enseignant soit doté de suffisamment de savoirs en tant que connaissance, cognition analysable en capacité de mobilisation spontanée dans des situations pour lesquelles ces savoirs seront pertinents. Ceux-ci relèvent à la fois de la culture générale et disciplinaire des enseignements académiques mais aussi de l'agir. Le savoir-faire, confondu avec la compétence, est donné par une formation professionnelle. Le savoir-être a trait à la moralité, aux valeurs, à l'image de l'enseignant, au respect des institutions et des hommes.

Au demeurant comme *l'école dispense des savoirs qu'en principe, elle ne produit pas en totalité. Elle les emprunte aux autres institutions et les accommode de telle sorte qu'ils puissent être enseignés* (Halté, 1992, p. 44). Les relations, qui se construisent entre l'enseignant et les savoirs, ont des cadres cognitifs assez distincts, qui nécessitent et permettent différents types de connaissances. Celles-ci sont théoriques (savoir), pratique (savoir-faire), morale (savoir-être). Elles ne sont pas indépendantes. En formant un ensemble, ces savoirs doivent être en constant équilibre. La faiblesse ou l'inexistence de l'un occasionnerait une fracture.

Ce n'est pas aisé de dire ce que c'est exactement le *savoir savant*. Est-ce le savoir non accessibles à certain ? Ou sera-t-il défini comme toutes les connaissances ? Ou encore renvoie-t-il aux celles relatives à un domaine ? Il semble alors difficile de le quantifier et aussi comprendre qu'on en perd chaque fois qu'on tente de le fixer par l'écriture. Et que la meilleure manière d'en acquérir, c'est de rencontrer et d'échanger avec les érudits vivants, les lectures essentielles.

Si le *savoir savant* peut-être lu et compris suivant une discipline, il recouvre un territoire plus vaste. C'est ce qui explique certainement le choix de plusieurs didacticiens qui soutiennent qu'il n'est pas important de le livrer, si cela est possible d'ailleurs, à l'apprenant qui n'a en pas besoin. D'où l'idée de *transposition didactique* qui oblige l'enseignant à identifier ce qui relève des savoirs savants et des savoirs à enseigner. Ces derniers sont en réalité fixés par les programmes, les curricula. Il semble nécessaire que ce *savoir enseigné* le soit par une transposition qui n'est point *transfert mécanique* faisant de l'enseignant un conduit comme l'est le cuivre pour l'électricité. Le *savoir enseigné* est donc une sélection dépendant du possible et de l'utile de la part de l'enseignant (nous y revenons dans le chapitre 3) qui fait appel foncièrement à des compétences dans leur partie observable mais aussi non observable. Cet axe savoir/professeur est celui d'un métier. Examinons les relations de ces deux acteurs majeurs.

1.3.2. Enseignant et apprenant : intervention et appropriation

Les relations enseignant et apprenant se situent dans l'axe praxéologique de l'intervention et de l'acquisition. Comment l'enseignant doit s'y prendre pour enseigner ? Comment les élèves s'y prennent-ils pour apprendre ? Comment coordonner les actions d'enseignement/apprentissage ? Partant de l'observation et de l'analyse des pratiques réelles, la didactique met l'accent sur les manières dont les activités sont organisées. Ici nous sommes dans l'espace classe. Il s'agit de l'axe des stratégies pédagogiques. Celui-ci reste dynamique et interagissant.

La dimension humaine qui régit cet axe fait sa complexité malgré l'évolution des études éclairantes. Par exemple, devant les élèves en nombre pléthorique, l'enseignant sénégalais ne peut pas agir et réagir de la même manière que l'enseignant canadien qui est devant une ou deux dizaines d'apprenants pour une même activité sur le français. Tout comme le professeur enseignant la langue française à des apprenants dont la langue maternelle est autre ne saurait pratiquer la technique et la technologie, de la même manière que celui qui est devant des élèves dont la langue maternelle est l'outil d'enseignement.

En outre, en général dans l'enseignement traditionnel, les méthodes et les pratiques d'enseignement et d'éducation étaient modelées sur le savoir et sur l'enseignant. C'est dire que l'apprentissage dépendait exclusivement de l'enseignement. Il s'agissait de centraliser tout sur le savoir et sur le maître. L'éducation, elle-même comme institution, a hérité beaucoup des religions, des us et coutumes.

Citons à titre d'exemple ce passage romanesque, qui attire l'attention de plus d'un lecteur et riche en renseignement :

Ce jour-là, Thierno l'avait encore battu. Cependant, Samba Diallo savait son verset.

Simplement sa langue lui avait fourché. Thierno avait sursauté comme s'il eût marché sur une des dalles incandescentes de la géhenne promise aux mécréants. Il avait saisi Samba Diallo au gras de la cuisse, l'avait pincé du pouce et de l'index, longuement.

Le petit enfant avait haleté sous la douleur, et s'était mis à trembler de tout son corps. Au bord du sanglot qui lui nouait la poitrine et la gorge, il avait eu assez de force pour maîtriser sa douleur; il avait répété d'une pauvre voix brisée et chuchotante, mais correctement, la phrase du saint verset qu'il avait mal prononcée. La rage du maître monta d'un degré ;

— Ah!... Ainsi, tu peux éviter les fautes? Pourquoi donc en fais-tu ?... Hein... pourquoi ? (Kane, 1986, p. 45).

Le romancier fixe ici, une pratique d'enseignement traditionnel, principalement celui du Coran en Afrique. Il est utile de signaler qu'en réalité la punition se justifie non pas parce que l'apprenant a commis une *erreur* en récitant, mais par la valeur sacrée, accordée à ce savoir qui est ici mal articulé. Dans *Didactica magna, ou l'art universel de tout enseigner à tous* Comenius parle de ce rapport au savoir. Cependant, l'ouvrage porte déjà les empreintes de la nouvelle ère. Ainsi, l'auteur raille les efforts des encyclopédistes, dont il juge absurde la façon de présenter les connaissances comme une chaîne d'éléments juxtaposés plutôt que comme un tout. Il s'agit plutôt d'apprendre à bien penser ; les élèves doivent ainsi mémoriser le moins possible. Effectivement, il s'agissait de transmission de contenus cognitifs déjà structurés, d'assimilation passive : la mémorisation. Faire preuve de pédagogie signifiait enseigner un savoir par des méthodes centrées sur l'enseignant qui, d'ailleurs, loin de faire preuve de génie appliquait mécaniquement ces dites méthodes de mémorisation.

L'enseignement, dit moderne, a beaucoup hérité de la maïeutique de Socrate et des œuvres de Rousseau et reprend l'axe praxéologique en redéfinissant les rôles. Il s'agit surtout de concevoir l'apprenant comme co-acteur de l'activité enseignante et de ses apprentissages et *L'enseignant étant alors un éternel artisan de génie qui doit contextualiser les outils que lui propose la recherche en didactique en fonction des conditions de ses pratiques* (Astolfi & Develay, 1989, p. 9). En fait, la didactique montre tout l'intérêt qu'il y a à former l'enseignant aux sciences de références : sociologie, psychologie de l'apprentissage, philosophie de l'éducation, linguistique appliquée... Ce qui lui permet de fonder des stratégies et des tactiques pédagogiques et communicationnelles. Pour l'apprenant, il s'agit d'étudier et de distinguer son profil, ses aptitudes, ses attitudes, son niveau, ses besoins, ses motivations, ses capacités cognitives pour mieux en faire l'acteur de ses apprentissages.

Il s'agit aussi et c'est ce qui caractérise surtout la didactique des langues, de ne pas ignorer les actes physiques, instrumentaux, mentaux et sociaux qui se jouent sur cet axe. Par exemple, les mêmes outils didactiques, employés dans l'enseignement du français en France ne donnent pas forcément les mêmes résultats au Sénégal ou en Allemagne. Rappelons que

L'idée de praxéologie met en exergue le fait que les tâches sont définies d'une manière anthropologique, c'est-à-dire qu'elles sont nécessairement rattachés à des objets et désignent des artefacts, des œuvres, des construits institutionnels. Cette notion désigne une organisation complexe mettant en relation les praxis (pratique ou savoir) et le logos (savoir) (Amade-Escot, 2007, p. 71-72).

Il est clair que cet axe du système didactique est déterminant. C'est aussi le lieu où s'exécute les programmes ou les curricula, le milieu entre un monde à atteindre et un monde prosaïque où la communication trouve tout son sens. Sous ce rapport, il semble important que l'enseignement reste à la fois une activité d'ingénierie didactique et une activité de l'artisan. Le côté artisanal de l'enseignant lui permet d'être bricoleur³⁹, de faire face à des situations didactiques, d'enseignement ou d'apprentissage, imprévues.

L'enseignant comme l'ingénieur, élabore des projets, met en place des plans d'action et prépare minutieusement les séquences. À l'avance, il pense le déroulement des activités. Ainsi, il organise des progressions, propose aux élèves des stratégies de contournement des difficultés individuelles ou communes, relevant de contradiction entre le milieu scientifique et le milieu social. En même temps, il œuvre en artisan, voire en bricoleur. En *intra muros*, (en classe), il se débrouille avec les moyens du bord en saisissant les opportunités qui naissent de l'activité. Il réfléchit et est en action, réagit et est en situation, puisqu'il est en classe au moment où l'apprenant l'écoute, le suit, lui répond et fait ce qu'il lui demande de faire.

³⁹ Pour un éclairage sur le terme *bricolage* dans l'activité de l'enseignant, les travaux de Coulon, (1993) et de Dubar (1995) qui se situe dans une perspective ethnologique et sociologique. Ils développent des théories nécessaires à la compréhension du concept de *bricolage*. Davin-Chnane (2005) a relevé des exemples pertinents dans sa thèse, en examinant les enseignants agissant.

1.3.3. Apprenant et savoir : appropriation et élaboration

Le troisième axe est un sujet d'une importance insoupçonnée. Il est un segment incontournable du système. C'est celui de l'appropriation, de l'élaboration du savoir caractéristiques de l'activité d'apprentissage. Celle-ci vient rompre avec le diktat de la primauté de l'activité enseignante et du savoir isolé.

Cette conceptualisation se fonde sur l'examen des pratiques réelles et tente de dégager des théories donnant l'opportunité de comprendre les modes et les temps de l'activité de l'apprenant. Qu'est-ce qu'apprendre ? Que faut-il pour apprendre ? Le milieu influe-t-il dans l'apprentissage ? Faut-il déconstruire et reconstruire pour apprendre ? Ne faut-il pas des *moments libres* pour apprendre ? Quel matériel faut-il pour apprendre ? En groupe pléthorique comment apprendre ? Les réponses aux questions qu'est-ce que, pourquoi et comment j'apprends ne sont-elles pas des préalables à l'apprentissage ? Ces interrogations ont livré d'utiles concepts et d'importantes théories de l'apprentissage qui permettent le renouvellement des méthodes et des outils d'enseignement et la recherche de programmes ou curricula adaptés.

Apprendre peut avoir plusieurs significations : acquérir des connaissances, des compétences, chercher de nouvelles aptitudes, quitter l'ignorance pour le savoir ... Des synonymes comme s'instruire, s'éduquer, se cultiver, s'informer vont dans le sens d'en faire une activité dynamique où la passivité n'a pas sa raison d'être. L'apprentissage est donc l'activité qui en découle. Le sujet, l'apprenant est en quête d'un savoir, d'un savoir-faire, d'un savoir-être. Ainsi, l'apprenant est loin d'être un sujet passif, c'est un acteur engagé dans l'activité, car pour qu'il y ait apprentissage, il semble vital que l'élève participe à celui-ci. Plusieurs théories ont tenté de circonscrire cette activité. Toutefois, nous convoquerons, qu'ici, celles qui éclairent notre démarche.

La théorie béhavioriste tire ses origines des observations scientifiques de l'apprentissage. Elle considère que l'apprentissage ne saurait ignorer l'environnement extérieur. Celui-ci fonctionne comme un stimulus. Mais, l'idée de conditionnement a permis de comprendre que l'apprenant a besoin de motivation extérieure. L'intérêt majeur du béhaviorisme a été surtout de démontrer que l'apprentissage se fait dans l'action (une action répétée forme des habiletés et des habitudes), par l'expérience (chacun réinvente pour lui-même l'ensemble des connaissances) et par des essais et des erreurs (les conséquences de nos actions sont autant de récompenses ou de punitions, selon que l'action est réussie ou pas).

Edward Chace Tolman⁴⁰ montre que des moments d'*explorations libres* des élèves dans des situations d'apprentissage, s'ils sont exploités, permettraient de voir que l'apprentissage se fait surtout dans l'autonomie, avec moins de contrainte.

Néanmoins, d'autres penseurs, autour de Piaget⁴¹, conçoivent l'apprentissage comme naissant d'une continuelle construction et reconstruction du savoir par celui qui apprend. Il s'agit du constructivisme. Il s'agit de confronter l'apprentissage à situations riches et différentes. Le facteur majeur de l'apprentissage est interne, c'est-à-dire que l'apprenant est au centre de son apprentissage. C'est une théorie qui soutient, avec beaucoup de raison, que la connaissance ne se transmet pas. Elle se construit grâce au processus d'équilibration des structures cognitives. Yves Bonin (2009) s'intéressant à Vygotsky montre que l'auteur développe le socioconstructivisme et introduit le rôle de la culture et de l'environnement social dans la quête du savoir. L'interaction entre les apprenants est de rigueur. Pour lui, apprendre revient à passer par un processus qui va du social à l'individu c'est-à-dire des connaissances interpersonnelles aux connaissances intrapersonnelles. Bruner (2008), suivant cette logique d'idée, inspiré par Piaget et Vygotsky développe l'idée de mode d'enseignement. D'une part, il y a le mode fondé sur l'exposition (l'élève est auditeur : modèle de transmission), d'autre part le mode fondé sur l'hypothèse (coopération entre l'élève et l'enseignant).

Une autre théorie qui soutient également que l'apprentissage bénéficie de facteurs internes à l'individu a permis de faire progresser la théorie sur l'apprentissage. En effet, le cognitivisme part de l'idée que le stockage de la mémoire se fait de manière constructive. Cette science s'inspirant des travaux sur la psychologie suppose que l'apprentissage est le processus qui conduit à l'intégration des informations nouvelles en mémoire. Le cognitivisme se pose en fait la question suivante : comment favoriser l'apprentissage en agissant au niveau du processus d'apprentissage ? Deux réponses sont données. D'abord, en agissant au niveau du sujet en lui permettant d'améliorer les stratégies d'encodage et de quête de l'information par la maîtrise d'un certain nombre de techniques. Ensuite, en agissant au niveau du matériel (gestion du tableau, adaptation des manuels et des programmes. Une bonne gestion et une structuration cohérente de ce savoir reçu permettront à l'apprentissage de mettre l'accent sur les points essentiels.

⁴⁰ http://fr.wikipedia.org/wiki/Edward_Tolman.

⁴¹ A ce propos lire Annie Chalon-Blanc(2011). *Piaget : constructivisme, intelligence*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Mais, l'un des intérêts de cette théorie est de permettre de regarder les représentations des connaissances par l'apprenant et de comprendre que cette représentation est la base de l'apprentissage, qui par ailleurs mobilise le fond et le fonds des connaissances antérieures. Cette représentation, image ou idée que l'élève se fait avant tout apprentissage, fait naître une variété, une lenteur des transformations cognitives et la coexistence de plusieurs systèmes parallèles d'interprétation. Les élèves en réalité élaborent leurs pensées en dehors de l'école. Cette conceptualisation n'est pas loin d'une autre théorie de l'apprentissage.

Il s'agit du gestaltisme. Cette théorie met l'accent sur la perception de la chose apprise. La réussite de l'apprentissage dépend en partie de l'enseignement qui fait réfléchir l'élève en lui proposant des problèmes. Suivant cette théorie d'élèves réussissent ou échouent parce que l'enseignement est adéquat ou inadéquat. De fait, les apprenants sont aidés là où ils rencontrent des difficultés.

Voilà donc, il est clair que toutes ces théories qui portent sur l'apprentissage partagent l'idée d'action dans le processus d'acquisition de savoirs et de compétence. La connaissance et la prise en compte de l'apprentissage dans le schéma de l'instruction et de l'éducation est alors un plus qui a permis de comprendre que l'apprenant est un acteur à part entière de l'action didactique.

À ce propos, nous pensons que pour les apprenants de langue seconde, le constructivisme apparaît plus apte à permettre l'acquisition de compétence. L'apprenant n'est pas appelé à être spectateur, mais acteur. L'apprentissage se fait par l'apprenant comme l'enseignement par l'enseignant. Un cadre les réunit : les savoirs à apprendre pour l'un, à enseigner pour l'autre. Par conséquent, l'apprenant sénégalais ne saurait apprendre en recevant tout de l'enseignant. Il lui est utile de co-construire le savoir, à défaut de le construire par un apprentissage. Comprendre l'activité de l'apprenant, c'est aussi arriver à détecter ses limites dans le cadre de cette activité et des besoins en termes de savoirs et savoir-faire. Enfin, ces théories partagent de nombreux rapports avec l'épistémologie, la psychologie cognitive et d'autres sciences humaines. Aussi, la didactique a-t-elle pu parfois profiter de concepts de ces domaines non sans des adaptations adéquates. Seulement, *la tâche de la didactique est plus complexe : elle implique la conjugaison des impératifs propres aux savoirs et des caractéristiques propres à l'apprenant* comme écrit Jean-François Halté (1992, p. 49).

Par ailleurs, à la page 32 de son texte paru dans un le recueil collectif *La didactique du français. État d'une discipline*, Michel Dabène analysant *Quelques étapes dans la construction des modèles* reprend le schéma du système didactique en le plaçant au sein d'un contexte social et du contexte éducatif : une *constellation didactique*. Une avancée majeure dans la compréhension du système et de son environnement.

Seulement, la *constellation* présente une erreur : elle distingue le contexte éducatif du contexte social. Dans le cadre de notre recherche le contexte social renvoie à la situation sociolinguistique du Sénégal avec ses pratiques langagières et ses représentations sociales. Au sein du contexte social nous notons le cadre éducatif qui fait référence aux disciplines de recherche et aux matières d'enseignement. Nous avons repris la constellation didactique.

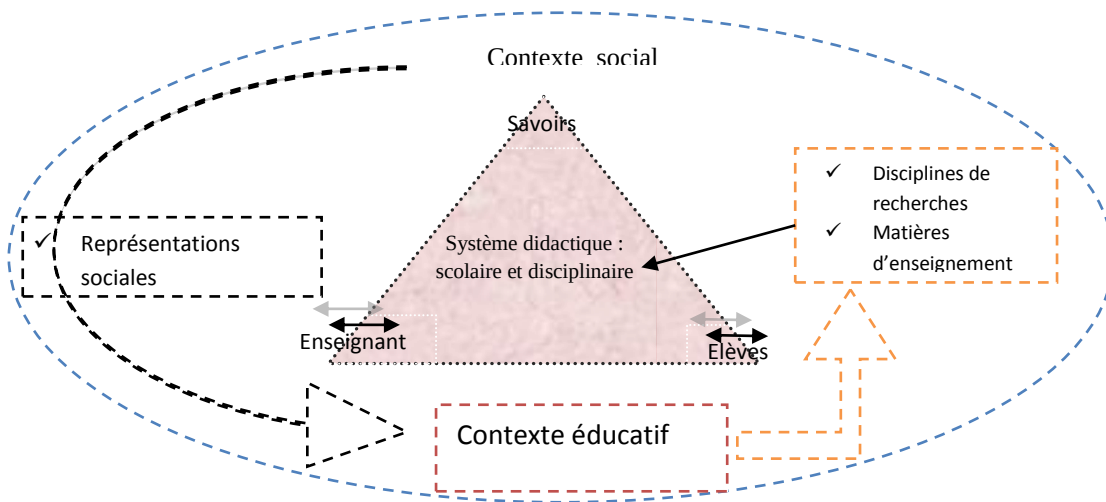


Figure 6: Système didactique et le contexte éducatif

Selon notre perspective le contexte social (représentations sociales, pratiques langagières) englobe le contexte éducatif, comme le montre la figure, par les disciplines de recherches et les matières d'enseignement éclairent le système didactique. Un autre élément de la figure montre bien l'enseignant et les apprenants passent tout le temps enfermés dans le système didactique. Ils en sortent en baignant constamment dans l'environnement général c'est-à-dire social. Se cantonner à un système didactique peut induire en erreur dans l'analyse de l'enseignement/apprentissage. Mais isoler le contexte éducatif du contexte social, c'est ne pas lier disciplines de recherches et matières d'enseignement au contexte social. Nous concluons sur la notion de didactique en notant que la discipline de français se trace dans un champ plus vaste qu'est le milieu social, lui-même composé d'individus, d'institutions, de traditions, de cultures, de langues, des manières de raisonner, de parler, de sentir, de créer etc. Par conséquent, la maîtrise des jeux et des enjeux qui tournent autour des relations entre les savoirs, les enseignants, les apprenants ne peut se faire en dehors des rythmes de cette société.

Les frontières entre les deux ne sont pas aussi fermées. La didactique des langues, parmi toutes les didactiques disciplinaires, reste la plus marquée par le cadre humain, historique, géographique, économique et politique. C'est ce qui fait d'ailleurs que la didactique française pour être plus conséquente cherche à prendre en charge cette réalité extérieure au système. Le cas du Sénégal où la langue scolaire n'est pas une langue maternelle, en est un exemple pertinent. Les apprenants l'emploient dans le cadre scolaire, au-delà ce sont les langues nationales qui sont véhiculaires. Ainsi donc le système didactique ne saurait se concevoir comme un cadre extérieur à la société. Cette conception du système didactique, ouvert, nous permet de mieux comprendre la didactique du français qu'il importe maintenant d'étudier.

2. De la didactique du français à la DFLS : regard croisé sur le FLM, le FLE et le FLS

Depuis maintenant quelques décennies, on ne parle plus seulement de didactique du français mais de didactiques du français. Très subtile, plus en phase avec les faits didactiques du français, cette rupture épistémologique fondatrice, a permis de mieux prendre en compte les phénomènes de transmission et d'acquisition des savoirs et de compétences des apprenants de la langue. Opérée dans beaucoup de pays francophones, fondée sur les différents statuts particuliers (Verdelhan-Bourgade, 2002, p. 19), cette option didactique vise à optimiser les compétences des enseignants et apporter des réponses fondamentales aux besoins et aspirations linguistiques et culturelles des élèves. Le parti pris de ce chapitre est d'aborder des questions à la fois linguistiques, institutionnelles et sociales mais essentiellement relatives aux didactiques selon une approche comparative. Cette démarche scientifique s'attache à mettre en évidence les événements qui caractérisent les situations didactiques de la langue française pour mieux saisir la DFLS. Au-delà du partage d'un espace linguistique, composé de territoires distincts et de valeurs distinctives qui accueillent différemment la langue française, la réalité francophone est aussi complexe que les recherches qui ont porté sur elle.

Ces recherches aboutissent à des descriptions différentes de l'usage de la langue. Selon Michel Dabène, *Le domaine de la didactique du français est ... divisé... en grandes propriétés* (2008, p. 15). Ainsi, par son usage et sa pratique, se développent les notions de FLM ou première, de FLE, de FLS, qui ne sont pas seulement des concepts mais évoquent des institutions, des groupes humains, linguistiques, culturels spécifiques. Nous rappelons que, partout, le français constitue une langue institutionnellement unique, avec la même norme académique.

En France, au Canada, au Sénégal, au Gabon... nous ne pouvons pas dire que ses structures grammaticales changent. Par exemple, les règles d'accords des noms et adjectifs et la conjugaison des verbes ne changent point d'un pays à un autre. Nous ne jugeons pas de la prononciation ou de la spécificité de certains éléments de vocabulaire qui relèvent de phénomènes linguistiques et parfois extralinguistiques. Seulement, comme la didactique des langues est en quelque sorte une réponse apportée aux méthodes et besoins en savoirs, en communication et certainement en culture, il convient de reconnaître que les apprenants étant différents, la pratique de méthodes et de méthodologies⁴² adéquates et ajustées reste la seule voie idéale pour des apprentissages de langues conséquents. L'enseignement/apprentissage du français d'une zone linguistico-culturelle à une autre ne peut être le même. Peut-être même que l'unité qui se dégage autour de ces didactiques reste le reflet des irréductibles logiques épistémologiques d'acquisition de la langue française comme valeur commune. Le but de ce chapitre est donc d'engager l'étude des caractères communs et des spécificités qui fondent les différentes didactiques de la langue française. Mais, il est utile de repenser la question suivie de la réponse de Ferdinand de Saussure :

Mais qu'est-ce que la langue ? Pour nous elle ne se confond pas avec le langage ; elle n'en est qu'une partie déterminée, essentielle, il est vrai. C'est à la fois un produit social de la faculté du langage et un ensemble de conventions nécessaires, adoptées par le corps social pour permettre l'exercice de cette faculté chez les individus (1995, p. 25).

Comme la langue est un produit social, peut-on se limiter à enseigner le français en niant le contexte dans lequel il est pratiqué ? Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca montre que la langue comme concept didactique prend en charge la langue comme objet d'enseignement et d'apprentissage et également comme objet culturel (2008, p. 79). Nous garderons à l'esprit cette conception de la langue (idiome et culture). Puisque l'approche comparatiste en didactique du français vise à confronter ce *produit social* à *l'ensemble des conventions nécessaires*. Pour tenter de saisir les modèles, nous chercherons à comprendre, au-delà de la portée générique, *les territoires et les découpages de disciplines ou d'institutions* (Amade-Escot, 2007, p. 8). Nous verrons qu'en plus des dimensions individuelle (personnelle) et sociale (nationale ou régionale), il sera important de convoquer la dimension mondiale (internationale, francophone). .

⁴² Méthode : *Une manière de s'y prendre pour enseigner et pour apprendre*. Methodologie : *un ensemble construit d'procédés, de techniques, de méthodes, le tout articulé autour d'options ou de discours théorisant ou théoriques d'origines diverse qui le sous-tendent* (Lire le chapitre II de la deuxième partie de l'ouvrage de Jean-Pierre Cuq et de Isabelle Gruca (2008).

2.1. Le français et l'espace francophone

Si le français n'avait pas existé comme outil linguistique de communication, la francophonie n'aurait certainement pas été un espace commun aux pays situés un peu partout dans le monde, dont les individus parlent cette langue. C'est une lapalissade que de le dire certes, mais nous voulons à travers ce truisme montrer le rôle fondateur et unificateur du français. L'espace francophone pourrait donc se définir comme un cadre commun à une communauté qui partage le français.

Une pareille définition cache des informations essentielles. La langue est-elle acquise pour tous de la même manière ? Joue-t-elle le même rôle dans les pays dits francophones ? Quelle est sa place institutionnelle ? En quoi son rôle social lui imprime-t-il sa spécificité ? Quelle relation entretient-elle avec les autres langues ? Il est important de revenir sur les rapports édifiants que cette communauté, formée de groupes humains ou de pays culturellement et linguistiquement distincts, a entretenus ou entretient avec cette langue.

Langue officielle, unique ou non, langue de l'administration, langue de scolarisation, langue réservée à des secteurs d'activités... le français reste dans l'espace francophone soit une langue naturelle, soit une langue qui vient s'ajouter au gré de l'histoire à une autre, à d'autres langues autochtones. Ainsi, l'espace francophone demeure une géographie linguistique complexe ou une diversité humaine et culturelle, qui, pourrions-nous dire comme Senghor, cherche à *construire un nouvel humanisme qui soit, en même temps, à sa propre mesure et à celle du cosmos* (Lerger, 1999, p. 397).

2.1.1. Au début, ce n'était pas le français

Ce titre n'a rien de provoquant, parce qu'*Aucun lieu n'est par nature le support de la langue qu'on y parle* (Cuq, 1991, p. 35). Il traduit une réalité linguistique que beaucoup ignore. La langue française n'a pas toujours été la première langue où elle demeure langue maternelle. C'est à la suite d'un long processus, d'adaptation et d'adoption, que Fatima Davin-Chnane rappelle, pour le cas de la France, dans sa Thèse en des termes on ne peut plus clairs :

Avant de devenir langue nationale en France et langue maternelle de la majorité des Français, le français a traversé les siècles, d'abord comme langue de la cour des rois, langue de la littérature chez les intellectuels et les écrivains, langue étrangère de prestige parlée par les élites européennes, puis langue seconde pour la majorité des Français il y a encore un siècle et demi et enfin langue maternelle. Elle s'est imposée comme langue unique dans un pays se réclamant d'un monolinguisme idéal symbole de l'identité nationale, un Français ne pouvant avoir que le français comme LM même s'il parle d'autres langues (2005, p. 83).

Jusqu'au Moyen Âge, la France n'avait pas une unité linguistique. Le français, version évoluée et canonisée de la langue d'oïl⁴³, qui elle-même est dérivée du bas latin, apparaît pour les historiens dans son texte le plus ancien (les Serments de Strasbourg) en 842. Le premier texte littéraire, *la Séquence de sainte Eulalie* est de 880. Le décret de François 1^{er} connu sous l'appellation d'ordonnance de Villers-Cotterêts en 1539 officialise son usage dans les textes administratifs. Ce pays multilingue tend vers un monolinguisme : le latin et les dialectes perdent du terrain face au français. L'école gratuite, laïque et obligatoire sous Jules Ferry (1832-1893) lui donnera véritablement toute son importance et son aura. Cette dynamique politico-linguistique sous la Troisième République permet à la langue française de devenir en France ce que l'auteur suscitée appelle *langue de l'unité nationale, langue identitaire* puis langue maternelle de la majorité quoiqu'au XIX^e siècle, même si les termes n'existent pas, *l'enseignement du français est déjà un problème de langue seconde et de langue de scolarisation* (Davin-Chnane 2005, p.81).

Le français est dit aussi langue maternelle dans d'autres pays, mais il est utile de signaler qu'il n'y est pas une langue *première* suivant le même processus linguistique en France. Elle y est langue maternelle par exportation ou migration. C'est le cas en Belgique (en Wallonie et à dans la région de Bruxelles-Capitale), à Monaco, au Luxembourg, en Suisse romande et dans certaines vallées italiennes (principalement dans le Val d'Aoste). En Amérique, le français est langue maternelle dans plusieurs provinces et territoires du Canada (principalement au Québec, mais aussi en Ontario, en Nouvelle-Écosse...), à Saint-Pierre-et-Miquelon, aux États-Unis (notamment en Louisiane et dans le Maine), en Guyane française et en Haïti et aux Petites Antilles (Guadeloupe, Martinique, Saint-Barthélemy, Saint-Martin)⁴⁴. Aujourd'hui, un problème se pose non pas pour les natifs qui parlent cette langue depuis toujours, mais pour d'autres apprenants avec déjà une ou plusieurs autres langues arrivés sur le territoire où le français est langue maternelle. Ces personnes qui sont nées dans un contexte où une autre langue est dite maternelle ou première ne sont pas natives du français. Sont-ils francophones ?

Enfants d'émigrés, les *nouveaux-arrivants* doivent apprendre cette langue pour une intégration sociale et professionnelle réussie.

⁴³ La langue d'oïl constitue avec le franco-provençal et l'occitano-roman les trois groupes de langue en France.

⁴⁴ Voir l'ouvrage de Jean Pierre Cuq (1991) *Le français langue seconde. Origines d'une notion et implications didactiques*. Paris, Hachette.

En Afrique, le problème se pose autrement. À part les quelques français ou autres nationalités de langue française maternelle qui y résident, la langue est parlée généralement par des locuteurs qui ont déjà une autre langue. Il s'agit de pays regroupés autour des termes géopolitiques de l'AOF (Afrique Occidentale Française et de l'AEF (Afrique Équatoriale Française)⁴⁵. Pour les pays qui forment ces espaces, la langue est un héritage colonial.

Le cas du Sénégal qui constitue notre cadre d'étude, est intéressant. En 1817, Jean Dard, instituteur français y débute l'enseignement de la langue en Afrique. Pour des raisons évangéliques, commerciales ou d'hégémonies, le français s'est imposé et a gagné une place qu'aucune langue autochtone n'a obtenue. Elle est donc une langue qui vient de l'extérieur du pays, de ses cultures, de ses langues naturelles.

De la langue du colonisateur français, elle passe à la langue des élites, puis à celle des populations des quatre communes (Saint-Louis, Dakar, Gorée et Rufisque) qui n'étaient pas des indigènes, avant de devenir la seule langue officielle du pays soutenue par la Constitution après l'accession à l'indépendance en 1960. D'ailleurs, il n'y a pas eu d'autre langue officielle à part le français. Depuis, elle demeure la langue des institutions, la langue unificatrice du peuple sénégalais qui a une vingtaine de langues autochtones, la langue de scolarisation d'apprenants qui parlent une ou plusieurs autres langues dans le cercle familial.

Donc, la langue est présente et se situe en bonne place au sein des tissus administratifs et de certains pans sociaux et politiques dans différents pays. Dans certaines situations linguistiques, le français côtoie d'autres langues, avec souvent des rapports conflictuels que ses apprenants manifestent. Au Sénégal, encore dans certaines ethnies, en milieu familial ou amical, parler français n'est pas bien vu. Malgré tout, son usage par les populations au niveau planétaire et son rôle dans les sociétés, d'un coin à un autre du monde, permettent de construire un espace dit francophone où elle est le lien par essence.

⁴⁵ L'AOF regroupe : la Côte d'Ivoire, le Dahomey (devenu Bénin), la Guinée, la Haute-Volta (devenue Burkina Faso), la Mauritanie, le Niger, le Sénégal, et le Soudan français (devenu Mali). L'AEF est formée par le Gabon, le Congo, le Tchad, la République Centre Africaine.

2.1.2. Le français, l'espace francophone

Des quatre coins du globe, la langue française est le ciment qui a permis et permet de construire un espace dit francophone. Sous l'appellation de francophonie⁴⁶, cet espace renvoie à un grand ensemble : *une combinaison très complexe d'espaces définis par des logiques multiples* (Beniamino & Gauvin, 2005, p. 83). Parmi ces logiques, notons les dimensions politique et linguistique. Mais comment définir la francophonie ? Tétu pense que c'est la *collectivité constituée par les peuples parlant le français* (1992, p. 47)⁴⁷. Moins traditionnel que ce spécialiste, nous retenons que la francophonie regroupe l'ensemble des pays qui se reconnaissent par l'usage de la langue française soit exclusivement, soit parcellément dans les activités officielles ou non officielles.

Institutionnellement, c'est une organisation internationale reconnue avec des actions multiples et multiformes portant sur la langue française, la diversité linguistique, la diversité culturelle, la paix, la démocratie et les droits de l'Homme, l'éducation et la formation, le développement durable et la solidarité, la jeunesse, la culture numérique, l'égalité femmes/hommes et la société civile. L'ouvrage *État de la Francophonie dans le monde*⁴⁸ offre toute la documentation à ce sujet. Il décrit cette espace comme un cadre dynamique. Il paraît fondamental que ce dynamisme n'occulte pas la réalité que la francophonie demeure d'abord une réalité historique que des auteurs sous la direction de Albert Valdeman avec la collaboration de Roberd Chaudenson et Gabriel Manessy ont retracée dans l'œuvre de référence *le Français hors de France* publié à Paris en 1979. Elle est également et fondamentalement un fait géopolitique que l'étude récente de Jean-Louis Roy met en perspective pour mettre en exergue les faits culturels.

⁴⁶ Terme employé pour la première fois par Onésime Reclus (1837-1916)

⁴⁷ Son ouvrage *La Francophonie : histoire, problématique, perspectives*, Montréal, Guérin Universitaire, 1992, préfacé par Léopold Sédar Senghor reste pour nous une source claire qui apporte beaucoup d'informations à la recherche portant sur les signes, les symboles et les sens et la portée de communauté. Elle vient surtout rectifier deux catégories de réflexions sur la francophonie : les premières laissent moins de place aux pays où la langue est relativement moins parlée, les secondes leur en accorde plus qu'il ne faut.

⁴⁸ Cet ouvrage (1999) est produit sous l'autorité du Haut Conseil de la Francophonie, présidé par le Président de la République. Il capitalise des *données 1997-1998 et 6 études inédites*.

Ces trois dimensions : institutionnelles, historiques et géopolitiques révèlent les informations suivantes :

- *Le français hors de la France* (Valdman, 1979) depuis maintenant des siècles par divers moyens : l'impérialisme, l'école, le commerce, les médias...
- Il est présent sur les cinq continents et compte 29 pays qui l'emploient comme langue officielle.
- Dans les pays membres et observateurs de l'Organisation Internationale de la Francophonie, le français reste un outil de communication de locuteurs natifs et non natifs.
- Le français est aussi présent dans des pays n'appartenant pas à l'OIF par exemple l'Algérie, l'Israël, le Val d'Aoste, les États-Unis... où il est appris comme une langue étrangère et parlé par une communauté importante.
- Le français est une langue d'enseignement mais également l'une des rares langues apprises dans quasiment tous les pays du monde. Il reste une langue mondiale.
- Il est aussi promu et enseigné par des réseaux de coopération bilatéraux ou multilatéraux d'origine étatique ou non gouvernementale, dont les Alliances françaises qui représentent plus de 1 100 implantations dans plus de 130 pays.

Parmi ces pays francophones, le Sénégal occupe une place singulière par l'histoire et par la place de la langue. Certes, ses locuteurs ne sont pas aussi importants mais l'histoire de l'implantation de la langue, du rôle politique et sociale de l'école, de l'intérêt de la langue, la coopération avec les pays francophones placent ce pays au cœur de l'institution. Pour ne pas s'éloigner de notre axe de recherche, nous avons choisi de nous limiter à ces informations qui donnent des réflexions sur la langue, la culture, l'histoire, la géographie, l'institution. Nous nous sommes intéressé à la francophonie dans la perspective d'analyser la dimensionnalité de la langue comme outil linguistique et culturel qui traduit des disparités et des particularités dans l'usage. Comme l'écrit le secrétaire général de la francophonie Abdou Diouf, en préface *les Mots du patrimoine : le Sénégal : toute langue peut être modelée et adaptée par ses usagers de manière à exprimer leur univers, leur vision du monde, leurs réalités quotidiennes* (N'Diaye-Corréard, 2006). Ce qui nous amène à réfléchir sur le français et la diversité des contextes d'usage.

2.1.3. L'espace francophone et la diversité des contextes linguistiques et culturels

Il est vrai que nous ne pouvons pas nous nous intéresser à l'histoire, à la géographie en mettant de côté la dimension linguistique et culturelle de la francophonie. Le sénégalais Léopold Sédar Senghor, en 1962 faisait comprendre dans la revue *Esprit* que la principale raison de l'expansion du français, de la naissance de la francophonie était d'ordre culturel. Nous complétons en notant aussi un ordre linguistique. De fait, la diversité culturelle dans ou hors l'unité linguistique reste la richesse de la francophonie.

La présence, la place et le rôle de la langue au sein de l'espace francophone sont déterminés par le contexte socioculturel et sociopolitique de chaque pays où celle-ci est en usage. Malgré les débats divergents et passionnants sur le statut de la langue dans les différents pays de la francophonie et dans d'autres pays où elle est en usage, la recherche linguistique est au moins d'accord sur trois faits majeurs :

- En fonction de sa place et de son rôle le français est dit officiel, co-officiel ou non officiel (Cuq, 1991). Pour cette raison, la langue française n'a pas partout le même statut (Ngalasso 1992; Davin-Chnane 2005);
- Avec l'espace francophone, la langue est aussi le terrain de la diversité de normes et de la variation linguistique⁴⁹ (Daff, 1996; Dumont, 1990) ;
- Les recherches didactiques ont trouvé que, pour agir sciemment et conséquemment, en enseignant et apprenant le français et en français, il est important d'apporter des réponses non plus de manière univoque mais en tenant compte du statut particulier et privilégié de la langue (Calaque & David, 2004; Castellotti & Chalabi, 2006; Verdelhan-Bourgade, 2007b; Véronique, 1993; Vigner, 2002). La question est comment rendre conséquente et performante l'acquisition des savoirs, savoir-faire, savoir-être pour des apprenants natifs et pour des apprenants non natifs ?

En réalité, il s'agit d'une convergence scientifique sur le fait que l'unité dégagée par la francophonie est au fond l'expression évidente de la diversité de contextes linguistiques et culturels, que l'enseignement - apprentissage du français, en français ne saurait ignorer. Nous résumons cette diversité en trois contextes linguistiques et culturels.

⁴⁹ Sur la question lire aussi Gendreau-Massaloux 2001; Moreau, Thiam, et Bauvois 1998; Daff 1998c; Manessy et Wald 1979; Calvet 1998; Francard 2010.

Un des contextes est celui où la langue française demeure l'instrument de communication familiale. Mais, en plus, cette langue est officielle ou co-officielle. Elle est spécifiquement désignée comme telle, dans la Constitution ou les textes de loi. Ce statut de la langue s'impose dans l'usage à tous les services officiels de l'État (gouvernement, administrations, tribunaux, enseignement...). Elle est en usage dans tous les cadres vitaux. En même temps qu'elle est l'instrument de socialisation, elle reste l'instrument d'enseignement, de scolarisation, des professions. C'est le cas de la France (LO)⁵⁰, du Québec (LO) de la Belgique française (LCO) et la Suisse romande (LCO)... La langue française y est vue comme langue officielle, ou co-officielle et demeure un outil de communication au sein de l'espace familial, comme une langue native, naturelle des populations *françaises*⁵¹.

Un autre contexte renvoie à d'autres espaces linguistiques où la langue française n'est pas la langue naturelle, elle est importée et n'est point la langue de communication au sein des familles. Seulement, la langue française est reconnue comme langue officielle ou co-officielle, ce qui en fait un outil assez particulier. Ainsi, elle demeure la langue des gouvernements, des administrations, des tribunaux et son enseignement- apprentissage se fait depuis l'école primaire ou même maternelle. Son espace est réduit, sa mission également, elle n'est pas le vecteur prioritaire de la culture séculaire et vivante des pays. En guise d'exemple citons le cas du Sénégal (LO) où le français côtoie une vingtaine de langues autochtones (wolof, peul, sérère, diola)... En Côte d'Ivoire, au Burkina Faso, au Gabon... la même situation linguistique se présente à la seule différence qu'il y a plus de locuteurs français dans tel pays que d'autres. Par exemple, plus de Sénégalais parlent le français que de Burkinabés. Dans ce contexte également nous rangeons d'autres pays francophones comme la Centre-Afrique (LCO), le Burundi (LCO), le Cameroun (LCO) le Rwanda (LCO)... où le français est employé au même titre qu'une ou d'autres langues dans les sphères officielles. Mais, toujours est-il que le français y est une langue importée et n'est en usage que par une partie des populations, qui du reste exprime les cultures du terroir par les langues autochtones. Dans ces pays, le français est une langue des institutions, ainsi que des systèmes éducatifs, mais les apprenants ont chacun déjà une ou des langues qu'ils pratiquent depuis le berceau. Ainsi leurs rapports à la langue ne peuvent être les mêmes que ceux qui ont commencé à parler par et avec le français. Une autre situation singulière par rapport à la langue française est vécue.

⁵⁰ LO= Langue officielle ; LCO= langue co-officielle.

⁵¹ Qui se reconnaissent à travers la culture française.

Enfin un contexte linguistique concerne les pays, où nous trouvons des francophones qui, vu les rapports avec le français, se distinguent des deux contextes susmentionnés pour deux raisons. D'abord, le français n'y est pas une langue officielle, ensuite, son apprentissage est tardif ou ne se fait que pour des besoins spécifiques. Il s'agit de pays où le français répond juste aux besoins de communication internationale. Ces pays ont chacun une ou des langues officielles et la présence du français n'est qu'un besoin communicatif. Alors, elle est étudiée comme une langue vivante au même titre que le portugais en Algérie, l'italien au Liban, l'anglais en Allemagne, le russe aux États-Unis, l'allemand en Espagne....

Nous terminons cette section pour en souligner quelques cas spécifiques qui sont cependant d'un intérêt certain pour notre recherche. Par l'histoire, au sein d'un pays non francophone, (le Maroc, la Tunisie, la Syrie...) ou dans un pays francophone, (Mali, Madagascar, République Démocratique du Congo, Sénégal...) où la langue française n'est pas la langue pratiquée généralement en famille, nous trouvons des populations françaises qui y ont installé des écoles françaises. En outre, dans les pays où la langue française est maternelle (France, la Suisse Romande, le Québec...), il se trouve une forte population qui ne communique pas au sein de leur famille en français. Ce sont des populations d'immigrés venus avec une autre langue de berceau. Et dans un pays où le français est officiel, des populations de pays où la langue est non officielle peuvent résider (le cas de Roumains en France, des Ghanéens au Mali, des Américains au Québec). Ces coexistences construisent des brassages. Au Sénégal, le français

porte la marque de l'histoire politique, avec par exemple le legs lexical de la colonisation où des fluctuations politiques. Elle porte aussi l'empreinte des spécificités géographiques, botaniques, géologiques propres à notre région du monde, ou encore, à travers emprunts et calques, celles de nos langues nationales dans une sorte de chassé-croisé lié au fait que ces langues elles-mêmes [doivent] vis-à-vis du français une lourde dette lexicale (N'Diaye-Corréard, 2006, p. préface).

Des cas linguistiques intéressants de plusieurs régions francophones sont traités dans l'ouvrage le *Régionalisme lexical* (Francard & Racelle-Latin, 1995). Ils permettent de comprendre en fait le rapport que les locuteurs peuvent avoir avec le français présentant en réalité trois statuts qui nécessitent des perspectives et des méthodes d'approches spécifiques.

2.2. Les notions de français, langue maternelle ; langue étrangère et langue seconde

Au niveau social et un peu tardivement au niveau scolaire, en fonction des rapports implicites ou explicites que les locuteurs entretiennent avec la langue, le français a le statut de langue maternelle ou première, de langue étrangère ou de langue seconde. Partons de l'hypothèse que *ces langues françaises* n'ont pas *de limites naturelles*, expression empruntée à Saussure (1995, p. 278), mais ont chacune une carte d'identité et des repères sociologiques, historiques, géographiques et politiques distinctifs. Cette distinction conceptuelle est-elle l'expression de réalités vivantes et typiques d'une langue qui est sortie de son cadre naturel pour servir d'instrument de communication partant d'enseignement à des groupes humains qui l'ont adoptée ? Sachant que l'adoption d'une langue n'est pas sans faire naître une identité linguistique, un bilinguisme additif, enrichissant le patrimoine sociolinguistique, alors nous nous posons les questions suivantes : quels sont les caractères identitaires de ces *langues* ? Répondent-ils à une identité individuelle ou collective, politique ou sociale, nationale ou internationale ? Quels sens et portée ont ces langues dans l'espace francophone ? Nous répondrons à ces questions en examinant distinctivement ces *différentes langues* pour mieux saisir, de ce fait avec rigueur et netteté, leur nature et leurs implications culturelles qui déterminent absolument leur didactique.

2.2.1. Le français, langue maternelle ou langue première

Au Sénégal, les langues maternelles du pays sont celles qui ont sur le territoire des correspondances d'ethnies autochtones : c'est le wolof pour les wolofs, le sérère pour les sérères, le diola pour les diolas etc... Mais comment définir une langue maternelle ? Quels sont les critères en jeu ?

Dans son article *De l'institution du français tel qu'il est enseigné /appris* Henri Besse (2002), reprenant Batany révèle que c'est Oresme qui aurait été le premier à employer langue maternelle parlant du latin en 1361. Voici ce qu'écrit cet auteur du XIV^e siècle : *Et estoient pour le temps les étudiants introduiz en grec et à Romme et ailleurs, le langage commun et maternel, C'estoit latin*⁵². Nous sommes loin de cette époque comme nous sommes loin de cette conception de la langue maternelle. Oresme se fondait sur le fait que le *latin* soit la langue commune, la langue du pays, qui représente la terre d'origine pour affirmer qu'il est ainsi la langue maternelle. Or, définir une langue maternelle selon les seuls critères territoriaux peut se révéler équivoque.

⁵² Besse a repris en fait J. Batany (1982). *L'Amère maternité du français médiéval*, In *Langue française*, No 54, p. 27.

Aujourd'hui avec la mobilité humaine, la langue maternelle ne peut se définir en dehors de l'usager ou des usagers de cette langue. Qu'est-ce qui fait qu'elle soit langue maternelle alors que d'autres présentes sur le même terroir ne le demeurent pas? Répondre à ces questions relatives à la caractérisation de ce qui est adéquatement appelé langue maternelle, notamment, relève de beaucoup de subtilités. Partons du cas qui nous intéresse : la langue française. Examinons à la fois la *langue* comme instrument commun, unificateur et non distinctif parce que susceptible d'être parlée par un Gabonais, un Comorien, un Chinois ... et *maternelle* comme qualificatif déterminant, catégorisant, singularisant, identifiant les origines, *la mère ou la nourrice française*⁵³. Logiquement, nous arriverons à la conclusion suivante : dans un pays comme la France, il se peut que plusieurs langues soient parlées (c'est le cas), la langue maternelle serait alors la langue de la mère, de la lignée maternelle, apprise dès le berceau par un fils ou les fils d'une famille, ou d'une communauté partageant des liens surdéterminés, identitaires, affectifs. Après tout, comme Jean-Pierre Cuq, nous pensons que *La première langue qui s'impose à chacun est couramment appelée langue maternelle* (Cuq, 1991, p. 97). Mais une question sociolinguistique de premier ordre se pose. Qu'en est-il si cette langue est celle du père ? Sa réponse est apportée par Fatima Davin-Chnane qui écrit :

L'adjectif « maternelle » réduit, à notre avis, ici le sens d'une langue qu'on peut étendre à d'autres qualifications selon le degré de familiarité en raison de cas qui échappent à cette définition. Que dire, par exemple, de la « langue paternelle » parlée par les enfants d'un couple mixte où la langue dominante est celle du père ou de la société d'origine du père ? Ou encore de la « langue première » d'un enfant adopté qui parle la langue des parents adoptifs et pas celle de première socialisation inculquée par les parents biologiques, si les deux familles ne vivent pas dans le même pays. Un troisième exemple est celui de la « langue du pays d'accueil » d'une famille immigrée en France qui impose le français à ses enfants comme le faisaient les paysans bretons qui voulaient que leurs enfants apprennent le français, perçu comme la langue de la réussite sociale (Fatima Davin-Chnane, 2005, p. 84).

Cet extrait vaut la peine d'être ainsi cité. Il élucide en réalité le problème que posent les concepts en montrant avec force l'infirmité de la définition qui voudrait traduire littéralement l'expression langue maternelle. Au Sénégal la situation est aussi complexe. Un élève peut être de père wolof et de mère pular et sa langue maternelle reste le pular. Si depuis le berceau, il a appris à parler avec le wolof, celui-ci demeure sa première langue. Il semble que la dimension sociale des concepts et le contexte endogamique ou exogamique sont à prendre en compte.

⁵³ Nous pensons ceux qui ont le français comme langue pratiquée depuis le bas âge et depuis des générations en France, au Québec, en Belgique...

Elle convoque une nouvelle conceptualisation « *langue première* » que les travaux des chercheurs comme Robert Galisson et Daniel Coste, (1982) d'un côté et de Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca, (2008) de l'autre ont choisi pour des raisons sémantiques mais aussi et surtout référentielles. Claude Simard, Jean-Louis Dufays et al (2010) partagent cette perspective et à la place de langue maternelle, ils préfèrent langue première dans leur ouvrage collectif. Le français langue première est donc l'expression la plus objective, la moins idéologique, la moins *genrée* pour nommer la première langue que l'enfant acquiert de façon naturelle, dans son milieu familial.

C'est dans cette mesure seulement que la langue première se confond avec l'ethnie, encore faut-il que les parents la partage. Ainsi, résidant en territoire français, suisse, belge, québécois mais aussi sénégalais, malgache ou américain par exemple, une personne a le français comme langue première quand elle la parle depuis l'enfance, langue première, langue *source*, *langue de départ*, *langue de références*, qui a accompagné ses pas, linguistiques, autour du cercle familial où il est l'outil de communication. C'est la langue des premières structurations et constructions linguistiques, de la première socialisation.

Avec cette affirmation, nous sommes en mesure de soutenir qu'en France, la langue première est majoritairement la langue familiale, la langue française. Elle est apprise à l'école et demeure la langue de la situation professionnelle. Par contre, pour le Sénégal, il en est autrement. La langue française n'est pas la langue première, ni la langue de communication au sein des familles sénégalaises mais elle est la langue première au niveau scolaire et professionnelle parce qu'officielle. Ainsi donc, pour une réflexion didactique nous opterons pour l'appellation de langue maternelle. L'appellation de langue première ne se fera que pour mettre en exergue le critère de référence et non primauté. Il importe de retenir que l'apprentissage d'une langue à l'école n'en fait pas pour l'apprenant une langue maternelle, ou de langue première qui, comme nous l'avons vu, dépend des critères de l'environnement familial et impliquant des critères biologiques, d'appropriation, de référence, d'appartenance (Cuq & Gruca, 2008, p. 92). Pour nous le concept de langue maternelle permettra de montrer la complexité et le dynamisme linguistique et culturel des apprenants. La langue maternelle comme première langue est donc réservée à ceux qui l'ont acquise de manière naturelle, depuis le berceau et avant tout autre langue parlée ou écrite, en milieu familial, expression de leur culture et de leur identité. Au niveau scolaire, cette langue maternelle, reconnue comme telle pour certains suisses, belges et canadiens..., implique des objets, outils des contenus et des méthodes qui lui sont propres pour satisfaire les besoins linguistiques et culturels de ses apprenants. Fort de ce constat, son apprentissage pour tout apprenant qui ne l'a pas comme langue première suppose forcément un ensemble épistémologique qui appartient à d'autres statuts de la langue française.

2.2.2. Le français, langue étrangère

Partons des langues dites langues étrangères ou langues vivantes selon le terme scolaire et la réalité linguistique au Sénégal. Il s'agit de l'allemand, l'anglais, l'arabe, l'espagnol, l'italien, le russe... qui ont un statut différent de celui du français dans ce pays. Ici *langues étrangères* a un double sens.

D'abord, *étrangères* au niveau social par rapport aux langues autochtones, elles sont importées d'autres pays. Donc, elles ne sont pas des langues premières dans ce territoire qui les reconnaît ainsi parce qu'elles sont chacune d'une autre nation et ne sont pas de même nature avec les langues du pays.

Ensuite *étrangères* au niveau scolaire par rapport à la langue des enseignements et des apprenants. Ces langues sont enseignées et restent des disciplines apprises à travers des activités où l'usage de la langue française peut permettre l'apprentissage.

Sur le terrain scolaire, une langue étrangère trouve au moins une autre langue qui sert de langue de communication dans l'environnement. Alors, elle est objet d'enseignement mais ne demeure pas outil d'enseignement d'autres disciplines. De ce fait nous partageons la position des chercheurs Suzanne Chartrand et Marie-Christine Paret qui soutiennent que *La langue étrangère serait celle qui est apprise en classe mais qui n'est pas parlée par la communauté environnante et qui ne jouit pas d'un statut officiel dans ce pays (pensons à l'espagnol ou l'allemand, au Québec ou en France)* (2008, p. 172).

Six ans avant ces chercheurs, l'universitaire Jean-Charles Pochard avait noté en fait qu'une langue est dite étrangère quand d'une part elle est enseignée et d'autre part ne demeure pas irréductiblement une langue de communication. En effet, il écrivait *une langue étrangère est une langue qui est enseignée comme discipline mais qui n'est utilisée ni comme langue d'enseignement dans les établissements scolaires, ni comme langue de communication avec les étrangers qui parlent cette langue* (Pochard, 2002, p. 104). À la lumière de ces affirmations nous pouvons caractériser une langue étrangère suivant quatre critères :

- Elle est dans un pays où elle n'est pas langue naturelle, un degré de xénité l'accompagne (Cuq & Gruca, 2008)
- Elle n'est pas une langue officielle et n'est pas employée comme moyen de communication dans le cadre gouvernemental, administratif, familial...
- Elle est apprise par voie scolaire ou par divers moyens : par des cours spécifiques, des stages, des logiciels de formation, pour des apprenants jeunes ou à l'âge adulte.
- Enfin, elle n'est pas la langue scolaire mais permet de former des bi- ou multilingues pour des besoins souvent culturels (l'effort des centres et instituts culturels français), de communication internationale, de recherches, de tourisme...

Williams Klein résume ces caractères de la manière suivante : la langue étrangère serait *une langue apprise en dehors de son aire d'usage habituelle- en général en classe de langue- et qui n'est pas utilisée en concurrence avec la langue maternelle pour les communications quotidiennes* (1989, p. 33). Le FLE trouve de plus en plus d'intérêt avec la constitution de grands ensembles, les voyages et la place centrale de la langue dans les institutions et des organismes internationaux. Dans les pays non francophones, le français est langue étrangère comme en Allemagne, en Algérie, en Chine, en Espagne..., Au Sénégal, il ne reste néanmoins une langue étrangère que pour des apprenants de nationalité étrangère (Mauritaniens; Libyens, Gambiens etc. obligés de savoir communiquer au minimum dans cette langue). Une langue étrangère se définit donc doublement : d'abord par rapport à l'apprenant pour qui elle n'est pas une langue d'origine. Ensuite par rapport son statut scolaire : elle est apprise mais n'est pas l'outil d'apprentissage des autres disciplines. En cela, les langues étrangères se distinguent du français pour les apprenants au Sénégal.

2.2.3. Le français, langue seconde

La réflexion de Jean-Pierre Cuq et de Fatima Davin-Chnane à travers le chapitre *Français langue seconde : un concept victime de son succès ?* publié dans l'ouvrage collectif *le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution* (2007) a éclairé l'historique, les définitions et les environnements du concept de FLS. En plus de cet article clef, des ouvrages, des communications ont été faits sur le sujet. Toute cette recherche montre cependant que trois cadres majeurs qui ont participé à la naissance et à la maturation de l'idée de FLS :

- les études historiques sur l'enseignement en Afrique. Elles n'ont pas oublié de noter les contacts entre la langue du colonisateur et les langues des colonisés ;
- les études sociolinguistiques mettent au grand jour les formes et les normes d'usage du français notamment où il n'est pas natif. Un français régional est relevé avec des *traits linguistiques caractérisant la langue d'usage d'un espace géolinguistiques, y compris les emprunts intégrés aux systèmes et acceptés par la communauté* (Dumont, 1986, p. 142). Dans cette mouvance, notons que l'appropriation de la langue peut faire naître le sabir, le pidgin ou le français élémentaire : variétés du français qui tentent de faire du français une langue intermédiaire mais aussi expression de la réalité sociale opposée au français *normé* vu comme abstrait, acculturant ;

- les études didactiques, plus déterminantes parce que partant des deux autres. Elles sont en avance dans la réflexion. Ces études sont centrées sur des langues et les cultures permettant aux élèves allophones ou simplement qui n'ont pas le français comme langue maternelle, d'acquérir et de s'approprier des savoirs et des savoir-faire utiles.

De fait, les recherches sur l'acquisition de la langue française ces décennies passées sont motivées par un désir de trouver des solutions à l'insuccès de l'enseignement/apprentissage du français par les élèves qui n'ont pas le français comme langue première. Elles tentent d'apporter des solutions conséquentes pour contrecarrer les échecs massifs aux examens et des échecs scolaires, les redoublements excessifs dans un cycle, les abandons scolaires inquiétants et leurs corollaires en contexte scolaire unilingue ou multilingue.

Les contextes scolaires hybrides⁵⁴ où le français côtoie des langues maternelles où premières font découvrir des réalités à la fois sociolinguistiques mais éminemment didactiques. La première découverte reste la réalité du français qui demeure une langue seconde pour ces apprenants.

En fait, l'activité enseignante ne crée pas le pont nécessaire entre les besoins sociolinguistiques et culturels d'une part et les méthodologies adaptées à un apprentissage de la langue et par la langue assez spécifique d'autre part. Pour comprendre et répondre au malaise de ces catégories d'apprenants devant la langue française qui n'est pas pour eux, ni une langue maternelle, (première), ni une langue étrangère, certains chercheurs en didactique de langue ont compris, construit et théorisé le concept de FLS. Jean-Pierre Cuq évoque le contexte en ces termes :

Parler de langue seconde, c'est implicitement faire référence à la présence d'au moins d'une autre langue dans l'environnement linguistique de l'apprenant et admettre que cette langue, qu'on appelle classiquement « langue maternelle » occupe la première place (1991, p. 89).

Cette position est nette et claire. Elle a la justesse de montrer que des questions linguistiques sont encore à répondre dans beaucoup de contextes scolaires francophones. Mais l'idée de première place ne règle pas la complexité de la conception du FLS. Au Sénégal, par exemple, dans certains contextes d'apprentissage, le français n'occupe que la troisième place : sérère, wolof, français ou pular, wolof, français....

⁵⁴ Nous appelons contexte scolaire hybride les environnements institutionnels où l'enseignement-apprentissage du et en français se fait parallèlement avec l'usage d'une autre langue dite première par l'apprenant en milieu familial. Par exemple le français enseigné et appris à Diofior (une commune du Sénégal, Région de Fatick) par des apprenants qui pratiquent leur langue première qui est le sérère.

En plus, la réalité n'est pas aussi simple que le contexte décrit. Aux Antilles, au Canada, au Gabon, au Sénégal..., les contextes ne se superposent pas. Beaucoup de chercheurs ont du mal à distinguer le contexte de langue étrangère et celui de langue seconde. D'autres ont compris l'un comme une sous branche de l'autre.

Michèle Verdelhan-Bourgade le souligne en donnant quelques exemples.

On constate que la lexie français langue seconde est utilisée de façon persistante pour décrire des réalités bien différentes...Au Canada, où pour des raisons évidentes la recherche didactique est plus qu'en Europe marquée par le monde anglo-saxon, nombreuses sont les publications où la lexie langue seconde recouvre indistinctement les problèmes de langue étrangère et ceux de langue seconde proprement dite (2007, p. 12).

Ce n'est pas étonnant, car la langue seconde partage avec la langue étrangère la nature *étrangère* de la langue. Autrement dit, elle est une langue venue s'ajouter accidentellement ou délibérément au patrimoine linguistique d'une personne ou d'un groupe donné. Généralement, c'est le statut de la langue dans le pays où elle est enseignée et l'utilisation que les apprenants peuvent en faire, qui permettent de faire la distinction entre LE et LS. Toutefois, nous savons que *La volonté politique de doter le plus grand nombre de citoyens de la compétence à communiquer en français opère une rupture idéologique au niveau de la finalité de l'apprentissage de la langue étrangère* (Castellotti & Chalabi, 2006, p. 98). Pour être plus précis disons que la langue seconde est une langue venue d'ailleurs comme le souligne Henri Besse (1992). Mwatha-Musanji Ngalasso met l'accent sur l'ordre d'acquisition et de maîtrise. Il note en effet que le FLS est un idiome qui *nécessairement et exclusivement par rapport à un individu au moins bilingue [et] s'oppose aux autres langues dans une hiérarchie fondée sur un ordre à la fois chronologique (succession dans le processus d'acquisition) et logique (degré de maîtrise)* (1992, p. 33).

Pour lui, il sert d'outil de communication incontournable pour les secteurs de l'administration, du gouvernement, de l'école...au niveau national et international. Ces considérations institutionnelles (Cuq, 1991) et techniques (Ngalasso 1992), malgré quelques oppositions conceptuelles, confirment au moins la réalité de la langue seconde que l'AUF reconnaît comme *une langue non maternelle qui, sans être parlée dans le milieu familial, est parlée dans le milieu scolaire et éventuellement dans le milieu social et institutionnel*⁵⁵ (Dumont, Dumont, Maurer, Verdelhan, & Verdelhan, 2000, p. 7).

⁵⁵ *Ce référentiel* est un précis de curricula et de méthodologie élaboré pour l'amélioration de l'enseignement du français aux apprenants qui ne parlent pas le français en milieu familial. Il est vrai que cet ouvrage s'inspire beaucoup du contexte des pays développés particulièrement l'Europe comme d'ailleurs le Cadre Européen Commun de Référence, mais, il propose quelques pistes méthodologiques utiles à l'enseignement du français dans les pays comme le Sénégal où la langue française est l'unique langue officielle et l'unique langue de l'école formelle publique.

Certes, en un moment donné de l'histoire de l'éducation, dans beaucoup de pays, il est la réalité d'une langue seconde à celle d'une langue étrangère comme ce fut le cas du Sénégal vers les années quatre-vingts. En France, le problème s'est posé mais avec des apprenants issus de familles immigrées comme le remarque bien Fatima Davin-Chnane et al en écrivant : *l'enseignement dispensé aux élèves non ou peu francophones nouvellement arrivés en France se référait depuis une trentaine d'années à la didactique du français langue étrangère (FLE)...* (Chnane-Davin (Dir.) et al., 2011, p. 11).

Déjà, six ans avant la publication de cette œuvre collective, Fatima Davin-Chnane posait la pertinente question se formulant ainsi :

est-il [le français] alors une langue étrangère pour ceux dont il n'est pas la langue maternelle mais qui la pratiquent dans des milieux plurilingues - comme c'est le cas des Belges néerlandophones, des Québécois anglophones, des Suisses germanophones, pour lesquels c'est une langue comme les autres langues officielles ; ou encore des Sénégalais, des Ivoiriens, des Mahorais qui ne peuvent utiliser que le français comme langue officielle ? (2005, p. 86-87)

Suzanne Chartrand et Marie-Christine Paret s'inspirant des travaux de Henri Besse semblent répondre à cette interrogation des années après en définissant la langue seconde par rapport à sa nature officielle et à son usage. Ils notent que *La langue seconde serait une langue ayant un statut officiel dans le pays des apprenants qui, par ailleurs, sont susceptibles de la parler de façon significative, « de la pratiquer authentiquement » (H. Besse) en dehors des cours ...* (Chartrand & Paret, 2008, p. 172).

De ces positions, il ressort une carte d'identité du FLS. Au niveau institutionnel elle est une langue officielle et un outil de communication dans les secteurs vitaux de l'État. Au niveau scolaire, pour les élèves, elle est une langue acquise par l'activité d'apprentissage et demeure la langue des connaissances. Au niveau familial, elle n'assure pas la communication sociale et culturelle. Elle laisse cette place aux langues maternelles. Sauf dans des situations où elle est véhiculaire et nécessaire. Par ailleurs, son importance peut se noter dans les emprunts, les néologismes et les interférences des locuteurs en langue vernaculaire.

Tout compte fait, l'AUF retient que c'est une *Langue maternelle psychologiquement, mais socialement [une] langue de travail, d'apprentissage, voire de réussite et d'intégration* (Dumont et al., 2000, p. 7). C'est à peu près la réalité au Sénégal par exemple, en plus du rôle administratif..., du symbole de réussite scolaire, nous lui trouvons un certain rôle social : elle sert de langue unificatrice, servant de trait d'union entre deux locuteurs d'ethnies différentes, qui souvent ne se comprennent pas en usant de leur langue maternelle.

Pierre Dumont (1990) étudiant la situation linguistique de ce pays parle du *français*, *langue africaine*. Selon les chercheurs elle connaît beaucoup d'appellations : *langue seconde*, *langue étrangère*, *langue non maternelle*, *langue étrangère privilégiée*, *langue française* ... (Cuq & Davin-Chnane, 2007, p. 11). Elle n'est pas moins un important outil scolaire incontournable pour ces types d'apprenants. En fin de compte, nous aboutissons à la définition de la langue qui voudrait qu'on la reconsidère comme un ensemble de signifiés et de signifiants, termes Saussuriens, destiné à la communication, aussi susceptible de s'adapter aux environnements psycho-affectifs, sociolinguistiques et institutionnels des uns et des autres sans que pour autant ne se rompt la fonction communicative.

Dans cette perspective Henri Besse écrit : *Une langue peut d'abord être définie comme un ensemble de variétés langagières à même de permettre, chez ceux qui en ont l'usage, une intercompréhension plus ou moins immédiate* (2002, p. 22). C'est ce que nous retrouvons à travers une question pertinente qui a été posée un an auparavant par Gérard Vigner. Elle mérite d'être reprise : *cette variété de profils d'usage du français dans les sociétés trouve-t-elle des réponses pédagogiques aussi différenciées dans les classes* (2001, p. 7)?

Le FLM, le FLE, le FLS relèvent tous du français. Notre objectif était de dresser quelques caractéristiques identitaires des *français* (Cuq, 1991, p. 76), élucidant les concepts qui nous autorisent à soutenir que ces langues ressortent de la didactique générale du français même si la réflexion sur chacune d'elle propose une didactique propre.

3. De la didactique du français aux didactiques du FLM, du FLE et du FLS : la méthode et les méthodes

Les réflexions sur l'enseignement de la langue française sont restées depuis longtemps autour de la didactique du français. Elles ont éclairé beaucoup d'interventions dans la pratique de cette discipline. Aujourd'hui cette didactique devenue générique constitue l'arrière base des didactiques qui puisent leurs justifications dans les différents statuts, politique ou social, de la langue et les besoins spécifiques des apprenants.

Avec comme objectif la maîtrise d'une langue française, cette didactique du français a des outils didactiques généraux dont les objectifs les plus partagés sont : savoir parler, lire et écrire. Présentant un paradigme épistémologique, elle reste cependant la toile de fond des didactiques *des langues françaises* (voir Cuq & Gruca, 2008, p.77-150, première partie, chapitre III). Celles-ci ont des objets pluriels et des contenus différents, avec des moyens et méthodes d'enseignement variables et variés, répondant aux besoins langagiers et culturels des apprenants que nous classons en trois groupes :

- le premier groupe, dont la vie sociale en amont et en aval est fondée sur la maîtrise et la pratique du français, est constitué d'apprenants qui ont cette langue comme langue maternelle ou première ;
- le second groupe a une autre langue comme maternelle ou première et l'apprentissage du français n'induit pas ou que très faiblement la mobilisation de la culture. Apprendre la langue reste généralement apprendre à communiquer dans cette langue ;
- le dernier groupe n'a pas non plus le français comme langue maternelle ou première. Il possède déjà une ou plusieurs autres langues. Mais, l'apprentissage du français, qui demeure langue officielle dans le pays, est synonyme de possibilité d'intégration sociale et professionnelle. Apprendre la langue est lié à l'apprentissage d'une ou des cultures.

Nous revenons particulièrement sur le dernier, qui nous intéresse au plus haut point, dans les chapitres qui suivront. Mais réfléchissons sur la didactique de la langue française.

3.1. La didactique du français

La didactique, soucieuse d'un enseignement et d'un apprentissage adéquats et performants sous diverses formes distingue *les langues* en codifiant les concepts suite aux travaux euristiques de chercheurs démontrant que les activités enseignantes du français ne peuvent aboutir à une acquisition de savoir, de savoir-faire linguistiques et culturels que si elles-mêmes prennent en compte les usages linguistiques identitaires des apprenants.

Il importe de souligner que ces managements ne sont point le dessous d'une langue généreusement fragmentaire, à l'usage pauvrement régi. Elle est l'expression d'une langue parlée par un très grand nombre de groupes socialement et culturellement différents. Cette partie, est pour nous l'occasion d'examiner non pas un processus comme le titre pourrait laisser entendre, mais les nécessités et les justifications de ce processus qui mettent plus l'accent sur l'expression d'une langue séculaire et internationale dont l'enseignement a un objectif indiscutable.

3.1.1. Maîtrise de la langue française et question de / des norme(s).

Toute la réflexion portée sur l'enseignement du français, dans n'importe quel pays ou époque a comme objectif didactique, direct ou indirect de faire avancer la recherche favorisant la maîtrise de la langue. Mais qu'est-ce que la maîtrise de la langue ? Qu'est-ce que la norme ? Gérard Vigner écrit :

La maîtrise de la langue, expression couramment utilisée aujourd'hui, couvre un domaine plus large que celui délimité par la grammaire. Maîtriser la langue, c'est faire un bon usage des outils de la langue, c'est-à-dire de toute la partie organisée en système, selon un répertoire de marques précisément identifiées, ce qui couvre aussi bien la grammaire avec les domaines de la syntaxe et de la morphologie, que l'orthographe et le lexique dans certains de ses aspects (2001, p. 61).

C'est donc un état. Mais, un état découlant d'un processus qui se tient souvent sur des années, à l'intérieur et à l'extérieur de l'institution scolaire. Cet état est en rapport à un comportement linguistique vu comme une référence. Cette maîtrise se fait par des apprenants qui, faut-il le rappeler, sont en quête d'une langue, de postures linguistiques et métalinguistiques. Ils doivent non seulement parler et écrire mais savoir parler et savoir écrire, savoir écouter et pouvoir comprendre. Qu'en est-il de la norme ou des normes que pose et suppose l'usage de la langue française au sein du vaste espace de la francophonie où de nombreuses langues sont en présence ? Une définition de la norme que propose Pierre Dumont attire notre attention.

En effet, il écrit : *norme réelle est celle qui est définie par l'usage du plus grand nombre, c'est la somme des usages propres aux Africains quand il s'exprime en français* (Dumont, 1986, p. 48). Gabriel Manessy repose le problème en décrivant deux modes où situations d'usage:

un usage liturgique très strictement systématisé, qui donne lieu à [une] catégorisation sociale et qui est le seul que prennent en compte les puristes, et un usage profane par lequel le français est tout banalement employé, comme peut l'être n'importe quelle autre variété du répertoire, pour transmettre l'information (1994, p. 217).

De ces deux modes se déclinent deux normes. Une norme locale, endogène et une autre académique, scolaire. Dans l'ouvrage collectif *Le français en Afrique noire. Mythe, stratégie, pratiques*, la norme locale, endogène est définie *comme la manière normale de communiquer entre interlocuteurs africains dans des situations où le respect de la norme scolaire ne s'impose pas, où bien pour lesquelles celle-ci ne fournit que des ressources insuffisantes. Tel est souvent le cas pour le lexique* (Manessy et al., 1994, p. 217). Mais si cette norme locale peut aller jusqu'à susciter *l'émergence de la norme endogène*⁵⁶, très à la mode comme le cas de la Côte d'Ivoire, du Congo, du Gabon, du Burkina Faso, du Cameroun, il y a des pays africains cependant comme le Sénégal, le Centrafrique où la pression de la norme scolaire relègue cette norme locale aux domaines marginaux. Le cas qui nous concerne est lié à une histoire particulière.

Au Sénégal, plus proche de nous, dans le temps et l'espace, Léopold S. Senghor, grammairien et membre de l'académie française, s'est éreinté à enseigner et à rectifier ces Africains qui ne parlaient pas avec correction la langue française. Cette langue dont l'apprentissage très jeune encore, devait être parlée et écrite par l'élite, la classe modèle appelée à gouverner, à administrer, à enseigner... Le prix qu'il attachait à la rectitude dans l'usage de la langue, au refus de la faute, de l'erreur et du déficit linguistique était connu de tous : enseignants, journalistes, ambassadeurs, secrétaires... Pierre Dumont rappelle qu'au Sénégal, *cette norme a été longtemps réduite à la composante prescriptive et coercitive. De 1830 à 1960, et même au-delà, l'enseignement dispensé dans ce pays était de type normatif* (1986, p. 46).

⁵⁶ Lire la dernière section : Normes endogènes et français de références (pp. 214-227) de l'ouvrage. Par ailleurs, rappelons à ce propos qu'un *Inventaire des particularités lexicales du français en Afrique noire* a été proposé par IFA, AUPELF, et ACCT, 1983.

Ainsi donc, la maîtrise de la langue a été au cœur même des premiers usages de celle-ci. Cette conception de la norme doit beaucoup aux premières écoles françaises qui furent implantées au Sénégal. Mais, une autre raison est la culture sénégalaise qui attache beaucoup de prix au bien *parler*. Socialement, c'est une marque d'éducation et d'appartenance sociale. Revenons sur la maîtrise de la langue. Trois situations nous permettent d'affirmer l'importance que l'enseignement lui accorde.

D'abord, à *l'origine, un certain Bien parlant en langue française* (Besse, 2002, p. 34). En tant que langue distincte, le français est, à ses débuts, la langue des arts et de la littérature, engagée dans une codification où la norme ne donne l'occasion à aucune maladresse dans l'usage. Les efforts linguistiques normatifs au XVI^e siècle avec la Pléiade et les efforts du groupe de *Défense et illustration de la langue française* puis au XVII^e siècle avec Malherbe, Vaugelas et l'Académie française créée en 1635,... continuent encore à modeler l'image d'une langue française à apprendre pour être maîtrisée avec beaucoup de rigueur. Elle devait être parfaitement employée contrairement à ce qu'on appelait patois, les langues particulières des autres régions en dehors d'Orléans, de Paris et de Senlis qu'étaient le francique, l'alsacien, le breton, le catalan, le basque, les dialectes d'oïl, les dialectes occitans.

Ensuite, en tant que discipline scolaire, l'enseignement du français est récent dans le système éducatif en France et ailleurs si nous le comparons, par exemple, à la discipline des mathématiques ou de la philosophie. Dans l'ouvrage *Didactique du français langue première*, Claude Simard, Jean-Louis Dufays et al la situe en 1791 quand l'Assemblée Constituante et puis l'Assemblée Législative la reconnaissent comme langue nationale en France (2010, p. 23). À ses débuts, naturellement comme discipline elle bénéficiait d'une vision régaliennne et d'appuis politiques qui ont voulu que la langue s'apprenne à l'école primaire, puis au cycle secondaire (collège et lycée), permette la francisation afin de remplacer le latin et le grec. Elle devait être alors une langue que l'école enseigne pour qu'elle soit parlée, écrite parfaitement surtout que son destin était de devenir une langue nationale : de la famille, de la société et de l'école, mais aussi une langue internationale avec l'impérialisme d'un côté et la coopération de l'autre.

Les auteurs suscités parlent de quelques apprentissages à savoir la cacographie ou cacologie, exercices de grammaire qui consistent à redresser l'orthographe ou la syntaxe d'énoncés fautifs, l'analyse littéraire sous la forme d'un résumé doublé d'un commentaire, la lecture expressive, l'explication de texte et la dictée... Par la suite, cette discipline instituée au Québec, en Belgique francophone, en Suisse romande et un peu plus tard dans les autres pays francophones notamment d'Afrique faisait face à d'autres langues dont les rapports avec le français n'ont pas toujours été complémentaires. Dans toutes ses situations d'enseignement, le *bon usage* (Grevisse) est à apprendre.

Enfin, depuis qu'elle est constituée comme discipline scolaire, elle sert d'outil à l'enseignement d'autres disciplines. Elle est alors dans ces pays une langue des connaissances, de scolarisation. Ce terme a été étudié par Michèle Verdelhan-Bourgade (2002) qui démontre que la langue française est sortie d'une simple discipline pour servir de moyen d'en enseigner d'autres non linguistiques comme les mathématiques, les physiques, les sciences naturelles, l'éducation physique... Base d'autres activités non moins importantes dans la classe, son enseignement ne peut se permettre de négliger sa maîtrise.

C'est pourquoi d'ailleurs, elle est accusée de toute part de la non-maîtrise des connaissances des autres disciplines, de la baisse de niveau et même du décrochage scolaire. Jean-François Halté l'avait déjà dit quand il soutenait que *Significativement, on rend le français responsable de tous les maux* (1992, p. 11). Rappelons, ici à juste titre, une phrase très célèbre dans le milieu enseignant au Sénégal où le corps professoral de la discipline de français est attaqué de manière détournée : *quand le français va, tout va !* Mais comment ne pas partager cette pensée, si on sait que la langue des connaissances est la connaissance elle-même et que la langue sous son mode oral comme sous son mode écrit demeure le moyen d'acquisition des connaissances dans tous les domaines de la vie scolaire. Si elle n'est pas maîtrisée, comprendre qu'elle permet l'enseignement et l'apprentissage se révèle quasi impossible. Ces situations expliquent avec force l'objectif majeur et fondamental de l'enseignement de la langue française qui reste sa maîtrise. Ainsi, *la langue peut être vue comme ensemble de règles à respecter obligatoirement* (Simard et al., 2010, p. 216).

Mais, que faut-il entendre par la maîtrise de la langue française ? Les normes de Paris sont-elles celle de Marseille ? Celles de la France sont-elles celles du Québec, de la Belgique francophone, du Sénégal ? Il s'agit de répondre à des questions sur les variétés linguistiques. En nous référant à l'expression chère à Pierre Dumont (1990), reprise par des chercheurs camerounais sous la direction de Gervais Mendo Ze (1999) ou en nous fondant sur les parlers belges francophones ou québécois nous sommes tenté de répondre par non. Puis nous pensons également qu'*est correct ce qui correspond à la norme établie par la collectivité. En revanche la conception fonctionnelle fait de la correction où de l'incorrection des faits de langue de leur degré de conformité à une fonction donnée qu'ils ont à remplir*⁵⁷. Ce qui peut paraître comme une non maîtrise ici peut bien être acceptable ailleurs. Au Sénégal on parle d'essencerie, de dibiterie, d'enceinter ce qui en France paraissait comme des néologismes jusqu'à une date récente. Le Sénégalais met l'accent sur la dernière syllabe tonique, un français sur la première⁵⁸...

⁵⁷ Cuq (1991, p 200) citant Henri Frei (1929), La grammaire des fautes, thèse de doctorat, p. 17.

⁵⁸ Seulement si le mot a deux syllabes.

Après tout, le français reste une langue commune et bien que parlée, différemment, par différents groupes. Il est question de réfléchir sur les connaissances sur la langue, également les habiletés langagières et les savoirs sur la culture. En milieu scolaire, il ne s'agit pas de parler de variétés linguistiques mais de la langue française maîtrisée dans ses règles générales (grammaire, orthographe, conjugaison, vocabulaire....) comme dans ses irrégularités dans ses techniques d'expression comme dans ses techniques d'écriture.

À la maîtrise de ces règles élémentaires, ajoutons celle de la grammaire de texte, du langage figuré, métaphorique, des types de discours etc. qui empruntent beaucoup à la société. Mais, il est utile pour le Sénégalais comme pour l'Africain *de réintroduire le français dans l'univers de la parole africaine dont un enseignement fondée exclusivement sur une norme exogène l'a exclue, de rompre la diglossie qui l'enferme dans un domaine réservé d'où il ne peut sortir que par effraction, d'en faire une variété du répertoire communautaire plutôt qu'un supplément de celui-ci* (Manessy et al., 1994, p. 226). Prenons un exemple : pourquoi mettre la pression sur un apprenant sénégalais qui dit que *je fais mon bac* en le sommant d'utiliser l'expression *passer son bac* si nous savons que l'expression *faire le bac* renvoie à une référence sémantico-culturelle où l'examen est d'abord *fait* (deff bac)⁵⁹ avant toute idée de passage ou réussite (jaale bac). Sans nul doute, accepter la norme établie par la société éclairée par l'école est une richesse pour et dans la francophonie où aussi les objets et les outils des didactiques sont aussi divers. Pour la maîtrise de la langue française, la didactique s'appuie sur des objets et des outils. Il s'agit de composantes et d'instruments au service de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue française. En didactique, l'objet sert de matière à l'activité enseignante, l'outil un dispositif utilitaire, un instrument. Ils sont consécutifs de l'ingénierie didactique. L'outil n'est pas en soi un contenu, ni un instrument. Son existence est liée à l'ouvrage exécuté en classe de langue.

3.1.2. Éléments de réflexion sur les objets didactiques

Élément de la didactique de la langue française, l'objet peut être vu comme un lieu d'action unissant l'enseignant et l'apprenant. Nous pourrions également dire que l'objet demeure une cause, un motif qui, en didactique, se révèle éminemment utile si bien que tant que nous ne cernons pas ses limites, nous ne l'identifions pas, il est presque impossible de l'enseigner et de l'apprendre. Pour la discipline du français, en plus des objets de bases de la langue que sont la grammaire, l'orthographe, le vocabulaire, la conjugaison, notons la lecture, l'écriture, l'oral, la littérature baromètre de compétences et de maîtrise.

⁵⁹ En Wolof : Deff bac (faire le bac) : jaal bac, jallena bac-bi (réussir le bac, j'ai réussi le baccalauréat)

La lecture est un de ces objets qui mobilise à la fois les efforts de l'enseignant et celui de l'apprenant. En général, c'est un jeu de codage et de décodage linguistique relevant de dimensions plurielles à la fois langagière, cognitive, culturelle, institutionnelle et psychoaffective. Comme fait didactique, il s'agit d'arriver à accéder à des connaissances morphosyntaxiques, sémantico-linguistiques pour que devant un texte l'apprenant puisse, à basse ou à haute voix, lire et décrypter des associations de lettres (consonnes, semi-consonnes, voyelles) qui donnent des mots, qui eux forment des phrases constituant un texte, puis un livre. En examinant la dimension de l'enseignement de la lecture nous nous rendons compte que celle-ci est un acte personnel et social. Comme activité intellectuelle elle se fait avec des compétences personnelles pour comprendre, savoir, penser et s'épanouir. Même sous l'égide d'un enseignant, la lecture reste un travail hautement cognitif et affectif de la part de l'apprenant. Pour certains systèmes éducatifs, il est tenu des activités pour l'objet lecture déjà à l'école maternelle où il convient non seulement de mémoriser l'alphabet mais d'apprendre à faire coïncider les graphies et les sons. Au primaire ce travail est renforcé pour qu'avant le cycle suivant l'apprenant sache lire n'importe quel texte en français. Seulement, la lecture se situe dans un contexte socioculturel donné, le texte se présente comme un objet social⁶⁰.

Somme toute, nous retiendrons que la lecture est une activité didactique permettant l'enseignement et l'apprentissage du français. Elle permet de prendre la langue comme objet d'observation et d'analyse nécessitant des stratégies efficaces pour identifier des lettres, des mots, un texte. Alors, elle favorise la familiarisation avec les lettres, les mots, les phrases, les textes et surtout avec l'univers du livre. La lecture permet de comprendre le rapport subjectif et imaginaire.

Elle autorise également l'appropriation sensorielle de l'objet texte, le repérage et la manipulation des genres, des intertextes, des stéréotypes, à évaluer les textes selon différents critères. Elle pose cependant en didactique de FLS des problèmes multiples :

- non coïncidence de l'alphabet du français avec lequel l'élève apprend à lire et celui de sa langue maternelle (ou autres langue vernaculaires) qui a permis les premières acquisitions linguistiques ;
- problèmes d'accentuation et de prononciation, différences quelquefois d'articulation entre la langue de scolarisation et les langues de socialisation ;
- problèmes sémantiques et symboliques en références à l'interprétation etc.

⁶⁰ Sur ce sujet voir Umberto Éco, (1985). *Lector in fabula*. Paris : Grasset. L'auteur y analyse l'acte de lecteur comme réalisation de niveaux de langage et de sens. Il développe l'idée que la lecture est une action qui combine des éléments linguistiques, thématique- narratifs, idéologiques.

Toutefois, nous n'apprenons pas à lire sans apprendre à écrire sous une certaine forme. Nous ne défendons pas l'idée que les objets se font simultanément, car nous n'ignorons pas qu'il y a des contingences d'ordre cognitif, linguistique et culturel qui déterminent les deux activités. Mais, nous savons clairement que l'apprentissage de l'écriture comme celui de la lecture sont des finalités fondamentales de la didactique du français.

Toutefois, le processus de la maîtrise de l'une favorise, s'il est employé en conséquence, la maîtrise de l'autre. Pour revenir à l'objet écriture, notons qu'elle est aussi un des objets que l'enseignement de la langue française met en œuvre pour permettre à l'apprenant d'être capable de copier, de transcrire et de rédiger d'accéder de ce fait aux plus hauts échelons de la scolarité. Les activités de cet objet demeurent des lieux pour apprendre la langue normée. En tant que tel, l'objet investit *différentes dimensions ... un phénomène socioculturel, psychologique et langagier* (Simard et al., 2010).

Comme objet de la didactique du français, la pratique de l'écriture apparaît à travers l'appropriation d'usages formels, l'initiation à des écrits littéraires en rapport avec les pratiques du patrimoine culturel ainsi que la maîtrise du système orthographique qui sont des objectifs sociaux culturels et langagiers. L'apprenant mobilise sa pensée, son affectivité, son corps, sans oublier les capacités de compréhension, de sélection, de hiérarchisation et de mise en relation des informations entre elles. Cet aspect cognitif de l'objet écriture fait qu'il occupe une place centrale en didactique du français. Veiller à la syntaxe, à la morphologie, au lexique, à l'orthographe, c'est alors savoir mobiliser les composantes de la langue. Commenant très tôt à la maternelle, par des dessins, l'élève s'initie à l'écriture.

Puis, il est question d'arriver à employer les lettres de l'alphabet de manière à ne pas faire d'*erreur* (Reuter, 2007b), suivre des modèles pour entraîner à la fois l'esprit et le corps à écrire en minuscule et en majuscule puis avoir les aptitudes de la rédaction et de la dissertation.

Pour y arriver la didactique propose des techniques ainsi que des méthodes théoriques et pratiques essentielles. Barré de Miniac (1996) dans *Vers une didactique de l'écriture, pour une approche pluridisciplinaire* montre que le succès de l'apprentissage de l'écriture dépend des processus et des dispositifs mis en œuvre. Enfin, relevons les interactions et la place de l'écriture dans le contexte d'apprentissage du français.

L'oral est aussi un objet de l'apprentissage de la langue française. Comme objet d'enseignement, il *est présent de longue date* rappellent Jean-François Halté et Marielle Rispaïl (2005, p. 18). Première manifestation du langage, le terme renvoie à la production de messages oraux.

Dans la pratique scolaire, l'oral a souvent été négligé par l'école qui concentre ses efforts sur la lecture et de l'écriture. La raison est, qu'en général, indispensable à la socialisation, dès la petite enfance, l'apprenant commence à développer des compétences dans son milieu familial ou social. Mais, que le français soit la langue de ces deux milieux ou ne le soit pas, la didactique de la discipline française a permis, avec les travaux de Jean-François Halté, de comprendre que l'apprenant a plus que jamais besoin de situations didactiques où l'oral s'apprend. En installant des compétences orales pour faire face aux situations de communication diverses aussi bien à l'école que dans la société, la didactique de l'oral prépare l'apprenant à communiquer, à user des ressources du langage verbal. Son apprentissage relève d'actions psycho-cognitives.

Il s'agit de permettre à l'apprenant d'arriver à s'exprimer correctement (timbre, intonation, rythme, débit...), à exprimer ses connaissances, mais aussi être capable de comprendre et de construire des récits oraux, des discours. L'oral, comme objet didactique, vise chez l'apprenant la capacité de produire des paroles structurées, articulées et sensées : la prise de parole, l'exposé, le débat... Il s'agit aussi d'amener l'apprenant à comprendre les différences entre l'oral et l'écrit, qui ne se superposent pas⁶¹ (phonème, graphie).

Au début de l'enseignement du français au Sénégal, Dard, le premier instituteur en avait fait une clé d'accès à la langue. Un peu plus tard, les Frères de Permoël prônaient l'immersion complète pour que les apprenants réalisent des productions orales. *Pour enseigner l'oral* (Mouchon & Fillol, 1980) ébauche un parcours de classe organisé autour de la pratique de l'oral. Comprenant qu'une des finalités de la didactique d'une langue est de permettre l'échange verbal et que l'enseignement/apprentissage d'une langue est à la base d'une compréhension et d'une communication verbales, nous notons aisément la place de l'oral comme objet didactique pour la discipline de français. Mais, signalons *qu'il y a français et français..., celui que l'on parle ordinairement dans le cadre de la vie quotidienne dans son ensemble et celui que l'école considère digne d'être pratiqué* (Halté & Rispaïl, 2005, p. 13). La distinction n'est pas moins intéressante, car ne pas cerner ces variétés pousse souvent à sous – ou surestimer la production des apprenants. Malgré tout, il est pratiquement impossible de se passer de cet objet qui, comme les autres, impose une attention. Au primaire l'oral, qui va de la dénomination à la description s'appuie régulièrement sur des éléments matériels de l'environnement de la classe. Au moyen et au secondaire les compétences sont renforcées et la pratique effective mobilisant l'écoute et la compréhension : présenter des images, dire par cœur, décrire, justifier, défendre, raisonner... deviennent des rituels.

⁶¹ Voir les travaux de Claire Blanche Benveniste qui propose un mode de transcription tabulaire. Elle a conçu et dirigé la revue *Recherches sur le Français Parlé*, de 1979 à 2001.

Au service des autres objets et d'autres disciplines linguistiques ou non linguistiques, l'oral est, en fin de compte, un lieu inévitablement dynamique de l'action didactique.

Le quatrième objet didactique, que nous examinons est la littérature. Elle est l'occasion de familiariser les apprenants avec l'institution littéraire et ses productions (auteurs, époques, contenus dépassés, passés, récents, futuristes...), de susciter la réflexion sur le phénomène de la littérature, de transmettre des référents culturels endogènes ou exogènes, de développer des compétences interprétatives et surtout de favoriser la pratique de la littérature. Ainsi, il est aisé d'imaginer la place qu'elle occupe dans l'apprentissage d'une langue telle que le français dont la maîtrise passe non seulement par la lecture de ces *textes littéraires* mais également par l'écriture ou la réécriture, la connaissance et la réflexion portées sur eux.

Simard et alii (2010) se penchant sur *les grands courants de l'enseignement de la littérature* retiennent quatre approches :

- l'approche historique et culturelle centrée sur l'étude des grands auteurs et des grands textes. L'ouvrage phare sur la littérature de Lagarde et Michard, qui présente les grands textes suivant une logique synchronique et méthodologique servit de manuel qui fut incontournable ;
- l'approche générique, proche du structuralisme, privilégie l'étude de la littérature par les types et les genres de textes, mobilisant les savoirs théoriques et épistémologiques. La poésie, le roman, le théâtre, le conte, la nouvelle, l'épopée etc. Quatre auteurs, exploitant les ressources de l'analyse structurale, de la poétique et de la narratologie servent de modèle. Il s'agit de Jakobson (la fonction poétique), de Propp (le schéma fonctionnel), de Greimas (schéma actanciel), et Genette (les concepts d'analyse narrative) ;
- l'approche conceptuelle, centrée sur l'appropriation d'un certain nombre de concepts et sur la réflexion épistémologique où les analyses (idéologique, quantitative, sociologique) sont privilégiées. Jean-Maurice Rosier dans son ouvrage *La didactique du français* (2002) développe la démarche ;
- l'approche centrée sur la *lecture littéraire* fait entrer dans les recherches didactiques des pratiques effectives de la *lecture* méthodique et plurielle que les travaux de Hans Robert Jauss, Claude Maillard, & Jean Starobinski, (2005), d'Umberto Eco (1985) ainsi que ceux de Bertrand Gervais (1990) et de Vincent Jouve (2005) ont cautionnées.

Seulement, comme nous le constatons, ces approches confirment que l'enseignement de la littérature n'est pas seulement la didactique des lettres. Il est question aussi d'enseigner la lecture et l'écriture. C'est aussi un lieu où se construisent progressivement chez l'apprenant une pratique cognitive active, une réflexion épistémologique solide et une appréciation critique de la culture et de la diversité culturelle.

Voilà quelques objets de didactiques du français. Évidemment, chaque objet a des objets secondaires. Ce qui permet, d'ailleurs, de rendre les activités didactiques plus précises et accessibles. Nous citons par exemple, la graphie, la copie, l'écriture libre, la réécriture de textes, les écrits sociaux, le récit, la description, l'argumentation... pour l'apprentissage de l'écriture. Avec les TIC, de nouveaux objets ou sous-objets sont à explorer. En réalité, la lecture, l'écriture, l'oral et la littérature sont avant tout des parcours éminemment linguistiques et didactiques où l'apprentissage et l'exercice de la langue sont effectifs. Les étudiants reviennent à porter toute l'attention sur cet objet transversal et fondamental en didactique du français que demeure la langue. Mais, pour ce faire, des outils didactiques sont nécessaires.

3.1.3. Éléments de réflexions sur les outils didactiques

Les outils didactiques sont nombreux. Leurs sélections peuvent obéir à des critères pédagogiques mais aussi à d'autres qui sont politiques, culturels, économiques...

Commençons par le manuel qui reste l'outil le plus présent en cours de français. Le manuel est un livre petit ou grand, contenant l'essentiel dont a besoin sur une question, un domaine ou un thème etc. : par exemple la grammaire active en 6^{ième}, le français en 5^{ième}, littérature française en 2^{nde}, littérature africaine en 1^{ère}, la dissertation littéraire en Tle. Le manuel échappe souvent à la prescription même si c'est elle qui l'inscrit au programme. Rien n'interdit, par exemple, à un professeur d'employer en classe un manuel de grammaire qui traite bien le sujet enseigné. Essentiellement, le manuel de français aide et guide le travail.

Il est dans la pratique un outil de travail à la maison. Il peut être un recueil de poèmes, de nouvelles, un roman, une pièce de théâtre...

De plus en plus, il s'impose aux professeurs et aux apprenants pour les mêmes raisons. Il est validé par les programmes et constitue aussi une banque de sujets pour les devoirs, compositions, examens et autres évaluations.

Les dictionnaires de français sont des outils dont les usages sont fortement recommandés aux apprenants selon les niveaux. Pour faire face au volume qui les rend difficilement transportable dans le cartable, de la bibliothèque à la classe, de plus petits adaptés aux niveaux sont conçus s'inspirant des modèles anglais, espagnol... au volume réduit.

Mais son usage en classe comme outil didactique reste très rare malgré l'intérêt cognitif que cela présente. Et le manuel n'est pas toujours disponible comme le rappelle un inspecteur interrogé:

Insp. : il y a des gens qui n'ont pas de manuel et qui malgré tout enseignent++ le manuel est un outil++ il est nécessaire pour certaine catégorie d'élèves++ ils ont besoin de ce support parce qu'ils n'ont pas d'autres {silence} d'autres outils pour apprendre++ d'ailleurs un manuel doit être un outil parmi d'autres surtout que++ on est dans un monde qui s'ouvre à++ l'internet+ aux multimédias++ aux textes authentiques++ à ces éléments qu'on peut retrouver sur les journaux etc.++ je trouve que le manuel+ s'il est essentiel+ important parce qu'il soutient la++ le programme dans la classe on ne devrait pas se limiter à++ces manuels-là++ il y a d'autres activités de cours qu'on peut développer à côté du manuel+ autour du manuel+ par le manuel ainsi de suite et par d'autres moyens possibles++ (Entretien II, 136 à 144).

Les supports image, audio, vidéo... viennent s'ajouter aux outils textuels en les complétant. Aujourd'hui avec les TIC, ils sont incontournables en didactique du français : les images, les supports sonores (cd audio), les outils de projections (transparence, montage Powerpoint) empruntés suscitent l'intérêt des apprenants en invitant dans la classe d'autres voix, d'autres accents, d'autres manières ...

Force est de constater que ces outils sont à l'enseignement- apprentissage de la langue française ce que les filets, les hameçons, le bateau sont aux pêcheurs. Aux contenus indiqués, ces instruments méthodiques sont adaptés, à priori sans signification particulière et constituent des interfaces utiles à l'enseignant et à l'apprenant, à leurs activités communes. Les professeurs les utilisent pour préparer, présenter leurs enseignements, évaluer et corriger des exercices ; les apprenants afin qu'ils puissent apprendre, s'exercer et s'auto-évaluer. En classe, ils sont les instruments des activités didactiques, des lieux communs où les connaissances en langue et en culture circulent.

Convenons que les objets et les outils sont actualisés par d'autres liés à l'émergence des TIC qui ne sont pas sans rapport avec la pratique des langues dans les pays francophones ou ailleurs. Au total, notons que les objets et outils ne sont pas mobilisés de la même manière selon les différents cycles (primaire, moyen et secondaire).

En littérature, par exemple, au cycle moyen on mettrait l'accent sur des textes dont l'écriture est un modèle du récit, ou de la description ou de l'argumentation ; alors qu'au lycée, l'étude des genres serait privilégiée. Cela est également valable à l'intérieur d'un cycle. Le rapport au manuel de grammaire en 6^{ième} n'est pas le même en 3^{ième}. En plus, il n'est pas sûr que certains objets et outils soient didactiquement intéressants pour certains apprenants même s'ils peuvent l'être pour d'autres. Mais, la réalité du terrain montre que cet outil n'est pas disponible, accessible pour bon nombre d'apprenants !

3.1.4. Enjeux et obstacles inhérents à la didactique du français

Pourquoi enseigne-t-on et apprend-on le français ?

- pour savoir lire, savoir écrire, savoir lire et écrire, connaître les règles de la langue, *cultiver sa culture*.... (Cuq, 1991; Fatima Davin-Chnane, 2005; Halté, 1992) ;
- pour étudier les mathématiques, l'histoire et la géographie, la musique, la physique ... (Davin-Chnane 2005) ;
- pour avoir une langue de communication internationale ... (Cuq & Gruca, 2008);
- pour faire partie de l'élite, trouver un emploi etc. (Cuq, 1991; Dumont, 1990).

Pour certains, c'est un projet national, une obligation institutionnelle. Pour d'autres c'est un choix personnel. Il est clair que, les justifications de l'enseignement- apprentissage du français sont multiples et dépendent d'autres facteurs. Dans tous les cas, l'apprentissage de la langue est un avantage : avoir *une compétence de type linguistique ... et une compétence de communication, une compétence langagière intégrant les dimensions sociolinguistiques, discursives et culturelles de la langue* (Verdelhan-Bourgade, 2007, p. 20). Précisons qu'il s'agit de savoirs, autrement *enseignement [qui] vise en dernière instance à transformer la capacité des savoir-faire où plus précisément vise à transformer la capacité d'agir dans des situations grâce à des savoirs utiles* (Schneuwly, 2008, p. 51). Utiles pour leurs dimensions sociales, politiques et éducatives qui ne sont plus à démontrer. Seulement, comme tout savoir à acquérir, l'importance des enjeux épistémologiques et méthodologiques est la mesure de son ancrage dans la société et dans la culture.

Loin d'être banale, cette question pose donc les différentes raisons qui motivent l'enseignement et l'apprentissage de la langue. Nous le voyons bien, le français en milieu scolaire refuse de se confiner à une seule justification qui serait de confondre les dispositions contextuelles d'apprentissage qui peuvent différer d'un groupe d'apprenants à un autre. Or, depuis longtemps, les mêmes théories et les mêmes pratiques ont servi de repères et de modèles à l'enseignement/apprentissage de la langue.

Ainsi, la didactique de la langue française, comme théorie et pratique à version unique, c'est-à-dire qui doit s'appliquer à toutes les circonstances, présente-t-elle des obstacles internes et externes à la langue ? Faut-il enseigner et apprendre les spécificités linguistiques telles que les africanismes, les belgicismes... ? L'apprenant sénégalais par exemple doit-il articuler les mots comme l'apprenant parisien ? La langue étant aussi un outil social, quelle culture faut-il enseigner ? L'apprenant doit-il connaître et maîtriser la culture française mieux que sa propre culture ? Ces interrogations ne trouvent toujours pas de réponses au niveau des prescriptions institutionnelles, au niveau de la formation des enseignants, au niveau de la pratique de classe.

L'absence de réponse est à l'origine de programmes non adaptés, d'enseignants qui ne maîtrisent pas leur mission et de résultats scolaires synonymes d'échec et d'abandon. Ne serait-ce que suivre les besoins langagiers, culturels généraux des apprenants, nous rendons compte dans une approche typologique des situations différentes d'un pays à un autre :

- une situation où la langue française est une langue première pour les enseignants et les apprenants : par exemple la France, le Québec, la Belgique et la Suisse francophones... ;
- une situation où elle n'est pas une langue première mais langue seconde avec statut de langue officielle et de langue de scolarisation : c'est le cas au Sénégal, au Gabon, au Mali... ;
- une situation où la langue n'est ni une langue première, ni une langue seconde mais une langue étrangère. : nous pouvons citer l'Allemagne, le Nigéria, l'Australie...

Ces trois situations ne sont pas superposables et nécessitent des didactiques différentes qu'il est utile de passer en revue.

3.2. Les didactiques : du FLM, du FLE et FLS

Comme tout phénomène humain, l'enseignement/apprentissage de la langue française s'inscrit en droite ligne dans l'histoire des peuples où son usage pour les besoins internes ou externes en communication est réel. La langue ne peut donc pas rester statique comme toute réalité sur laquelle porte la réflexion et l'action humaine. En étudiant la didactique du français, nous nous sommes rendu compte qu'elle a évolué avec des ramifications épistémologiques pour mieux prendre en charge les demandes psychologiques, cognitives, affectives et surtout culturelles des différents groupes d'apprenants qui se distinguent par leurs rapports à la langue elle-même. Elle suit ainsi, à la fois, les fonctionnements internes et externes de la langue dans des contextes sociolinguistiques, psychoaffectifs et cognitifs internes liés aux réflexions linguistiques, méthodologiques, externes en rapport avec les apports des sociologues et des anthropologues.

Cette problématique a fait l'objet du colloque de CREDIF tenu à Paris en 1987 où on se demandait : *Faut-il développer une didactique du français intégrant l'enseignement du français langue maternelle et du français langue étrangère ou faut-il distinguer deux didactiques du français : DFLM et DFLE?* (Chartrand & Paret, 2008, p. 170). La DFLE n'est pas posée. Ces problèmes soulignés par Jean-Pierre Cuq en 1991 ont nourri des réflexions sur les didactiques des français fondées les rapports naturels, ou non, que les groupes apprenants entretiennent avec la langue et sa pratique à l'échelle nationale et internationale. Dans la présente partie, nous examinons comparativement les didactiques. En reprenant Michel Dabène, nous supposons que *Le domaine de la didactique* se construit aujourd'hui autour du FLM, du FLE et du FLS.

3.2.1. Contextes de la DFLM, de la DFLE, de la DFLS

L'enseignement- apprentissage, en milieu scolaire, s'intègre généralement dans un contexte multidimensionnel et reste organisé par un cadre institutionnel. Le contexte est l'ensemble des circonstances qui entourent un fait. Ici la didactique du français, qui lui donne son sens et sa valeur. Le cadre institutionnel le régit et l'ordonne selon la vision des décideurs. Ainsi, toute discipline scolaire s'ancre dans un contexte et suit un cadre institutionnel. La langue française n'échappe pas à la règle. Le contexte détermine l'enseignement et l'apprentissage de la discipline. Ce contexte étant *irréductible*, alors enseigner et apprendre revient à se situer dans des contingences diverses : linguistiques, politiques, sociales, culturelles. À travers le tableau suivant nous tentons d'élaborer une distinction des contextes justifiant les didactiques du FLM, du FLE et du FLS :

Contextes		DFLM	DFLE	DFLS
Linguistique	Langue naturelle	+	-	-
	Langue maternelle	+	-	-
	Langue étrangère (venue d'ailleurs)	-	+	+
	Monolinguisme	+/-	-	-
	Plurilinguisme	+/-	+	+
Politique	Langue nationale	+	-	+/-
	Langue officielle	+	-	+/-
Social	Langue de la famille	+	-	-/+
	Langue de l'école	+	-/+	+
Culturel	Langue de la culture véhiculée par la famille	+	-	+/-
	Langue de la culture véhiculée par l'école	+	-/+	+

Tableau 8: Différents contextes d'usage du français

Sans trop de difficultés, nous nous rendons compte que les didactiques du français différentes selon les contextes sont loin de demeurer les mêmes. La DFLM se déroule dans un contexte linguistique où la langue maternelle, dans un monolinguisme, un bilinguisme ou même un plurilinguisme. S'il y a la présence d'une ou d'autres langues, le français reste naturellement dominant dans l'usage. Au niveau politique, la langue est nationale et officielle. C'est-à-dire qu'elle est classée dans le patrimoine national et demeure l'instrument de communication et de travail des institutions, de l'administration au niveau national comme au niveau international. Dans le contexte social, la langue est celle de la famille, les échanges oraux entre les membres se font avec elle. À l'école, elle est la langue des connaissances, des enseignements et des apprentissages. Dans le contexte culturel, la langue jouit de tous les privilèges : elle est l'unique outil de la culture développée au niveau familial comme au niveau scolaire.

Au total la langue occupe le premier plan de tous les espaces individuels comme collectifs. Par contre, si nous nous intéressons à la DFLE, nous notons que celle-ci se fait en général dans un contexte où l'idiome est une langue étrangère, n'est point une langue maternelle. Par conséquent, il y a logiquement un bilinguisme, ou un plurilinguisme. Celui-ci ne se vérifie pas néanmoins au niveau politique car le français n'a pas de statut national ni de statut officiel. Le contexte social ne lui réserve pas de rôle fondamental puisqu'il n'est pas parlé au niveau familial et à l'école une autre langue demeure la langue de scolarisation. Dans le contexte culturel, c'est seulement à l'école où elle véhicule plus ou moins une culture.

Voilà donc, la DFLE, se fait dans un contexte où la langue n'est pas vitale au niveau individuel et sociétal. Pour la DFLS, tout en ayant un environnement particulier, nous remarquons un partage de contextes avec les deux autres didactiques. Le contexte linguistique est à peu près celui de la DFLE, où le français n'est pas langue maternelle et où une situation de bilinguisme ou de plurilinguisme se présente. Par contre, le contexte politique ressemble fort bien à celui de DFLM : possibilité de nationalisation de la langue et statut officiel de celle-ci. Par ailleurs, son contexte social est celui où son usage n'est pas effectif au niveau familial. Seulement, cette langue principale suivant l'optique de Fatima Davin-Chnane (2004) et le contexte culturel font que la langue est aussi un instrument de la culture scolaire. Elle peut aussi être appelée à servir un des instruments de culture nationale quoique la culture au sein de la famille reste assurée par une autre langue sauf dans de très rares familles (qui ont adopté la culture française). En résumé, le contexte de la DFLS est assez spécifique : c'est celui où le français n'est pas au premier plan au niveau social, mais reste incontournable dans certains domaines de la vie de la nation.

Ainsi, il est désormais impensable de confondre les cadres institutionnels ou de concevoir des projets d'enseignement de la langue française sans tenir compte des réalités contextuelles dans lesquelles les enseignants et les apprenants évoluent. Tout comme la DFL-maternelle ou première et la DFLE sont reconnues, il est fondamental que la DFLS le soit également. Ainsi, les fondements essentiels des nations, tant au niveau micro- social que macro- social, nous obligent à tenir compte des contextes. L'efficacité de la mission d'enseignement de la langue française ne peut se réaliser sans tenir compte de ces facteurs et du fait que, les apprenants ont eux aussi des besoins particuliers en langue et en culture.

Tenir compte et exploiter les aspects contextuels qui accompagnent ces didactiques de la langue française afin de mener les élèves sur le chemin de la connaissance et de la réussite scolaire partant sociale demeurent les voies idéales de l'enseignement du français. Résister à cette réalité, c'est s'aventurer sur un chemin difficile où les problèmes épistémologiques, cognitifs et méthodologiques ne seront que plus nombreux et plus sérieux. Il est temps de nous pencher sur les savoirs enseignés.

3.2.2. Les savoirs et les méthodes du FLM, du FLE et du FLS

Le thème de la réflexion de la présente section porte sur un sujet, qui depuis toujours, occupe une place importante dans les études sur l'enseignement: les savoirs enseignés et les méthodes. En 2011, Gérard Sensevy leur consacre un ouvrage d'un volume inhabituel avec 796⁶² pages. Avant lui en 1985, Yves Chevallard⁶³ avait présenté le processus d'enseignement et d'apprentissage du savoir. Une description et une analyse qui fait loi chez les didacticiens. Nous trouvons dans l'œuvre éclairante de Jean-François Halté (1992) des analyses importantes. Le chapitre III de *La didactique du français* étudiant l'enseignement des savoirs nous révèle trois fondements des réflexions sur les savoirs enseignés :

- a) *l'école diffère des autres lieux d'éducation en cela qu'elle est le seul lieu institutionnel dont l'existence ne se justifie que par la diffusion de savoirs* (p. 44) ;
- b) *elle sélectionne les seuls savoirs dont la maîtrise est estimée nécessaire à l'ensemble de la communauté d'une part, et d'autre part, en spécialisant assez vite des formations, elle en réserve un certain nombre à certains seulement* (p. 44) ;
- c) *pour qu'un savoir nouveau puisse s'implanter, il faut, soit qu'il puisse rendre les mêmes services et occuper les mêmes fonctions, internes et externes* (p. 36).

Ces trois affirmations montrent que la vocation de l'école est de donner le(s) savoir(s) aux apprenants. Il existe plusieurs savoirs, différentes sources de savoirs et divers types ou groupes d'apprenants. En nous intéressant à la dernière affirmation, nous constatons l'origine des nouvelles recherches en didactique qui envisagent l'école non plus comme un monde à part, mais comme une continuité de la société. Aussi, les savoirs enseignés (Les curricula scolaires les officialisent, les manuels et autres outils didactiques les rendent faciles d'accès) sont-ils en rapport direct avec ceux de la société. Encore, l'école emprunte-t-elle des savoirs à la société. Autrement dit, qu'est-ce qu'il convient d'enseigner ? Pourquoi l'enseigner ? Comment l'enseigner ? La société ne peut pas le dire cause *d'illégitime dans ce rôle* selon l'expression de Yves Chevallard (1985). Nous accorderons à ceux qui défendent cette pensée le bénéfice de la logique dans l'argumentation. Néanmoins, de fines questions épistémologiques nous hantent.

⁶² Gérard Sensevy (2011). *Le sens du savoir: éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles : De Boeck.

⁶³ Yves Chevallard, Op. cit.

Si pour la *scolarisation des savoirs*⁶⁴ en français, nous empruntons à la société les savoirs sans l'associer à la recherche de réponses sur le pourquoi de la sélection des savoirs et le comment de leur enseignement, n'instruisons-nous pas et/ou ne formons-nous pas des automates détachés de leur environnement social, de leurs valeurs de perception des connaissances et des fonctionnements cognitifs qui leur sont spécifiques. Les théories portant sur la sociologie de l'éducation recommandent à juste raison de ne pas exclure de la société des lois et des étapes de formation de l'individu. Par société, nous comprenons aussi le contexte, les hommes, les cultures. Dans le chapitre 4 de son livre *Enseigner le français comme langue seconde* (2001, p. 29), Gérard Vigner fait une distinction de l'enseignement du FLM, du FLE et du FLS en s'appuyant essentiellement sur les spécificités des sociétés qui ont des besoins en savoirs linguistiques divers, mais également qui offrent des cadres d'apprentissage différents. Il écrit par exemple qu'

Apprentissage en milieu naturel de nature procédurale, appropriation diffuse... l'enseignement du FLM est celui qui s'appuie de la façon la plus délibérée sur les capacités spontanées d'apprentissage de l'élève (p : 27). Le FLE, à l'opposé, constitue le domaine d'enseignement où on crée de toute pièce un environnement langagier qui, par le moyen de fonctions discursives aisément identifiables, permettra de grammaticaliser progressivement un certain nombre de ces visées pragmatiques et d'élaborer les caractéristiques linguistiques d'une langue aux différents niveaux : phonologique, lexical, syntaxique, discursif (p. 29).. Pour Le FL2... la démarche d'imprégnation... est pertinente... Mais en même temps, un travail d'instruction particulièrement intense s'impose pour compenser le caractère aléatoire de l'exposition de l'élève aux usages sociaux du français et permettre à l'élève d'accélérer sa vitesse d'apprentissage (Ibidem).

Comme nous le comprenons, enseigner/apprendre le français diffère selon les rapports entre la langue et les contextes. Ainsi, différentes dans leur contenu et leur méthode les didactiques *des français* valorisent l'acquisition de la langue en se fondant sur les acquis ou les freins linguistiques, l'environnement des apprenants. En plus, nous savons aussi qu'*Enseigner la langue et ses réalisations socialement valorisées implique nécessairement de transmettre une culture, que ce soit dans les classes de français LM ou de LS et de LE* (Chartrand & Paret, 2008, p. 174).

⁶⁴ C'est le titre du chapitre dans l'ouvrage.

Nous mettons l'accent sur le troisième groupe et demandons si les élèves sauront apprendre d'autres disciplines scolaires sans la maîtrise de la langue et accorder ou raccorder la réalité des savoirs aux réalités de leur société. N'est-ce pas un conflit en latence avec la langue ? Egalement, pour un apprenant de cette langue qui est officielle dans son pays les besoins en savoir scolaires sont-ils identiques à ceux des natifs de la langue et à ceux qui l'apprennent juste pour s'exprimer et enrichir leur répertoire linguistique ou culturel ?

Jean-Pierre Cuq (1991) fait une mise au point nécessaire à partir d'une étude sociolinguistico- différentielle. Il retient qu'au fur et à mesure de son apprentissage, l'apprenant de FLS se crée un idiolecte⁶⁵ intégré à un sociolecte⁶⁶ qui est lui-même un sous – ensemble descriptible du français. N'est-ce pas une diversité linguistique ? Les objets et les outils, la démarche et les objectifs didactiques qui servent à l'apprentissage de la langue française peuvent-ils ou doivent-ils demeurer les mêmes pour ces différents apprenants ?

Voilà autant de questions et d'autres encore dont les réponses justifient aujourd'hui la distinction conceptuelle des didactiques de la langue française en didactique DFLM, DFLE, DFLS. Le premier problème que veut résoudre cette nette séparation des didactiques est de trouver des savoirs, de les sélectionner judicieusement et d'avoir les apprêts⁶⁷ et formules opérationnelles pour les enseigner et les apprendre.

La DFLM s'occupe de l'enseignement des savoirs relatifs au FLM, la DFLE des savoirs inhérents au FLE et la DFLS des savoirs essentiels au FLS. Dans cette perspective, il est certain que l'enseignement des savoirs scolaires pour la discipline du français préserve la cohérence de la configuration linguistique et sociale des différents lieux où se joue cette réalité.

Il s'agit de tenir en compte les perceptions épistémologiques, les principes culturels et des réalités langagières. Pour ce faire, envisageons les enseignants comme accompagnateurs primordiaux et les apprenants comme des sujets aux caractères sociaux, linguistiques et culturels différents au sein d'un pays ou d'un pays à un autre.

⁶⁵ Par idiolecte on désigne l'ensemble des énoncés produits par une seule personne... l'ensemble des usages d'une langue propre à un individu donné, à un moment déterminé (son style).

⁶⁶ On donne le nom de sociolecte à tout dialecte social, par exemple un argot ou un jargon de métier.

⁶⁷ Le terme est de Chevallard qui le définit comme *la mise en texte du savoir*.

3.2.3. Des enseignants et des apprenants

Il y a encore quelques décennies, parler de l'enseignement du français, c'était s'adresser de manière uniforme aux enseignants et aux apprenants de la langue française de tout continent, de toute culture. Les nouvelles théories de l'enseignement de la langue française, prises en charge par la didactique, se veulent ingénieuses dans le sens de cerner au plus près les préoccupations épistémologiques et culturelles.

Les didactiques du FLM, du FLE, du FLS sont nées des observations des acteurs essentiels. Ces acteurs sont avant tout, des sujets sociaux, avec des valeurs identitaires.

D'une part les enseignants du français, plus que ceux des autres disciplines, notamment non linguistiques, sont loin d'enseigner des savoirs codés par des signes conventionnels universels comme x, y, N, R Ils sont toujours porteurs de langue et de culture, leurs activités didactiques ont leurs ancrages sociolinguistiques. Il est vrai que l'enseignant de français est en mesure d'enseigner à tout apprenant la langue.

Toutefois, serait-il en mesure de répondre à ses besoins langagiers et culturels ? La recherche en didactique du français montre que le paradigme de leur formation évolue. Par exemple, en France, les enseignants formés à l'enseignement du français se spécifient en FLM, en FLE, en FLS. Leur formation suit des programmes différents et leurs domaines de compétences sont spécifiques. Ils restent alors outillés professionnellement pour mieux répondre aux exigences du terrain. L'idée n'est pas sans rappeler les raisons de cette catégorisation dans la formation des professeurs.

Il s'agit surtout de faire face aux revendications de facture cognitive, psycho- et sociolinguistique, affective, interactionnelle, technologique, politique et culturelle. Ces facteurs de plus en plus identitaires et variés sont irréductibles. Un autre problème est celui du nombre important d'enseignants de français qui n'ont pas de formation initiale dans le système de certains pays comme le Sénégal où la langue française est langue seconde.

D'autre part, les apprenants qui ne sont pas naturellement à égale distance avec la langue, n'évoluent pas dans le même bain macro ou microsocial. Puisqu'il est un être humain qui est physique, biologique, psychique, social, historique, culturel, *homme pluriel* une *pluralité des contextes sociaux et des répertoires d'habitudes* pour écrire comme Lahire (Lahire, 1998, p. 35)... Ces différences, non moins essentielles, sont à l'origine de situations d'apprentissage, de représentation des savoirs scolaires différents. Ce qui, du reste est l'expression de besoins linguistiques différents.

La figure suivante tente de représenter les trois groupes avec leurs contextes :

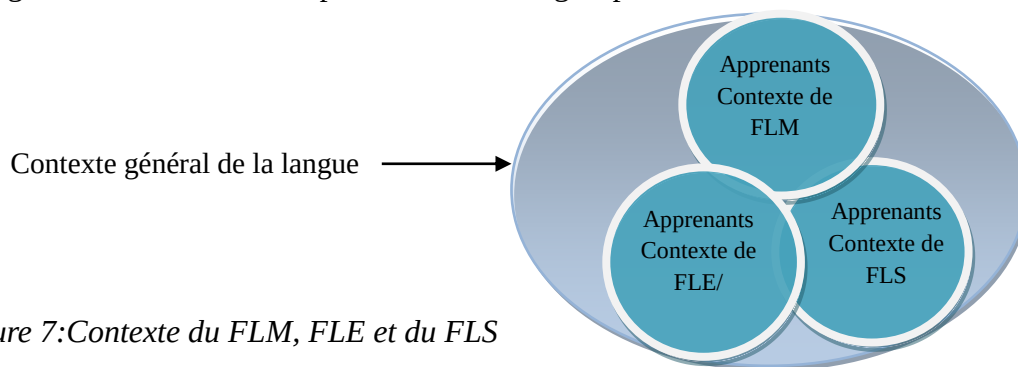


Figure 7: Contexte du FLM, FLE et du FLS

Nous remarquons que les contextes sont distinctifs : Les collégiens et lycéens sénégalais et allemands n'ont évidemment pas les mêmes besoins en apprentissage du français. Au sein d'un pays, il peut y avoir plusieurs contextes d'apprentissage de la langue et ces contextes partagent des principes. Ce qui explique les espaces communs dans la figure. Par ailleurs, Gérard Vigner (2001, 2009) reconnaît que ce sont les diverses situations d'enseignement et apprentissage du français qui prévalent et qui déterminent donc a priori plusieurs didactiques du français (2006, p.26). Au Canada, ceux qui ont l'anglais comme langue maternelle et ceux qui ont le français comme langue première n'ont pas aussi les mêmes besoins en apprentissage du français. Ont-ils la même *culture d'apprentissage* ? (Carette et al., 2011; Chaudenson, 2007; Chnane-Davin (Dir.) et al., 2011; Cortès, 2003; Dasen & Perregaux, 2002; Manessy & Wald, 1979; Pretceille, 1996)? *Quelles sont les stratégies déployées, quels sont les savoirs, les savoir-faire réellement appris à l'école par rapport à ceux qui sont enseignés à l'école, à ceux qui sont acquis au-dehors dans le milieu social ambiant* ? (Chartrand & Paret, 2008, p. 176).

Comme l'enseignement de la langue française contribue à l'épanouissement de l'élève, à son intégration dans sa société, lui offre de meilleures chances de succès, prendre en compte son héritage socioculturel paraît capital. Ce que les didactiques du FLM, du FLE, du FLS tentent de faire, chacune avec ses outils et sa démarche pour ses apprenants.

Pour elles, les élèves ne sont pas égaux devant les apprentissages du français à l'école. Après l'école, en milieu familial ou social, ils ne le sont pas non plus. Ils n'ont pas le même rythme scolaire dans l'établissement et à la maison. Alors, il s'agit d'aider l'apprenant à comprendre les pratiques de l'école et s'approprier des connaissances et des apprentissages de la langue française suivant des mesures cognitives adaptées. Ainsi la lutte contre l'échec scolaire, le rapprochement des familles à l'institution scolaire deviennent des réalités. Alors, l'enseignement du français se refuse d'être une politique assimilationniste et qui ne reconnaît pas les différences sociales.

Synthèse

Pour conclure ce chapitre, il convient de noter qu'il y a plusieurs définitions de la didactique. Toutefois, elles dégagent à partir de points communs affirmés ou implicites l'idée d'une réflexion non pas sur l'instruction, sur l'enseignement mais sur les relations entre l'enseignant, l'apprenant, les savoirs. En fait, si nous retenons que *c'est la focalisation sur les contenus et leurs relations à l'enseignement et aux apprentissages qui spécifie les didactiques* (Chiss et al., 2008, p. 69) nous pensons aussi que, l'environnement où ces relations se jouent est important. En ce qui concerne le français, les contextes sociologiques, linguistiques, historiques et politiques présentent des enjeux insoupçonnés. L'enseignement et l'apprentissage du français renouvellent de plus en plus leurs pratiques. De la didactique du français, on passe opportunément aux didactiques du FLM, du FLE et du FLS. Alors reprenons à notre compte la formule de Michel Dabène : *mettre d'abord en lumière leurs spécificités pour éviter tout amalgame et sortir définitivement de l'époque où enseigner le français ici ou ailleurs était considéré comme une seule et même entreprise* (2008, p. 16). Cette révolution épistémologique aux dimensions multiformes est sans conteste une tentative heureuse qui contrecarre l'échec, l'abandon scolaire dans les pays francophones et répond avec des mesures appropriées aux nombreuses demandes, implicites ou explicites, des apprenants. En réalité, *c'est ne pas répondre de manière univoque mais à les prendre nécessairement en considération en vue d'une action réfléchie et cohérente* (Lallement, 2002, p. 87). C'est accepter plutôt les particularités sociales, linguistiques et culturelles des sociétés où la langue est apprise. Jusque là, notre analyse théorique est d'élucider les concepts clés, préalables à une fine réflexion sur la DFLS au Sénégal qui constitue la trame de fond de cette recherche. Il est temps de nous y pencher.

Chapitre 2 : La DFLS, pertinence d'une théorie et d'une pratique au Sénégal

Après avoir éclairé les concepts de didactique, de langue française et des langues françaises, il est temps de consacrer la réflexion à la question suivante : quel français à l'école⁶⁸ sénégalaise notamment dans les établissements moyen et secondaire? Il s'agit pour cette étape, de réfléchir et de se pencher sur la DFLS. Peut-on se passer de la DFLS au Sénégal ?

Champ de réflexion et d'action qui apporte de nouvelles pistes de recherche en actualisant à la fois la didactique et l'enseignement du français, la DFLS ouvre un champ de réflexion fondé sur deux différents questionnements.

La première revient sur les rapports entre langue et pensée que Ferdinand de Saussure développe dans son *Cours de linguistique générale* (1995). Au demeurant, Bruno Maurer (2001) convoque la politique, la sociolinguistique et la didactique pour déterminer le statut du FLS. Pour nous, il s'agira surtout de questionner les dimensions psychoaffectives, cognitives, politiques et culturelles autour de la didactique dont les articulations sociales déterminent incontestablement l'usage de cette logistique linguistique au niveau social qui explique les comportements linguistiques et culturels scolaires. Par exemple, la maîtrise du français reste un des critères fondamentaux pour le recrutement de la fonction publique. Bien parler français est aussi un reflet d'une réussite sociale. On préfère se taire quand il s'agit de parler la langue que de dire des erreurs pour ne pas être jugé. On préfère quelqu'un qui écrit bien et pratique bien le français pour écrire une lettre une demande etc.

La seconde a trait aux différentes situations didactiques dans un contexte particulier où le premier acteur et bénéficiaire, bilingue, entretient avec la langue des rapports complexes du fait que celle-ci est l'outil des enseignements sans être celui de l'espace familial, social. À l'école, plus précisément dans la salle de cours, l'apprenant parle le français, en dehors, la langue maternelle ou une autre langue dite vernaculaire prend le relais. Devant la télévision, on écoute en français les infos et les films mais si besoin est, on les explique en langue du terroir etc. Nous savons, en lisant Jean-Pierre Cuq que *depuis Henri Frei, il faut distinguer l'aspect social et l'aspect fonctionnel de la langue* (1991, p. 21). Au Sénégal, le français langue indo-européenne s'enseigne et permet d'apprendre avec des élèves dont les langues premières sont nigéro –congolaises.

⁶⁸ Nous avons emprunté cette question (Bertucci & Dudon-Corblin, 2004). *Quel français à l'école ? Les programmes de français face à la diversité linguistique*. Paris : L'Harmattan.

Intéressant à plus d'un titre, cette situation appelle à examiner le statut du français et sa fonction sociale dans ce cadre multilingue pour mieux saisir sa didactique qui comme nous le verrons a ses directives.

Nous nous attacherons dans ce troisième chapitre à clarifier les fondements, les constituants et les enjeux de la DFLS au Sénégal. Pour ce faire, nous nous intéressons à la genèse et à l'évolution, aux théories et aux pratiques de cette didactique. Cette partie sera suivie d'une réflexion sur la formation des enseignants. Nous examinerons les spécificités et les besoins des apprenants. Nous dégagerons les caractéristiques des fondements linguistiques et culturels des manuels et des curricula. Enfin, nous décrirons les objets, les outils et la pratique de classe en DFLS.

1. Genèse et évolution, théories et pratiques d'une langue de scolarisation

Il est des concepts qui nécessitent une étude critique de leur naissance et de leur évolution pour estimer toutes leurs dimensions épistémologiques et comprendre leurs impacts scientifiques. Parmi ces concepts, figurent ceux des sciences humaines et sociales qui s'expliquent dans une large mesure par leur réalité historique. Le concept de FLS en fait partie. Pour comprendre le FLS et saisir toutes ses caractéristiques, il est utile de passer par l'étude de ses origines et des premières théories et pratiques qui ont conduit à en valider la valeur scientifique.

Dans la présente séquence de la recherche, nous donnons un aperçu historique du FLS et de sa didactique en distinguant les enjeux et les implications sociales, politiques, culturelles et scolaires au Sénégal. Avant d'examiner la nature et le rôle de la langue, rappelons ses origines.

1.1. Aperçu historique, base théorique et pratique

En soi, la lexie de FLS pourrait laisser penser à une expression qui désignerait un outil linguiste de moindre intérêt, avec peu d'utilité au niveau social comme en témoigne les propos d'un inspecteur de spécialité :

*euh+ le français n'est pas une langue seconde++le français c'est la langue de communication per***au Sénégal++ euh le fait que déjà++ les parents amènent très tôt les enfants au préscolaire+c'est en fait pour les initier très tôt à se familiariser avec cette langue de communication++ parce que+en fait on ne leur apprend pas la grammaire au préscolaire+mais on leur apprend déjà+ à enregistrer le message en français et +n'est-ce pas+ à pouvoir s'exprimer correctement++ donc je crois que c'est une erreur de vouloir dire que le français est relégué au second plan++ (Entretien III, de 30 à 36).*

Cette réaction rappelle bien celle de nombreux participants à la VI^e Table ronde Des Centres, Départements et Instituts de Linguistique Appliquée d'Afrique organisée par l'Association des universités partiellement ou entièrement de langue française (AUPELF) tenue à Cotonou, en mars 1984. *En effet, rappelle Pierre Dumont, de nombreux participants africains pour la plupart, ont refusé la dénomination français langue seconde pour lui préférer celle de langue étrangère* (1986, p. 30). Le concept de *second* pose donc un problème d'option et d'adoption.

Un problème relevant certainement du fait qu'on ignore à quoi le terme renvoie en didactique. Pourtant, il est certain que le français n'est pas la langue maternelle, ni une langue étrangère pour les apprenants francophones qui ont déjà une langue maternelle, première autre que le français, instrument de scolarisation. Le concept de *second* ici se comprend que si nous acceptons qu'il existe une autre langue des apprenants dite langue maternelle qui occupe l'espace social, distinct de la langue d'apprentissage, la langue officielle du pays. Mais, le problème reste encore à résoudre car dans les pays africains, la colonisation hante toujours les esprits et les questions politiques se confondent aux vraies interrogations didactiques comme nous pouvons le lire à travers ce qui suit :

... je pense qu'il y a une idéologie+ malgré tout++ je pense que ... c'est de faire du français une lingua-franca++ (Entretien II, de 201 à 202)... + il y a une volonté de défendre le français pour qu'il continue à être la langue véhiculaire à travers certains peuples du monde++ donc c'est là une position impérialiste même s'il ne l'affirme pas++ donc il faut le lire en faisant attention à ses mots++ donc+ dans cette volonté de dire le français langue seconde++ il y a une volonté diffuse de faire que le français soit de manière pérenne la langue véhiculaire de tous ces gens-là (Entretien II de 207 à 211).

Il est difficile alors de faire accepter le concept de FLS qui apparemment présente l'inconvénient de le renvoyer à un rang ou pérennise *l'impérialisme* linguistique. Cette réserve n'est pas *d'ordre linguistique mais politique* (Dumont, 1986, p. 30). Or, la situation de l'enseignement/apprentissage du français a besoin d'un débat non pas politique mais linguistique et surtout didactique. *Malgré les réserves... la dénomination de français langue seconde s'est aujourd'hui imposée* (Cuq & Gruca, 2008, p. 97). Il s'impose dans les pays francophones où la langue est officielle. Le Sénégal en fait partie. En réalité, dans ce pays, le FLS est devenue incontournable. Sa réalité est même une nécessité parce qu'il replace la réalité linguistique dans son contexte et sert d'objet et outil d'apprentissage qui prend en compte le contexte sociolinguistique. Avant de revenir plus amplement sur ce sujet, il est utile de voir les origines du concept.

1.1.1. Des origines récentes

Comme *une discipline se définit encore en fonction de son histoire* (Chiss et al., 2008, p. 211), il nous faut commencer par examiner les origines du FLS et de sa didactique.

En s'intéressant au contexte du Sénégal, nous pourrions remonter jusqu'à la genèse même de l'institution scolaire avec le premier instituteur Dard qui n'avait de cesse de clamer que le français n'est pas une langue maternelle pour les apprenants sénégalais. Mais, c'est sans doute avec Pierre Dumont, qui fut le premier à évoquer la réalité en parlant du français comme langue africaine vers les années 70 et 80, que les situations d'enseignement-apprentissage de la langue française se révèlent d'être des questions non seulement fondamentales mais essentielles. Toutefois, c'est le partage des frontières entre le FLM et le FLE, vers les années 1960 en France, avec la présence de plus en plus massive d'apprenants allophones qui a donné au concept de langue seconde son aura.

Dans ces situations linguistiques, le français occupe une place non moins importante dans l'interaction sociale quoique parlé et écrit par une minorité, principalement l'élite. Dumont (1973, 1979, 1983, 1990) se penchant sur le cas de l'Afrique occidentale francophone, principalement le cas du Sénégal, en arrive au concept expressif et réaliste que nous reprenons aujourd'hui par l'expression de *français langue sénégalaise*. Les travaux de Roberd Chaudenson (1989; 1991; 1997), de Jean-Louis Chiss (1992) et de leur équipe envisageant le français dans l'espace francophone ont participé à ouvrir les recherches sur de nouvelles méthodologies d'apprentissage de la langue pour des élèves dont la langue maternelle n'est pas le français.

Notons que le concept de *français langue seconde* est apparu déjà dans un article de Canu Gaston (1979) publié dans la revue *Le français moderne*. Cet auteur réfléchissait sur la place du français au sein des langues en Afrique.

Toutefois, l'étude de Jean-Pierre Cuq (1991) plus large parce concernant toutes les zones où le français est enseignée, a donné un contenu au concept et défini ses implications au niveau didactique. La réflexion sur l'enseignement dans les pays francophones a trouvé ainsi des réponses aux besoins des apprenants qui n'avaient pas le français comme langue première. De fait, il fallait compter sur le FLS qui décrit au mieux la réalité linguistique du français.

Les auteurs, qui ont conceptualisé et théorisé la DFLS, se sont penchés sur les situations d'enseignement/apprentissage de cette langue qui refuse de se définir comme langue maternelle ou langue étrangère. Il a fallu attendre les recherches consacrées à l'étude de cette langue pour que les premières approches apparaissent.

Parmi les auteurs, il est important de noter surtout Besse (1984), Jean-Pierre Cuq (2003; 1994; 1991; 2002), Gérard Vigner (1989; 1992; 2001; 2009) pour que le FLS soit reconnu. À la suite, Michèle Verdelhan-Bourgade (1998; 2002, 2007), Fatima Davin-Chnane, (2004a, 2004b; 2003; 2003, 2005), Pierre Martinez (2002) Fabienne Lallement, Pierre Martinez, & Valérie Spaëth, (2005); Pierre Martinez, Mohamed Miled, & Rada Tirvassen, (2011). Ils étudient les conditions, les contenus, les démarches, les objectifs de la DFLS.

Toutefois, ils ne sont pas les seuls à s'intéresser au FLS qui a fait l'objet d'articles périodiques, de rapports, d'actes de colloques... Seulement, jusque là, si l'ensemble des auteurs sont d'accord que pour que la DFLS soit la réponse adéquate aux sollicitations épistémologiques que la DFLM et la DFLE ne sont point en mesure d'apporter dans l'enseignement/apprentissage du français, examinons l'environnement de ce champ. *Étant entendu que le champ disciplinaire se construit aussi à travers l'ensemble des discours des didacticiens* (Dabène, 2008, p. 17), nous revisitons certaines théories à l'aune de la réalité sénégalaise.

1.1.2. Des théories sur le FLS

Préfaçant *Le français langue seconde, origines d'une notion et implication didactique* Claude Oliuéri se pose la question suivante : *A-t-on affaire à un concept nouveau qu'il convient d'approfondir ou ne s'agit-il finalement que d'une spécificité de publics, donc de contextes scolaires et sociolinguistiques ?*

Cette pertinente question trouve une réponse dans cet ouvrage de référence. En effet Jean-Pierre Cuq écrit : *la thèse défendue dans ce livre est que le français langue seconde est un concept ressortissant au domaine du français langue étrangère* (Cuq, 1991, p. 7). Il s'agit donc d'un approfondissement, ou sinon d'un affinage d'un outil à la fois scolaire et sociolinguistique. La page n'est pas neuve mais est quand même une histoire nouvelle. Gérard Vigner soutient aussi cette position, mais pense que le FLS est né d'un processus. Il écrit :

Le FL2, faut le rappeler, n'est pas une création ex nihilo, mais le résultat d'une mutation qui s'est opérée, en une dizaine d'années environ, dans les années 60, dans un enseignement qui, jusqu'alors, s'organisait sur les principes d'un enseignement du français « national »...⁶⁹, c'est-à-dire l'enseignement qui prévalait dans les écoles et les lycées français (2002, p. 136).

⁶⁹ Vigner précise qu'il reprend ici l'expression de René Balibar dans son ouvrage critique intitulé *L'Institution du français* publié à Paris par les éditions PUF en 1985

Cette histoire scolaire et sociolinguistique justifie certainement que pendant une bonne période, le FLM, puis le FLE ait été enseigné là où devait convenir le FLS.

Au Sénégal par exemple, un flou linguistique a accompagné malheureusement d'importantes politiques éducatives. Nous pouvons citer les efforts de la Commission Nationale de la Réforme de l'Éducation et de la Formation (CNREF) mise sur pied pour répondre aux États Généraux de l'Éducation et de la Formation (EGEF) tenus du 28 au 31 janvier 1981, puis l'Éducation Pour Tous (EPT) et le Programme Décennal de l'Éducation et de la Formation (PDEF) dont certaines évaluations ont attiré l'attention sur la qualité et le niveau de français des apprenants. Pourtant dans ce dernier programme, il est fait état du colloque de Saint-Louis (août 1995) au cours duquel, il est discuté de la place de l'enseignement des langues locales.

Pour le maintien du français, langue seconde et l'utilisation conjointe des langues locales et premières des apprenants dans le cadre d'un bilinguisme positif, c'est – à – dire l'option pour une démarche évitant à la fois la corruption et la créolisation des langues en contact (« Programme Décennal de l'Éducation et de la Formation (PDEF) », p. 65).

Sans doute se pose le problème de la définition même du FLS. Cette confusion est-elle le reflet d'un désaccord dans la délimitation et la conceptualisation? Après avoir analysé les repères et les environnements de cette langue, Jean-Pierre Cuq précise que l'idée de langue seconde fait référence à la présence d'au moins d'une autre langue, la «langue maternelle » qui occupe la première place (1991, p. 89). Cette affirmation constitue l'un des points de départ des clarifications. Les apprenants sénégalais ont chacun une langue maternelle qui *occupe la première place*. Et la situation est encore complexe comme le décrit cet enseignant qui dit :

ici par exemple si on prend l'exemple du lycée+ de notre lycée+ ils sont des sérères + il y a la langue sérère+ la langue wolof et après vient la langue française+ donc c'est le sérère d'abord+ le wolof après + et la langue française vient en troisième position+ (Autoconfrontation II, de 70 à 73).

Cette réalité, un peu plurielle au Sénégal, nous oblige à concevoir le français comme une langue seconde, non pas comme une langue rangée derrière une autre, mais comme une langue non maternelle par rapport à l'apprenant.

Les développements théoriques sur le statut officiel de la langue permettront de mettre fin à cette confusion du moins sur le plan lexical. Mwatha-Musanji Ngalasso (1992), en référence à l'ouvrage de Jean-Pierre Cuq pour encore faire la distinction entre FLS et le FLE, met l'accent cette fois sur la place de langue dans les enseignements – apprentissages du français et en français.

Avec Besse, un autre critère permet de définir la langue seconde. Il y a l'enseignement/apprentissage d'une langue seconde quand ses apprenants ont la possibilité quotidienne d'être confrontés à elle en dehors des cours qui en relèvent. Il y a une dizaine d'années, cette position critique ne répondait pas à la situation du Sénégal. Aujourd'hui, alors que les médias et les TIC sont partout présents et s'illustrent comme des logistiques linguistiques, cette idée de Besse ajoutée à celle de Jean-Pierre Cuq, permet de mieux justifier le FLS. De fait, cette langue est en dehors de l'école un outil socioprofessionnel. Il a un statut de langue officielle (voir notre première partie).

Mais, un autre problème a été soulevé. Il est d'ordre géolinguistique. La notion de langue seconde, si elle est bien celle des apprenants sénégalais s'applique-t-elle aux apprenants dont les familles immigrées en France, au Québec, en Bruxelles, ou en Suisse Normande ont une autre langue maternelle. Un débat, qui a permis de mieux cerner le concept, la notion et la représentation du FLS, a opposé certains théoriciens.

Fatima Davin-Chnane (2005) soutient effectivement que les *enfants nouvellement arrivés (ENA)* apprennent le français comme langue seconde. L'auteur se fonde sur des arguments sociolinguistiques et épistémologiques car, elle suppose que ces apprenants étudient le français à l'école mais pratiquent leur langue maternelle au sein de leur famille.

Par contre Michèle Verdelhan-Bourgade émet une réserve en arguant sur le plan conceptuel *des raisons de rapport avec la langue première qui ne garde pas la même importance dans ce cas que dans tous les autres cas* (2007, p. 17). Elle cite même Pochard (2002) qui préfère le terme de *français langue seconde hôte* pour ces groupes d'apprenants. Comme nous pouvons le constater la notion de langue seconde, dont la définition est loin de faire l'objet de consensus entre chercheurs, implique même des positions politiques. Ainsi la position de Besse est intéressante. Il rappelle que, par opportunité dans telle ou telle institution, on dira « langue d'enseignement » ou encore une fois « langue seconde » dans les classes où les sections européennes.

Au Sénégal, il y a une seule occurrence de langue seconde dans le programme de français de 2010 niveau collège. Il convient de rappeler également que dans certains pays comme au Liban, la qualification de langue seconde n'est pas encore acceptée.

Il s'agit là d'une position politique et linguistique qui ne juge le FLS que de l'extérieur sans envisager la dimension didactique et épistémologique.

Représentons les situations du FLS avant d'avancer. À travers la figure qui suit nous avons trois sous-situations du FLS.

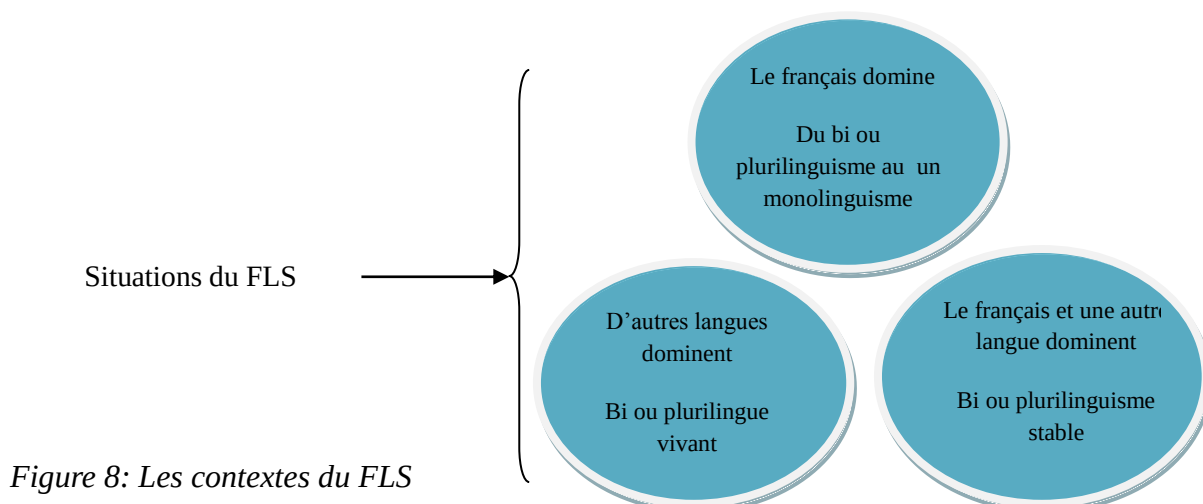


Figure 8: Les contextes du FLS

Voici les trois sous-situations où nous retrouvons le FLS. Les limites ne sont pas aussi distinctes d'autant que les situations dans l'espace francophone sont diverses et variées.

La première est celle où le français domine les langues maternelles des apprenants. Ici *Maîtriser la langue nationale, c'est rentrer dans une communauté, communauté politique à la base d'une identité commune qui s'incarne dans la langue* (Bertucci & Dudon-Corblin, 2004, p. 13). Effectivement, les langues maternelles des apprenants en FLS ne s'affirment pas trop au profit du français. C'est le contexte de la France, du Québec, de Bruxelles, de Genève... par exemple. Michèle Verdelhan-Bourgade le fait remarquer dans une comparaison édifiante:

Contrairement à ce qui se passe au Sénégal, au Tchad ou au Djibouti, l'apprenant migrant en France se trouve confronté à une présence massive du français, par ses locuteurs, ses usages, sa fonction sociale. La pression est énorme pour qu'il passe le plus vite possible du stade langue étrangère au stade langue seconde et surtout à une ressemblance la plus étroite possible avec un locuteur de langue maternelle. Son intégration est à ce prix (2002, p. 48).

La seconde demeure celle où le français s'enseigne au même titre qu'une autre langue. Cette situation du français crée une interaction linguistique dans laquelle chaque langue est cultivée. Nous retrouvons ce contexte en Tunisie, en Algérie, au Maroc. La troisième situation reste celle où la langue française ne domine pas. La famille et les autres cellules font vivre les langues maternelles et le français est réservé à l'espace administratif, judiciaire, scolaire... plus ou moins officiel.

Plus vaste que les autres, il regroupe les pays africains francophones où

le FL2 dans la plupart des cas, est enseigné auprès de publics pour lesquels la/les langue(s) et culture (s) d'origine restent constamment présentes, pratiquées, voire enseignées, et qui constituent l'arrière-plan rapport auquel les élèves situeront en permanence leur apprentissage du français (Vigner, 2002, p. 135).

Pour ce cas de figure, l'apprentissage du français n'est pas une acculturation, ni une aliénation linguistique tant qu'il s'agit de permettre à la fois une insertion sociale et professionnelle. Dans chaque situation nous avons un ensemble de réalités sociolinguistiques et des perspectives didactiques plus ou moins propres. Chacun a un contexte particulier, propre à son histoire linguistique. Par exemple au Gabon, il n'y a pas de langue locale parlée à l'échelle nationale, le français occupe totalement cet espace vide. Au Sénégal, il existe la langue wolof véhiculaire, parlée un peu partout, même si elle n'est pas une langue unificatrice au sens chissien du terme comme le français permet de bien préciser la nature et le rôle de cette langue venue de la métropole. Terminons avec la position de Michèle Verdelhan-Bourgade qui montre clairement que

Du point de vue didactique, ce qui est réellement important, nous semble-t-il, est de disposer d'un concept qui, tout en tenant compte des paramétrages politiques, socio- et psycholinguistiques, soit capable de rendre compte, aussi bien pour les individus que pour les sociétés concernés, d'un ensemble de situations particulières d'apprentissage et d'enseignement et de fournir un cadrage aux choix méthodologiques puis pédagogiques qui seront opérés en aval et en contextualisation (2007, p. 11).

Effectivement, le FLS autorise un nouveau regard mais surtout de nouvelles perspectives d'enseignement/apprentissage de la langue en prenant en compte l'environnement des apprenants. C'est l'occasion de bien le préciser

1.2. Nature et rôle de la langue

Il nous faut à présent examiner la nature et le rôle de la langue française au Sénégal. Il s'agit de la situer dans un ensemble linguistique qui compte plus d'une vingtaine de langues. S'ajoutant à ces nombreuses langues naturelles, elle est singulière par sa *xénité* et son immixtion dans des domaines vitaux du pays. De ce fait, il s'agit réellement de saisir son environnement politique et social sans occulter la place au niveau de l'école. Nous pensons que saisir la nature et le rôle du français au Sénégal est essentiel puisque c'est saisir tout le sens et la portée de la DFLS. Avant de réfléchir sur sa dimension scolaire, intéressons-nous à sa dimension politique et sociale.

1.2.1. Dimension politique et sociale du FLS

Au Sénégal, deux niveaux sont incontournables pour comprendre l'étendue de l'usage de la langue française dans son contexte multilingue : d'une part, le niveau politique où s'est homologué et cristallisé un usage national, d'autre part le niveau social et individuel où la langue occupe un vide linguistique c'est-à-dire l'espace de communication que les langues vernaculaires n'occupent pas du fait de choix ethniques ou d'absence d'intercompréhension.

Sur les deux plans, nous savons que le français

n'étant plus seulement destiné à former une élite mais au contraire à permettre à tous, ou du moins au plus grand nombre, de satisfaire aux nouveaux besoins de communication, d'information et de formation (Dumont, 1986, p. 14).

Aujourd'hui, la communication par les logistiques linguistiques, liée aux TIC et à l'Internet amène à réfléchir sur cet outil officiel.

1.2.2. Statut officiel de la langue

Si ce sont les comportements et les besoins linguistiques qui donnent à une langue son prestige, la politique et le politique en font un instrument d'intérêt public qui peut avoir un statut juridique national. Comme soutenu dans la première partie de notre travail, la langue française est promue langue officielle au Sénégal depuis les indépendances, moments où le pouvoir politique est transféré aux leaders politiques autochtones. Qu'est-ce qu'une langue officielle ? En quoi ce statut en fait-il une langue particulière ? À la question quelle est la place du français au Sénégal ?

moi je peux répondre en disant que le français est la langue officielle et d'enseignement au Sénégal et que donc elle occupe une place majoritaire et prépondérante dans l'enseignement ++ au moyen et secondaire ++ euh en l'absence++ où les langues nationales ne sont pas enseignées (Entretien II, 9 à 12).

Une langue officielle a une place de choix, mais également un statut choisi. Le terme statut renvoie en premier lieu à une notion d'ordre juridique (Cuq, 1991, p. 130). Par conséquent, une langue officielle est avant tout une langue déclarée comme telle par l'institution. C'est la langue utilisée pour les actes officiels de l'État (décret, arrêté, circulaire...). Dans le cas qui nous concerne, le français a été élevé au rang de langue officielle par la première Constitution sénégalaise. Les récents changements de la Constitution l'ont maintenu ainsi. Dans son titre premier *De l'État et de la Souveraineté*, article premier de la Constitution du 22 janvier 2010, il est écrit : *La langue officielle de la République du Sénégal est le français.*

Aujourd'hui, le français au Sénégal est la langue de communication au niveau de l'administration, c'est-à-dire que tous les textes officiels et les échanges écrits et/ou oraux doivent se faire en français. Au niveau de l'enseignement/apprentissage, la langue est apprise et toutes les activités scolaires se font par le français qui sert d'outil, de connaissance, d'animation, de gestion et d'administration de l'école. Officiellement, les médias publics donnent les informations en français, les tribunaux traitent leurs affaires et rendent leurs jugements dans cette langue...

Au-delà des frontières du pays, les représentants gouvernementaux, diplomatiques et autres missionnaires travaillent aussi à partir de cette langue. Dans les cercles internationaux et continentaux, la langue de communication du pays reste également le français. À partir du cas du Sénégal, nous pouvons retenir que la langue officielle est celle qui est employée dans la gestion et la communication administrative, dans l'enseignement formel à tous ses niveaux et dans les relations internationales. Sous ce rapport, le français est investi d'une grande mission qui suppose des fonctions, à la fois, sociales et institutionnelles. Ainsi, son apprentissage devient presque vital pour la nation. Et *les institutions officielles accordent une place importante+ à l'enseignement de la langue française++ cette langue française +c'est une langue pratiquement d'éveil* (Entretien III, 8 à 10)

Parallèlement au Sénégal, il est indiqué que «*les langues nationales sont le Diola, le Malinké, le Pulaar, le Sérère, le Soninké, le Wolof et toute autre langue nationale qui sera codifiée*» (Constitution du 22 janvier 2010). Par la suite d'autres seront officiellement reconnues comme langues nationales. Ces langues sont reconnues par l'État comme faisant partie du patrimoine linguistique national à côté d'autres à répertorier (Cissé, 2005; Daff, 1998a; Fall, 2003). Depuis octobre 2001, elles sont introduites dans le système éducatif. Autrement dit, à côté du français, il existe d'autres langues du terroir élevées au rang de langues nationales. Ce sont des langues codifiées et susceptibles de servir de matière d'apprentissage pour réduire l'analphabétisme. D'autres, non officielles, ni nationales existent et contribuent aussi à la communication. Ces langues sont en général des instruments de communication sociale donc, vernaculaires et de culture pour de nombreux locuteurs. À ces langues, ajoutons les langues dites étrangères, l'allemand, l'anglais, l'arabe, l'espagnol, l'italien, le portugais... Dans cette distinction linguistique, le français est la seule langue reconnue et maintenue comme officielle qui fonctionne *comme un ciment linguistique+ comme une espèce d'inter-langue*. (Entretien II, 21 à 22). Ce statut implique des comportements linguistiques au niveau individuel et social qu'il est utile d'étudier.

1.2.3. Place de la langue française à l'échelle individuelle et sociale

La situation multilingue du Sénégal est assez typique d'un pays linguistiquement dynamique. Si nous pouvons dire que la langue française, *langue seconde* au Sénégal est *acquise sous la pression des besoins sociaux en milieu multilingue* (Véronique, 1993, p. 463). Le sociolinguiste sénégalais Aliou Ndao⁷⁰ a montré l'importance du français dans le tissu social. Il est clair que celle-ci ne se comprend qu'après avoir saisi pourquoi un tel sénégalais emploie le français à la place de sa langue maternelle et pourquoi un tel préfère sa langue ou une autre vernaculaire. Il s'agit ici de voir les conditions externes à l'apprentissage que Pierre Blange définit comme *liées à l'histoire individuelle du sujet* avant de préciser que c'est un *phénomène central dont nous devons tenir compte* (2005, p. 48). En déterminant la place occupée par la langue maternelle et la langue de scolarité de l'apprenant dans l'interaction sociale, nous pouvons mieux lire son comportement linguistique.

Au Sénégal presque chacune des vingtaines d'ethnies a sa propre langue. Il y a une intercompréhension entre certaines. C'est le cas souvent de sous groupes ethniques par exemple les peuls et les laobés. Par contre, d'autres ne se comprennent pas, par exemple diolas et sérères, pular et wolof.... Á ce vide linguistique dans l'espace social où les ethnies sont appelées à communiquer s'ajoute aussi le refus d'une ethnie d'employer la langue de l'autre.

C'est dans cette vacuité linguistique que se joue la place du français au-delà de son statut officiel. En réalité, en plus de son statut officiel (langue de la justice, de l'administration, de l'éducation, de la presse écrite) le français jouit aussi de son profil de véhiculaire, c'est-à-dire une langue utilisée pour la communication avec d'autres groupes linguistiques. Mais, Danièle Moore et Daniel Coste (2006) rappellent qu'une langue officielle n'est pas une langue parlée par toute la population.

Au Sénégal, il n'existe pas d'ailleurs une langue parlée par tous. Á l'échelle nationale, la langue wolof parlée par 80% (Moussa Daff, recherches pour le Réseau d'observation du français et des langues nationales) sert en principe de langue de communication interethnique.

⁷⁰ Ndao Papa Alioune (1996). *Contacts de langues au Sénégal : étude du code switching wolof-français en milieu urbain ; approche linguistique, sociolinguistique et pragmatique*, Dakar, UCAD, Thèse de Doctorat d'Etat. Dans cette production universitaire, il s'intéresse au français qui, en contact avec le wolof, suscite des comportements linguistiques qui unissent les deux langues. Les réalisations de ces deux langues aux enjeux linguistiques, culturels et politiques caractérisent une praxis diffuse où les variables s'entremêlent dans un continuum de formes lexicales, phonologiques et morphosyntaxiques.

Cependant, certaines ethnies, vu les rapports historiques avec les wolofs, préfèrent employer le français à la place de cette langue nationale dans leur communication extra-ethnique, c'est le cas souvent des diola, des pulars, de certains sérères...

Mais, nombreux sont ceux qui ne parlent au sein du cercle familial que la langue vernaculaire, même si à l'école il est obligatoire d'employer la langue française. En rapport avec l'usage des langues, il s'installe une diglossie⁷¹. Cette situation de diglossie, au niveau social, caractérise les locuteurs qui sont pratiquement tous des bi- ou plurilingues. Pourtant, ils vivent une autre situation au niveau scolaire : le français reste une discipline étudiée par les apprenants et la langue des connaissances.

En plus de ces questions ethno-linguistiques, il existe au niveau individuel la justification de l'usage de la langue française. Subjectif, lié au parcours de chaque individu, l'emploi du français est fondamentalement un choix des locuteurs. La réussite et la promotion sociales étant, depuis les indépendances jusqu'à un moment récent, fonction du niveau en français. Certains se contraignent et souvent s'obligent et obligent leurs enfants en scolarisation à parler français pour s'assurer une maîtrise de l'oral et assurer à leur progéniture une réussite scolaire. Une étude a révélé que

Seulement 2,7% des enfants disent parler français à la maison en 2^{ème} année et 5,3% en 5^{ème} année. Parler français au quotidien peut, bien sûr, avoir un effet positif sur les acquis scolaires puisque l'enfant développe plus de compétences dans la langue officielle d'enseignement⁷².

Il s'agit d'une étude fondée sur deux niveaux pour bien lire les progrès de ceux-ci dans les autres matières. Mais, l'étude précise plus loin dans une vision qui tient compte de tous les apprenants que *Globalement, seuls 21 % des élèves parlent le français à la maison⁷³*. Ce rapport a montré que la pratique de la langue française dans le milieu familial a des impacts sur les résultats scolaires.

⁷¹ Se dit lorsqu'une personne ou un groupe de personnes parlant deux langues, l'une de ces langues a un statut social et culturel inférieur à l'autre. Voir Cuq, 1991, p 92.

⁷² Evaluation du PASEC (« Evaluation du PASEC », 2007). Ce rapport a été réalisé par le Secrétariat Technique Permanent (STP) de la CONFEMEN en collaboration avec l'équipe nationale PASEC du Sénégal et les autorités ministérielles sénégalaises, p. 62.

⁷³ ibidem

Il présente le tableau suivant.

		Parle français à la maison	Ne parle pas français à la maison
2 ^{ème} année	Français	58,57	29,71
	Mathématiques	49,23	39,7
5 ^{ème} année	Français	50,11	32,84
	Mathématiques	58,04	45,18

Tableau 9: Scores initiaux en français et mathématiques des élèves en fonction de la langue parlée à la maison en 2^{ème} et 5^{ème} année

Ce tableau est riche en enseignement. Comme nous le remarquons, les élèves qui parlent le français à la maison ont un pourcentage de réussite supérieur à celui du groupe qui ne parle pas la langue à la maison dans les disciplines de français et des mathématiques. Il est vrai que la pratique de la langue française par l'apprenant dans le milieu familial impacte sur ses résultats comme le montre l'étude car le fait de parler la langue réduit déjà l'écart entre le milieu familial et le milieu scolaire.

Au demeurant, nous voulons signaler ici que ce rapport à la langue a beaucoup évolué pour des raisons internes et externes. De l'intérieur, de nouveaux modèles de réussite sont apparus au nombre desquels nous pouvons citer, les sportifs (les performances et l'image exemplaire des footballeurs en 2002 et les lutteurs remportant des gains faramineux...) les politiciens sans le niveau de base (c'est l'exemple d' Awa Diop, sans niveau scolaire de base, nommée ministre) (Barro, 2006), les artistes majoritairement analphabètes et illettrés...

De l'extérieur, les *télé-novelas* avec les séries espagnoles d'Amérique latine et l'émigration en Espagne donnent à la langue espagnole une place importante. Quand la culture, l'économie et l'ouverture des États-Unis imposent l'anglais, les bourses Fulbright augmentent l'aura de la langue. L'arabe gagne encore d'importance avec la religion musulmane soutenue par les confréries, les bourses saoudiennes.

Parler la langue française, langue officielle n'est plus donc la seule clé de la réussite sociale. Pourtant, pour un succès scolaire, elle garde toujours son rôle moteur. Dans les paragraphes qui suivent nous nous intéressons à la dimension scolaire de cette langue.

1.3. Dimension scolaire de la langue

En plus de la dimension politique et sociale, relevons la dimension scolaire : c'est-à-dire les conditions interactionnelles (Bange, Carol, & Griggs, 2005, p. 48) de l'enseignement/apprentissage. Au Sénégal, c'est par cette dimension que s'exécutent des prescriptions fondamentales qui font du français une langue primordiale. Un des hauts lieux de déroulement de la politique linguistique, l'école sénégalaise démontre la nature de *xénité* et le rôle de premier plan du français. Pour s'en rendre compte, il convient d'étudier la langue comme discipline enseignée et apprise et comme langue des enseignements-apprentissages. N'est-ce pas un objet et un instrument central de la réussite scolaire ?

1.3.1. Le français, objet d'étude

Au Sénégal, en milieu scolaire, le français est une *matière enseignée* (Chaudenson, 1989), un objet d'étude (Cuq 1991) une discipline comme l'anglais, l'arabe, l'espagnol, les mathématiques, les sciences de la vie et de la terre, ... Seulement contrairement à ces disciplines linguistiques ou non linguistiques, enseigner et apprendre la langue française, c'est non seulement saisir les aspects essentiels de la langue à travers sa grammaire, sa conjugaison, son orthographe, son vocabulaire, mais surtout, acquérir la culture de la langue par le biais d'activités artistiques et littéraires. C'est là l'

un des premiers enseignements [qui] est de confirmer le statut de la langue seconde assurée par le français dans différents pays. Il apparaît clairement que, pour la quasi-totalité des élèves, la langue française est perçue essentiellement comme la langue de l'école et plus précisément comme le moyen de communiquer avec le maître dans la salle de classe (Prévost, 1992, p. 87).

C'est à ce niveau particulier que se posent des questions épistémologiques. D'abord, soulignons que le fonctionnement et le mode d'acquisition du français ne sont pas pareils à ceux de la langue maternelle de l'apprenant. Ensuite la culture du FLM diffère de la culture des apprenants. Ainsi, convient-il d'enseigner à ces apprenants avec des méthodes de langue maternelle ? Quelle est la culture de la langue enseignée ? Quelle place attribuer à leur propre culture ? Comment à partir de leur culture apprendre la langue française ? Évidemment ces questions ne se posent pas quand il s'agit d'apprenants qui ont le français comme langue première, maternelle. Ainsi, parler du français comme objet d'étude pour les apprenants sénégalais, ce n'est pas envisager l'apprentissage de la langue comme il conviendrait à des apprenants natifs. Il s'agit, ici, d'apprenants qui ont une autre langue maternelle qu'ils emploient beaucoup, mais n'apprennent pas à l'école comme le français.

Certes, les lignes de partage pourraient tenir compte des objets linguistiques. Mais, dès qu'il s'agit de prendre en charge la culture, il importe de souligner les différences susceptibles d'imprimer à l'apprentissage une orientation de méthodes et de contenus particuliers.

Un autre fait attire notre attention. Évidemment, la nature, l'importance, le temps d'enseignement- apprentissage se caractérisent également en fonction du rôle professionnel et social de la langue apprise. Citons pour preuve la langue française enseignée au Sénégal et en Allemagne. Il est évident que, dans le premier pays cité, la langue française est une discipline centrale, du fait qu'elle est la langue des connaissances scolaires, langue officielle et donc gage de réussite socioprofessionnelle. Pour les Allemands, apprendre le français pourrait simplement relever de défis, de besoins de communication. Ce critère d'utilité distingue ce qui est pour certains une langue seconde pour les apprenants sénégalais d'une langue étrangère pour les apprenants allemands. Ainsi, donc, le français reste-t-il dans la scolarité des élèves du Sénégal un objet, une discipline apprise depuis la maternelle pour certains, le primaire pour d'autres, jusqu'au lycée pour toutes les séries. À l'université, il reste un outil d'apprentissage. *C'est le français langue d'enseignement++ on apprend en français+* [mais également] *on apprend par le français++* (Entretien II, 14 à 15).

1.3.2. Le français, outil d'enseignement

Commençons par une clarification utilitaire : *On ne confondra pas la langue enseignée et la langue d'enseignement* écrit Jean-Pierre Cuq (1991, p. 130). Effectivement le français comme matière enseignée demeure une chose et le français comme langue des connaissances en est une autre. Dans certains pays, on enseigne le français, mais, il n'est pas outils d'enseignement : en Gambie, en Afrique du Sud, au Nigéria par exemple. Dans ces pays, la langue est alors une langue vivante (LV) et est enseignée comme une langue étrangère. Il en reste ainsi en Italie, en Grande Bretagne, en Chine...

Dans d'autres pays cependant, notamment francophones la langue est à la fois objet et outil d'enseignement. Dès que la langue permet l'enseignement des autres disciplines, il devient le médium de premier ordre des enseignements. *Elle a un rôle de médiation par rapport aux autres champs du savoir. Elle est outil des apprentissages scolaires* (Cuq & Davin-Chnane, 2007).

Seulement, dans les pays où le français est langue maternelle, le français comme outil d'enseignement a des exigences qui lui sont particulières. Pour les pays où la langue est seconde, être outil d'enseignement relève d'autres exigences relatives à l'usage permanent et non permanent de la langue. Aussi, occupe-t-elle une place non moins importante et conditionnelle dans certains dispositifs didactiques.

Fatima Davin-Chnane (2005) a montré pour le cas des nouveaux arrivants en France, comment l'enseignement du français par le français pouvait être facilité ou handicapé par la maîtrise ou la non-maîtrise de la langue qui sert de moyen d'enseignement. Un niveau faible en français diminue les chances de réussir dans d'autres disciplines. Michèle Verdelhan-Bourgade (2002) interroge ce concept de médium d'enseignement en parlant de *français de scolarisation* et pour cette raison *une didactique réaliste* est nécessaire.

Pour notre cadre d'étude nous retiendrons la réflexion de Gérard Vigner qui valorise l'outil qui porte les autres. Son constat porte sur l'Afrique francophone en général. Il éclaire bien, cependant, le cas qui nous intéresse. En effet, il retient que *Le français en Afrique est d'abord la langue de l'élève, langue apprise et utilisée en situation scolaire* (Vigner, 1989, p. 42) De fait, au Sénégal, on n'apprend pas seulement la langue française, on apprend par le français. Toutes les autres disciplines sont enseignées en français. Mais, comme la langue n'est pas toujours comprise et maîtrisée par tous les élèves ; lorsque l'enseignant lui-même a des difficultés pour se faire comprendre, les langues nationales s'invitent. Un inspecteur interrogé s'offusque contre cette pratique :

qu'il fasse aimer d'abord le français+mais il doit montrer aux élèves qu'il sait communiquer en français+les enseignants qui emploient ces langues-là je vous avoue c'est qu'ils ont une difficulté d'expression+ils cachent leurs+ des lacunes+l'enseignant qui ne cache pas de lacunes doit pouvoir s'exprimer en français+correctement et faire tout en français+### je ne peux pas demander aux élèves de parler français alors que quand je viens je ne parle pas français+ce n'est pas normal+les professeurs de français doivent parler français en classe+ils doivent parler français dans la cour de l'école+ils doivent parler français dans la cour de l'école+ ils doivent parler français dans les salles hum+comment on appelle+dans les salles des professeurs+et arrêter maintenant de parler les langues nationales aux élèves c'est pas normal++ (Entretien III de 299 à 309).

Si l'inspecteur est aussi ferme c'est parce que parfois, le français comme outil d'enseignement est remplacé par une langue nationale. Voici un résultat d'enquête sur l'usage momentané des langues vernaculaires pour enseigner le français et les mathématiques.

	Privé	Public	Urbain	Rural	Moyenne nationale
En français	80,5	86,5	83,8	84,2	85,7
En mathématiques	84,3	82,5	80,7	87,1	82,7

Tableau 10: Enseignants déclarant utiliser la langue locale en classe en 2ème année⁷⁴

⁷⁴ Source : Evaluation PASEC Sénégal, (2007, p. 71)

L'enquête porte sur les enseignants du primaire. Comme nous le constatons, l'usage des langues locales est réel dans l'enseignement de la langue au Sénégal. Qu'on se situe en zone urbaine ou rurale, dans une école privée ou publique, les enseignants ont des difficultés pour faire passer les connaissances en français. Nous avons rencontré le même fait lors de notre enquête exploratoire pour les niveaux moyen et secondaire. Les professeurs de français disent que leur principale entrave est d'ordre communicatif : *Je n'ai pas trop de difficultés. Seulement mon souci fondamental est : comment faire pour que mes élèves comprennent les cours que je fais?* (enquête exploratoire) ... *aujourd'hui+ le problème majeur c'est de se faire comprendre par les élèves+ en classe+* (Autoconfrontation P1 & P2, de 366 à 369)

Peut-être faudrait-il citer encore Jean-Pierre Cuq qui reprend Georges Mounin en ces termes : *une langue est une prisme à travers lequel le parleur voit le monde, alors parler en français amène l'apprenant à participer à une communauté de pensée qui déborde de très loin le cadre national dans lequel il a grandi* (1991, p. 130-131). Si nous poussons plus loin la réflexion, nous nous rendons compte même qu'elle implique des aspects cognitifs et psychoaffectifs, puisqu'ils sont détenteurs d'une langue maternelle autre que le français. Si les apprenants ne comprennent pas et ne maîtrisent pas la langue et le langage des enseignements, ils ne peuvent pas accéder logiquement aux connaissances et moins encore acquérir des compétences pour la discipline du français.

Également, pour des raisons ethniques ou personnelles, si l'apprenant est en conflit avec la langue, il ne peut pas prétendre avoir de bons résultats scolaires. Remplacer le français par une langue locale ne résout pas le problème, bien au contraire, cela installe l'apprenant dans une situation didactique peu productive. C'est en tout cas, ce qui a valu à Dard les foudres de ses détracteurs (voir chapitre 2, première partie.) qui ne pouvaient accepter d'enseigner le français par l'usage de la langue wolof. Se fondant sur ces aspects, ceux qui sont chargés d'évaluer la qualité des enseignements et des apprentissages au Sénégal justifient ainsi les baisses de niveaux, les redoublements et les décrochages car le niveau de maîtrise de la langue dépend aussi de l'usage de l'oral et de l'écrit de cette langue comme instrument de scolarisation. Ces faits éducatifs deviennent de plus en plus la règle alors qu'ils devraient constituer l'exception.

En somme, l'histoire de la langue française et sa place au sein d'une multitude de langues locales, dynamiques, premières outils de socialisation de l'apprenant appellent véritablement à comprendre qu'une *pédagogie d'une langue seconde diffère de celle d'une langue étrangère* (Véronique, 1993, p. 463).

Nous notons effectivement que cette différence peut se situer au niveau des données linguistiques, mais aussi culturelles qui englobe les contenus, les outils et les démarches. Ces données constituent des priorités absolues de la langue de scolarisation. Cette priorité reste à notre sens non négociable. Mais, fondamentalement, pour que les enseignants cultivent l'enseignement en français en ayant l'information nécessaire, la compétence suffisante pour se faire comprendre et enseigner le français comme langue seconde, une formation semble importante.

2. Formation des enseignants : les savoirs et compétences en DFLS

L'objet majeur de la didactique est, comme son étymologie nous y invite, de théoriser l'enseignement comme affirment Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2008, p. 121). Théoriser l'enseignement c'est d'abord une réflexion sur les pratiques enseignantes qui représentent un pôle important de la recherche en sciences de l'éducation. Avec les nombreuses langues maternelles, l'intérêt culturel, le dynamisme du point de vue communicatif et l'idéal de l'éducation nationale, l'enseignement du français au Sénégal dans les établissements moyens et secondaires a des impacts linguistiques, culturels et formatifs, idéalement réunis dans le concept d' *implications didactiques* (Cuq, 1991) qu'on ne peut pas continuer à ignorer. La prise en compte de ces implications ne peut être réelle que si principalement ceux qui sont chargés d'enseigner⁷⁵ la langue restent formés à l'enseignement du FLS (Davin-Chnane, 2005).

Seulement, le constat est qu'en plus du fait que les institutions connaissent un recrutement massif de vacataires pour répondre aux besoins en personnel, jusqu'ici, les enseignants ne sont pas officiellement formés en DFLS. Notre questionnaire exploratoire montre que plus de la majorité des enseignants ignore la DFLS.

Pourtant, il est clair que pour les apprenants sénégalais, le français est une langue seconde. Cette réalité exclut toute démarche envisageant cette langue comme une langue maternelle ou étrangère. Ajouter à cela, le fait que les conflits avec la langue demeurent de plus en plus inquiétants, le niveau en français décrié, l'abandon scolaire un fléau, la question de la formation des enseignants en DFLS reste plus que jamais une voie idéalement parfaite pour l'amélioration de la qualité d'enseignement au Sénégal.

⁷⁵ Sur le sujet des compétences générales des enseignants, voir l'ouvrage *Des compétences pour enseigner. Entre objet sociaux et objet de recherche* sous la direction de Talbot et de Marc Bru (Bru & Talbot, 2007).

2.1. Former des enseignants en DFLS

Qu'est-ce qu'enseigner ? Autrement dit Á quoi ça sert ? En quoi ça consiste ? Ces questions, que posent Musial, Pradère et Tricot (2012, p. 15-19) dès les premières pages de leur ouvrage, méritent des réponses pour mieux comprendre le métier d'enseignant et sa professionnalisation mis en contexte de FLS.

- *L'enseignement sert essentiellement à pallier les insuffisances de la capacité d'adaptation des humains pour vivre de façon libre et responsable dans nos sociétés, pour s'y épanouir et y exercer un métier*
...
- *enseigner consisterait à concevoir et à mettre en œuvre des situations et des tâches au cours desquelles les élèves vont mettre en œuvre des apprentissages qui permettront d'élaborer des connaissances scolaires*
...(Jorro, 2002, p. 16-17)

Ainsi, l'enseignant est au service des hommes en exerçant son métier. Pour ce faire, il lui faut savoirs et capacités d'ingénierie susceptibles de servir et d'exercer. L'enseignant du FLS dans les établissements collèges et lycées du Sénégal ne déroge pas à cette règle. Le contexte de l'éducation dans ce pays montre cependant un tableau particulier,

aujourd'hui+ il y a donc d'autres corps qui émergent ; comme on appelle + les corps émergents où on prend tout simplement l'individu+ on le forme pendant quinze jours pour le placer dans les classes+ ça pose problème + d'autant plus+ aujourd'hui la formation académique pose de plus en plus problème+ la massification à l'université pose problème+ hein un certain recrutement qui ne repose sur rien++ que sur le clientélisme+ excusez-moi du terme+ il y a jusqu'à présent de bons enseignants dans nos établissements mais malheureusement+ c'est le défaut de formation qui pose problème+ la FASTEF{sigle= Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation}+ vu tout simplement le taux d'encadrement n'est plus en mesure de former convenablement les enseignants+(Entretien I, de 190 à 198).

Cette description de la réalité enseignante laisse entrevoir trois problèmes :

- Des enseignants qui ont des problèmes de savoir académique avec la *massification à l'université* ;
- Des enseignants dont la formation initiale n'est pas de qualité, qui ne se tient que sur une courte durée ; *on le forme pendant quinze jours pour le placer dans les classes* ;
- Difficultés chez les encadreurs à suivre les enseignants ; *le taux d'encadrement n'est plus en mesure de former convenablement les enseignants.*

Alors, s'il est certain que le français reste une discipline exigeante par sa double posture (objet et outil d'enseignement), il l'est encore plus au Sénégal pour deux autres raisons. D'abord, c'est une langue qui ne fait pas partie de la grande famille des langues nigéro-congolaises⁷⁶ à laquelle appartiennent toutes les langues du pays, premier instrument de socialisation des apprenants et outil essentiel des enseignants.

C'est ainsi une langue particulière dans un autre espace linguistique. Ensuite, elle est appelée à permettre l'acquisition et la transmission des connaissances à des apprenants qui, en général, ne la pratiquent dans leur majorité qu'au sein de l'école. L'enseignant qui nous intéresse l'a acquise en milieu scolaire.

Eu égard à la position paradoxale de la langue au sein même de la société (c'est un outil professionnel, mais n'est pas un outil de communication pour la famille), il est important de former et de bien former les enseignants de cette discipline qui, reste importante pour l'enseignement des autres disciplines.

Pour inverser les effets pervers d'une formation non adaptée et d'une politique de recrutement qui *a souvent été décriée car elle aboutirait à des résultats scolaires plus faibles*⁷⁷, il nous semble capital d'insister sur certaines bases prenant en compte l'idée *qu'avec l'évolution du contexte socioprofessionnel, la professionnalité est devenue une question centrale en éducation et en formation* (Jorro, 2002, p. 7).

Sous cet éclairage, nous supposons donc que former les enseignants en DFLS semble être la voie la plus indiquée pour faire face *aux situations épineuses*⁷⁸. Fatima Davin-Chnane (2008; 2005), insistent sur celle des enseignants en FLS en milieu scolaire français, Michèle Verdelhan-Bourgade (2007) montre l'intérêt qu'il y a, à adapter la formation des enseignants du français en Afrique au contexte africain. Toutefois, une autre réflexion mérite d'être menée : celle sur les savoirs disciplinaires et didactiques des enseignants.

⁷⁶ Langues de l'Afrique Subsaharienne.

⁷⁷ Evaluation du PASEC (2007), 66.

⁷⁸ Nous avons emprunté l'expression à Anne Jorro qui dans son ouvrage *Professionnaliser les métiers d'enseignant* note que la gestion des compétences professionnelles, le management des ressources humaines, inaugurent l'ère du professionnel aguerri aux mutations du monde socio-économique, prêt à faire face aux situations épineuses et à accepter de se former tout au long de sa vie (2002, 7). Pour notre cas, il s'agit, en plus du monde socio-économique, d'un monde linguistique et culturel dynamique. A cela s'ajoute la présence de nouvelles logiques linguistiques telles que les média, les TIC, les affiches...

2.2. Enseignants en DFLS, savoirs disciplinaires et didactiques

En FLS, l'enseignant a besoin d'un environnement personnel donnant la possibilité de *mobiliser les moyens propres à assurer la transmission et l'appropriation des contenus* (Halté, 1992, p. 3). Mais, mobilise-t-on les ressources linguistiques et culturelles des enseignants qui pratiquent une ou plusieurs langues vernaculaires et évolue d'ans une culture ? Il est certain que l'enseignant fait preuve nécessairement de savoirs et de savoir-faire que seules les compétences relevant de la pratique démontrent. *Une compétence représente la mise en œuvre de savoirs et de savoir-faire pour la réalisation d'une tâche. La compétence dépend en premier des aptitudes et des capacités, mais elle résulte surtout de l'expérience professionnelle* (« Nouveaux programmes de Français, enseignement secondaire général » 2010, p. 55).

Suivant les matières enseignées mais également les types d'apprenants pris en charge, ces savoirs et savoir-faire varient. En DFLS, ils sont définis par la nature et le statut de la langue, par la spécificité des apprenants bi- ou plurilingues. Nous nous attarderons sur ce que propose Pierre Dumont (1986), pour qui il est essentiel de donner au maître les moyens de sa liberté d'initiative pédagogique :

- souplesse d'adaptation du manuel grâce à
- la fourniture de recettes éprouvées, de techniques expérimentées (tours de mains et ficelles) ;
- la suggestion de moyens pour prendre des initiatives (les manuels devront offrir de nombreuses propositions de variantes pour la conduite des leçons;
- l'analyse didactique des objectifs langagiers et des contenus linguistiques visés.
- Possibilité d'utiliser le livre du maître comme un outil d'auto-formation :
 - formation mode d'emploi ;
 - auto-formation didactique : de la pratique vers une réflexion théorique en didactique permettant un retour vers la pratique initiale (par exemple : actes de langage, situation de communication, dialogues, jeux de rôle, etc.) ;
 - boîte à outils : fiches de correction phonétique, de graphisme et d'écriture, recueil de comptines et de poèmes complémentaires, etc.

Cette option facilitant la mission de l'enseignant paraît avoir comme fondement premier une richesse en savoirs. Les savoirs chez l'enseignant suscitent chez nous trois questions : les savoirs sont-ils seulement scolaires ? Qu'est-ce qui fait la particularité des savoirs liés au FLS ? En quoi des savoirs didactiques lui sont nécessaires ?

En examinant par la suite les compétences attendues des enseignants du FLS, nous tâcherons également de répondre aux trois questions suivantes : quelles compétences professionnelles sont incontournables ? Les compétences disciplinaires ne l'obligent-ils pas à s'intéresser à l'environnement de l'apprenant ? Quelles que soient les réponses, après Patrice Pelpel, *nous revendiquons pour les enseignants le droit à une véritable culture professionnelle* (2002, p. 2).

2.3. Savoirs et savoir-faire disciplinaires

Le savoir est défini selon le dictionnaire *Le Petit Robert* comme *un ensemble de connaissances plus ou moins systématisées, acquises par une activité mentale suivie* (2011, p. 2319). L'importance de cette définition réside peut-être dans le dernier segment qui montre que le moyen par lequel le savoir s'acquiert relève d'une action psychique contrôlée. Mais le premier segment de la définition est aussi important. Pour nous, il permet de mieux comprendre que le savoir reste standardisé et par conséquent organisé en tiroirs. Pour la formation des enseignants, nous nous intéresserons aux savoirs disciplinaires et didactiques.

Pour l'enseignant de la discipline du français dans un contexte de FLS dans des pays francophones comme le Sénégal, maîtriser le français n'est pas un acquis naturel. Il s'agit d'une naturalisation de *savoirs savants* selon le terme d'Yves Chevallard (1991) qui ne sont pas toujours liés à l'environnement immédiat de l'enseignant. Dans la plupart des cas, l'enseignant est comme l'apprenant :

- il a une première langue dite langue maternelle autre que le français ;
- il est bilingue ou plurilingue ;
- il est d'une culture différente de la culture du FLM;
- il utilise en milieu familial, au marché, dans les cultes... une autre langue que le français.

Par conséquent nous affirmons qu'il est à cheval entre des langues et des cultures qui selon des circonstances et des événements l'obligent à pratiquer telle langue ou telle autre. Ce jeu de va- et-vient linguistique ne facilite pas toujours une bonne maîtrise des savoirs disciplinaires. En français, ces savoirs sont les connaissances certifiées et fonctionnelles en langue (grammaire, orthographe, vocabulaire, conjugaison) et en culture (littérature, les différents types de textes et les genres littéraires). La maîtrise de l'écriture et de l'oral est aussi obligatoire. Mais, comme le constate un inspecteur, *la maîtrise même du français par ces enseignants aujourd'hui pose problème+ c'est vraiment un problème qui se pose* (Entretien I, de 45 à 47). Quelles sont les raisons ?

L'inspecteur pense que ce manque vient de leurs cursus (scolaire et universitaire) marqués ces dernières années par une massification des effectifs et par des grèves cycliques. Mais, un autre problème est celui des contenus et des méthodes par lesquels ils ont reçu l'enseignement où c'est la conformité de la norme, sacralisant le français, qui domine et non l'efficacité de la communication. Pourtant, Pierre Dumont insiste bien sur le fait que toutes les stratégies d'enseignement mises en place prennent en compte le statut de la parole en Afrique. Le discours et les rhéoriques africains, particulièrement sénégalais sont à prendre en considération comme savoir capital pour les enseignants. En effet, ils ont la mission d'instruire et d'éduquer les enfants attachés et évoluant dans des cultures qui n'est pas française. Ainsi, nous pouvons soulever le dernier problème qui est lié aux contenus de l'enseignement reçu. Les enseignants connaissent beaucoup plus la littérature française qu'africaine. Ce qui est particulièrement le cas concernant la littérature sénégalaise

maintenant ce qu'il faut c'est quoi + c'est la formation des enseignants la maîtrise de la culture africaine+ nous maîtrisons beaucoup plus en tant qu'enseignant la littérature française que l'histoire et la sociologie africaine+ ça pose problème + alors que nous avons une histoire très riche... je crois que c'est sur ce plan que cela doit être renforcé+ (Entretien I, de 125 à 131).

Paradoxale, cette réalité qui implique la culture fait que les enseignants de français insistent beaucoup plus sur la littérature et les textes de culture étrangère que sur ceux qui touchent directement les apprenants sénégalais faute de savoirs et de moyens. Il est clair que, la mobilisation de ces savoirs change forcément selon qu'on est enseignant de FLS, enseignant de FLM et enseignant de FLE.

2.4. Savoirs et savoir-faire didactiques

Le professeur de français en milieu scolaire sénégalais a besoin de savoirs disciplinaires cohérents, utiles et assurés pour dérouler son enseignement dans ce contexte linguistique assez typique par la dynamique des langues. Il s'agit bien de savoirs savants (Chevallard, 1985 et Brousseau, 1998) qui dans une situation didactique aboutissent à des savoirs enseignés. Cette mutation des savoirs n'est possible que grâce aux savoirs didactiques qui assurent les conditions et la transmission des connaissances. Nous définirons donc les savoirs didactiques comme des contenus mais aussi des techniques destinés à rationaliser, à opérationnaliser le processus d'enseignement, à organiser et faciliter l'apprentissage. Il s'agit de savoirs ajoutés aux savoir-faire et articulés donne des compétences. Pour l'enseignant du FLS il s'agira d'être capable de mobiliser des savoirs scolaires et extrascolaires pour des apprenants. À travers le tableau *infra* nous résumons ces savoirs.

Savoirs linguistiques (grammaire, orthographe, conjugaison, vocabulaire....)		Liés à l’usage quotidien de la langue (oral et écrit)	Savoirs métalinguistiques (description de la langue)
Savoir communiquer	- Avec les inspecteurs, - les autres professeurs, - les élèves ...		
Savoir analyser	- Une œuvre - Un texte - Un discours - Une image		
Savoir concevoir	- Une stratégie d’enseignement adéquate - Des outils - Des objets		
Savoir définir	- Des objectifs - Des procédés et des moyens de réalisation - Des traces écrites		
Savoir évaluer	- L’apprenant - S’auto-évaluer		
Savoir innover	- Création d’outils et de contenus - Adaptation de démarches		
Savoirs culturels		cultures scolaire, extrascolaire...	
Bilingue ou plurilingue (langue maternelle, le français ...)			

Tableau 11: Types de savoirs

Comme nous pouvons le lire sur ce tableau, la formation des enseignants du français relatif aux apprenants sénégalais a besoin de plusieurs dimensions des savoirs à la fois. Nous empruntons à (Camara & Dumont, 2007) sept dimensions du savoir qu'il nous semble important de reprendre :

- la dimension culturelle ;
- la dimension scientifico-technologique ;
- la dimension environnementale ;
- la dimension politico-économique ;
- la dimension civico-morale et spirituelle ;
- la dimension sociologique ;
- la dimension historico-temporelle ;

À ces dimensions nous ajoutons la dimension linguistique, essentielle et fondamentale dans le sens où elle constitue la toile de fond de l'apprentissage. Ces dimensions, qui sont aussi attendues dans le cadre pratique de l'enseignement du FLS, se formulent dans des compétences. Mais qu'est-ce qu'une compétence ? Olivier Reboul apporte une réponse en centrant la compétence sur l'individu en situation.

En effet il écrit : *La compétence est donc la possibilité, dans le respect des règles d'un code, de produire librement un nombre défini de performances imprévisibles mais cohérentes entre elles et adaptées à la situation* (1980, p. 186). Et Marc Brut et Laurent Talbot d'enrichir :

Toute première définition pourrait considérer que les compétences des enseignants désignent avant tout des compétences pouvant permettre un apprentissage efficient des élèves qui leur sont confiés. On pourrait alors avancer que les compétences pour enseigner ne sont pas en stocks, des objets « déjà-là », des caractéristiques internes qu'il suffirait de repérer chez les futurs enseignants avant de les recruter ou chez les acteurs pour les évaluer (2007, p. 12-13).

Dans leur ouvrage, les auteurs insisteront sur l'idée que *la compétence est contextualisée, contextualisant et se contextualise* (2007, p. 39). Nous nous engageons avec cette définition de la compétence qui fait que l'enseignant quel qu'il soit ne doit pas se considérer, ni être considéré comme un homme capable de plusieurs métiers. C'est un professionnel de l'éducation, d'une discipline. Le professeur de FLS fera preuve de compétences professionnelles, de compétences disciplinaires et de compétences relationnelles. Mais, au même titre que les deux premières compétences, les compétences relationnelles sont aussi importantes car

La mise en œuvre de l'approche communicative amène l'enseignant à donner une importance décisive à la dimension relationnelle (relations entre enseignant élèves, relations entre élèves-élèves), et fait par conséquent relever sa formation non seulement de la didactique des langues, mais de la pédagogie générale (Puren, Bertocchini, & Costanzo, 1998, p. 37).

La gestion de la classe et de la parole pour les enseignants du FLS relevant d'une action portant sur une pléthore⁷⁹ d'élèves, requiert des compétences relationnelles indispensables pour que le gestuel, l'image, l'oral et l'écrit aient toute leur efficience dans le contexte où l'échange verbal est le moteur de l'apprentissage. Enfin, il est évident que,

une grande partie de ces enseignants manque de formation dans ce domaine alors que la classe de FLS/FLE exige une formation spécifique afin d'aider des élèves à se construire grâce à l'acquisition de la langue, laquelle permettra à son tour l'acquisition des savoirs scolaires(Davín-Chnane, 2005, p. 55), surtout que *les compétences pour enseigner diffèrent des compétences pour apprendre* (Bru & Talbot, 2007, p. 37).

Les apprenants, à qui est destiné l'enseignement du français, méritent aussi notre attention⁸⁰.

⁷⁹ Pour les méthodes et les moyens d'enseignement-apprentissage avec des effectifs pléthoriques, voir Meirieu Philippe(1996). *Apprendre en groupe*. Vol 1&2. Lyon : Imprimerie des Monts du Lyonnais.

⁸⁰ Un savoir relationnel est souvent cité par les chercheurs. Ce savoir permet à l'enseignant de modéliser ses relations avec l'administration, les élèves et les autres enseignants. Il serait utile de le développer en nous

3. Biographie langagière des apprenants et contexte pluriel

Améliorer l'école (Chapelle & Meuret, 2006) sénégalaise est l'expression plus générale correspondant à l'amélioration de l'apprentissage de la discipline du français, outil des connaissances. Ceci passe nécessairement par un nouveau regard sur les élèves ou apprenants. Il s'agit de comprendre leur biographie langagière, terme vulgarisé par le Portefeuille européen des langues (PEL) défini comme la vie, la trajectoire linguistique mais aussi culturelle de l'apprenant dans son processus d'acquisition et d'appropriation de langue (s). La biographie langagière est étudiée par (Molinié, 2004)⁸¹. L'auteur soutient qu'elle est utilisée pour nommer la vie de l'apprenant dans son groupe social et l'outil pour évaluer des compétences :

D'une part, la prise en compte de la vie de l'apprenant, notamment dans son rapport à l'altérité, vise la reconnaissance de sa complexité, de la diversité des groupes auxquels il appartient, et valorise une vision non monolingue/monoculturelle de l'école, du groupe classe, et de l'acteur social. Mais, d'autre part, sous le terme biographie langagière sont proposés des outils d'auto-évaluation des compétences mises en œuvre pour apprendre à apprendre (2004, 87).

Mais nous verrons que la biographie langagière vise à analyser la mise en discours par un sujet des différentes expériences d'acquisition et d'appropriation des langues. En effet, elle permet d'examiner les paramètres subjectifs et sociaux impliqués dans le parcours d'apprentissage de la personne, plus précisément en ce qui concerne les circonstances, les motivations et la chronologie de ces acquisitions et appropriations (Baroni & Bemporad, 2011). *La biographie langagière (...) va refléter l'expérience sociale et singulière du biographé avec sa (ses) langue (s).* (Bulea, Jeanneret, Verdelhan-Bourgade, Dumortier, & Perregaux, 2007, p. 143). Alain Mercier (1995) l'utilise pour analyser les comportements didactiques des apprenants et les contraintes en enseignement. Romain Mario, dans sa thèse reprenant le concept retient que *Le qualificatif didactique dans le cas de la biographie de l'élève particulier vient du fait que sa biographie est la suite des incident consécutifs de son histoire d'élève* (2012, p. 11). Pour notre étude, la biographie langagière démontre les implications culturelles parce que aussi langagières dans le processus didactique de l'apprentissage.

intéressant à la relation établie avec l'élève. Mais il nous a paru très vaste et nécessitant des analyses d'ordre éthique qui nous sortirait du sujet. Guy Delaire (1988) a traité du sujet dans son ouvrage *Enseigner où la dynamique d'une relation*.

⁸¹ Dans cette article, Molinié retrace la genèse du biographique en didactique des langues et soutient qu'il la chercher du côté de l'histoire de la section *Langues vivantes*, du Conseil de la coopération culturelle, créé en 1962 au Conseil de l'Europe

Ce concept de biographie langagière éclaire bien le statut d'apprenants impliquant par conséquent un rapport à la fois chargé et complexe avec la langue de scolarisation. Elle laisse entrevoir des besoins, déterminants et manifestes (Davin-Chnane, 2004a; Richterich, 1985), illustrant un plurilinguisme vivant, appelant des enjeux épistémologiques, pragmatiques, épistémiques et relationnels auxquels seul un enseignement de type DFLS peut répondre. Contrairement aux apprenants du FLM comme en France par exemple, généralement monolingue, les apprenants du FLS au Sénégal sont en situation de bi- ou de plurilinguisme. Cette particularité fait d'eux des apprenants d'une langue qui n'est pas leur langue maternelle, des apprenants avec des besoins réels.

3.1. Apprenants entre la langue de socialisation et la langue de scolarisation?

L'apprenant, qui nous intéresse ici, est un élève qui vit et évolue dans sa famille avec sa langue maternelle ou première, mais au niveau scolaire apprend avec une autre langue : le français. Cependant les communications sociales se font en langue(s) vernaculaire(s). Quels rapports entretiennent les apprenants avec les langues en présence ? En quoi la compréhension et la prise en compte de ces rapports peut permettre de faciliter l'apprentissage de la langue ? La biographie de l'apprenant nous paraît essentielle pour suivre et comprendre ses comportements linguistiques et culturels scolaires et extrascolaires en ce sens qu'il situe l'enseigné dans un système didactique qui lui appartient à un contexte donné.

3.1.1. Les rapports avec la langue de socialisation

Étudier la langue seconde et son enseignement/apprentissage, c'est aussi réfléchir sur le rapport entre l'apprenant et sa langue maternelle ou sa langue première. L'image *que les locuteurs se font de leurs langues, les valeurs qu'ils leur accordent et les loyautés affichées* (Moore & Coste, 2006, p. 26) signalent tout l'attachement que les apprenants ont à l'égard de leur langue maternelle. Dans le contexte sénégalais, dans les établissements moyen et secondaire, les apprenants ont tous une langue maternelle autre que le français. C'est la langue native, de l'espace familial. Il en est de même par exemple pour les apprenants maliens, gabonais, ivoiriens ou les élèves nouvellement arrivés en France, au Canada etc. La langue maternelle n'est pas la langue de scolarisation (Ndiaye & Diakité, 2010; Verdelhan-Bourgade, 2002; Vigner, 1989) mais demeure la première langue de socialisation (Cuq 1991, 1994; Véronique 1993).

Pour plusieurs raisons, l'apprenant évoluant dans un cadre culturel différent de la culture du FLM, se sent attaché à sa langue maternelle et de son environnement qui véhiculent une autre culture. Celle-ci est nommée culture anthropologique⁸². Pour l'apprenant sénégalais, la culture anthropologique, qui inclut, la religion musulmane, qui concerne 95% de la population pèse beaucoup en ce qui concerne l'affection linguistique et culturelle. De multiples confréries emploient les langues vernaculaires dans les prêches, les conférences, les discussions... À la différence des élèves nouvellement arrivés en France, qui sont obligés de parler la langue française en dehors du milieu familial, les élèves au Sénégal rencontrent pratiquement et rigoureusement le français qu'à l'école. En famille, dans la société, c'est les langues vernaculaires, où parfois le français est mêlé à ces langues, sont souvent en usage.

Aujourd'hui, avec la case des tout-petits, ou les écoles maternelles, les enfants commencent en général très tôt à fréquenter les établissements, à être en contact avec le français. À l'école primaire, le contact se poursuit et les élèves apprennent cette langue et apprennent par elle. Mais, la naturalisation reste difficile, si ce n'est impossible. Sa langue maternelle ou première reste la langue avec laquelle l'apprenant sénégalais communique avec sa famille, ses camarades. Le réseau social, (amis, familles, groupes religieux, classes d'âge...) et tout ce qui va avec, est donc animé par cette langue de socialisation. C'est d'ailleurs cette situation linguistique qui permet à Jean-Pierre Cuq (1991) de définir la langue seconde. Mais, c'est également, cette situation linguistique qui permet à Mwatha-Musanji Ngalasso (1992) de critiquer le concept de langue seconde. Les apprenants parlent souvent plusieurs langues et souvent le français vient non pas en deuxième position par rapport à l'usage mais en troisième voire quatrième selon les zones. Or,

La langue parlée renvoie à celui qui parle : tous les aspects de la parole dénoncent leur auteur, les choix lexicaux et syntaxiques certes, mais tout autant les éléments paraverbaux, suprasegmentaux comme l'intonation, les éléments prosodiques et bien entendu les contenus discursifs eux-mêmes (Halté & Rispaïl, 2005, p. 13).

Les formes verbales et les contenus discursifs sont les liens les plus solides qui lient l'apprenant à sa langue maternelle. Le rapport à la langue est aussi de fait un rapport quasi sacré, utilitaire, affectif et collectif mais surtout culturel. Les apprenants depuis le berceau sont bercés, initiés, éduqués avec cette langue qui occupe déjà une bonne place dans les relations avec le groupe auquel il se reconnaît.

⁸² Des développements théoriques éclairant sur le concept de culture cultivée et de culture anthropologique sont lus dans la thèse de Fatima Davin-Chnane (2005, p 75- 76) et dans l'ouvrage de Jean-Pier Cuq et Isabelle Gruca (2008, p 85- 88).

Si l'apprenant parle encore d'autres langues, de groupes proches, géographiquement ou culturellement, son espace linguistique devient plus dynamique. Ce bi-ou plurilinguisme est le cas de la plupart des apprenants sénégalais, qui parlent leur première langue et le wolof, par exemple. Mais, il est important ici de rappeler la prise de parole des enfants dans la société suit un contrôle et un rituel qui ne laisse pas à l'enfant toute la liberté d'expression. La présence du français participe-t-elle de ce dynamisme linguistique et à la libération de la parole ?

3.1.2. Les rapports avec la langue de scolarisation

En général, les études inhérentes au FLS montrent nettement la place du français quasi peu importante dans le cadre familial mais totalitaire au niveau scolaire. Cette place au niveau scolaire est définie par le cadre institutionnel qui a fait de la langue un instrument officiel de communication. Nous voudrions juste préciser ici les différents espaces où la langue française est parlée pour mieux envisager les rapports avec cette langue et montrer qu'aujourd'hui les langues nationales lui disputent quelques privilèges qui lui sont officiellement attribués. Inversement, mais au risque de devenir un *français particulier*, la langue française s'introduit dans les espaces longtemps réservés aux langues nationales. À partir des lectures de Pierre Dumont (1990) et de l'observation sur le terrain nous avons établi ce tableau :

	Lu /écouté	Parlé	Écrit
Marché		-	-
Transport		-	-
Famille		-	-
Entre amis		-	+/-
Musique	+/-	+/-	-
Religions/rites	+/-	+/-	+/-
Portable	+/-	+/-	+/-
Télévision	+/-	+/-	+/-
Radio	+/-	+/-	+/-
Presse	+/-	+/-	+/-
Internet	+/-	+/-	+/-
Association sportive et culturelle	+/-	+/-	+
Administration	+/-	+/-	+
École	+	+	+

Tableau 12: Le français et son usage dans différents contextes

Cinq grands ensembles se dégagent à partir de ce tableau.

Un premier qui regroupe les espaces *marché et transport* où ce sont les langues autochtones qui sont utilisées. Nous remarquons que l'apprenant y passe une bonne partie de son temps. Les communications se font en mode verbal et l'écrit n'y a pas sa place.

Un deuxième concerne les *amis*, la *famille*, les langues vernaculaires au premier plan. Un *certain* français s'utilise parfois entre amis en communiquant par média interposé où l'écrit est nécessaire.

Un troisième cadre regroupant la *religion* et la *musique* ouvre aussi la voie à l'usage de la langue vernaculaire. Rarement est employé le français, moyen expressif de la religion chrétienne qui représente environ 5% de la population. La pratique de cette religion est liée historiquement à la langue française. Aujourd'hui, d'autres formes de spiritualité autorisent l'usage de la langue française mais peu d'élèves y participent. Signalons les versions françaises du Coran et autres fragments religieux, les conférences, les émissions qui poussent souvent les apprenants à écouter et lire en français. Pour la musique, il y a une pluralité de langues en usage, les langues sénégalaises occupent une bonne partie. Pour la religion musulmane, l'arabe et les langues vernaculaires dominent. S'agissant de la musique, le rap, en plus des langues vernaculaires, emploie le français. Mais, notons ici que les musiques américaines et latino-américaines, indiennes qui de plus en plus s'imposent et intéressent la jeunesse.

Un quatrième, touchant l'usage du *portable*, de la *télévision*, de la *radio*, de l'internet, laisse le choix à l'apprenant de valser entre plusieurs langues surtout entre sa langue maternelle et le français. Avec ces médias, le français est souvent écouté, lu, mais non moins parlé. L'écriture de *short message service* (SMS) se fait souvent en wolof ou en autre langue vernaculaire ou même en une sorte de vernaculaire mêlé au français. Quand c'est en français, il respecte très rarement le bon usage ;

Un cinquième est relatif aux *associations sportives et culturelles* et à *l'administration*. Pour les associations culturelles et sportives créées pour regrouper les jeunes autour du sport et de la culture, le français alterne avec une ou plusieurs langues selon les zones. Le français est souvent réservé aux rencontres officielles, aux projections de film... Il peut être lu/écouté, parlé et écrit. En ce qui concerne l'administration, officiellement, c'est la langue française qui est en usage. Aujourd'hui comme hier, elle est le lieu au sein duquel les langues maternelles se pratiquent de plus en plus, notamment le wolof. Avec le personnel technique comme administratif, il est très fréquent que la communication orale se fasse en langue vernaculaire. Mais, les textes officiels sont rédigés en français.

Enfin, un sixième cadre est celui de *l'école*. Les apprenants pratiquent le français parce qu'il demeure l'outil d'apprentissage. Pour l'école, depuis toujours le français reste en usage. Mais, les inspecteurs et les professeurs remarquent, de plus en plus, l'usage fréquent des langues maternelles dans l'espace scolaire notamment dans la cour de l'école où les apprenants communiquent dans leur langue naturelle. Toutefois le français reste une discipline et la langue des enseignements.

Ce qui ressort de cette observation, c'est que l'usage du français est fortement lié au lieu, au type de discours et au média. Le discours oral se fait plus avec les langues maternelles que le français qui cependant s'impose quand il s'agit de l'écrit, de textes officiels. Un autre phénomène est aussi celui des discours mixtes où le locuteur emploie dans le même discours une langue maternelle et le français (soit une alternance lexicale, morphologique ou syntaxique). S'intéressant au plurilinguisme au Sénégal, Martine Dreyfus et Caroline Julliard (2005) étudient l'usage du Français et des langues vernaculaires dans deux villes satellites du Sénégal chez les jeunes scolarisés. Ils notent : *Nous désignons sous le terme discours mixte l'alternance, le mélange ou le changement de langues ou de variétés linguistiques dans un discours ou dans une conversation* (2005, p. 669)⁸³. Cette pratique linguistique est signalée par beaucoup d'auteurs qui se sont penchés sur le français au Sénégal. En réalité, il semble que plus on s'éloigne de l'école plus l'usage du français se fait rare. Nous terminons cette séquence en citant Michèle Verdelhan-Bourgade dans une synthèse écrivant :

G. Vigner attache en effet une grande importance à l'enquête menée sous l'égide de la CONFEMEN en 1991 sur les besoins langagiers des élèves de l'école primaire dans neuf pays d'Afrique francophone. Cette enquête faisait apparaître que si l'usage du français était dominant à l'école dans les rapports de l'élève avec le maître, il s'équilibrait avec celui d'une autre langue dans les échanges entre camarades à l'école, puis chutait brutalement en importance une fois la porte de l'école franchie. L'essentiel des principes didactiques du français de scolarisation posés ensuite par G Vigner découlent de ces constats. (2002, p. 28).

⁸³ Les auteurs ont recueilli plusieurs exemples, en voici un : échanges lors d'un repas : une fille, 18 ans, parle avec ses frères du thème d'une chanson, Le déserteur, de Léo Ferré : Nee moom du + elle n'est pas + homme + du wér pour la guerre. Na ne mēnul n~ o'w mu ne président bi je t'avertis de toutes les façons + ak nu mu mēnti mel je vais m'évader tey pour langue + daw guerre. Il dit (que) lui n'est pas [elle n'est pas homme] bon [pour la guerre] il dit qu'il ne peut pas venir il dit [président] bi (class.) [je t'avertis de toutes les façons-] et comme il ne peut pas [je vais m'évader] aujourd'hui pour [quoi] fuir [(la) guerre]. Rappelons que ce genre de discours est fréquent chez les apprenants des établissements moyen et secondaire qui se situent dans un bi- ou plurilinguisme dynamique.

Cette étude montre que l'usage du français est lié à plusieurs facteurs chez l'apprenant qui a la possibilité de parler une ou plusieurs langues du pays. Le premier facteur est l'écrit. Pour écrire un papier, l'apprenant a besoin du français. Mais, ce besoin n'est créé que par l'école et seulement à travers des exercices et des évaluations appréhendés le plus souvent comme la sanction d'une maîtrise de la langue.

Par ailleurs, un autre facteur reste celui du caractère officiel de la langue dans certains domaines. Il s'agit d'une intégration naturelle de la langue française dans certains espaces. Ces espaces, encore monde des professionnels, ne sont pas toujours le lieu de jeux des enfants. Comme nous le constatons, l'usage du français est très limité pour ces apprenants. Langue de scolarisation et non de socialisation, véhiculaire et non vernaculaire, langue d'information, de formation et non de culture de premier ordre, le français n'est réellement pratiqué par l'apprenant que pendant l'apprentissage, dans la salle de cours où il est parlé, lu et écrit. Ceci n'est pas sans créer des rapports assez spécifiques.

3.1.3. Des conflits linguistiques et culturels

Aujourd'hui, la langue française n'est plus réservée à l'élite, comme aux temps de la colonisation. La langue est introduite et s'introduit presque partout dans la vie sociale par les médias, l'économie, la technologie... et même si elle n'est pas parlée, elle est écoutée, entendue, lue... Toutefois, ceci ne signifie pas que la langue ne soit pas source de conflit. En nous intéressant aux apprenants nous commençons par évoquer leur engagement dans la vie sociale et culturelle que commande leur âge. Ils ont tous entre 11 et 16 ans pour le cycle moyen, de 16 à 20 ans ou plus, pour les établissements du secondaire. Au Sénégal, ces tranches d'âge coïncident avec des moments d'initiation, de forte immersion culturelle et religieuse par conséquent linguistique où ce sont exclusivement les langues vernaculaires qui sont en usage. L'apprenant apprend à bien parler, à bien communiquer mais surtout avec la langue de sa famille et moins avec une autre langue inconnue de son espace naturel.

Comme constaté, les liens avec la langue maternelle ou première sont très solides et la société dans ses actes linguistiques et culturels tend à les maintenir plus solides. Cependant, par exemple au Sénégal, *pour l'instant rares sont les écoles qui tiennent compte de la dimension des langues maternelles++ tout se fait comme si+ les enfants n'avaient pas d'autre langue maternelle++* (Entretien II, de 292 à 294). Cette réalité scolaire et linguistique a comme conséquence de créer chez les apprenants un conflit qui peut même aller jusqu'à un refus manifeste d'apprendre la langue parce que prise comme la langue des autres, loin de la culture, dénaturant, aliénant. Ainsi, le conflit est de deux ordres.

Dans un premier temps, il peut être linguistique, comme le refus de parler le français dans la cour de l'école, à la maison ou dans un autre espace privilégiant la langue de socialisation. Dans un second temps, il peut être culturel. C'est ce que nous comprenons dans ce témoignage:

je donnais des cours à Jean de la Fontaine {école privée à Dakar}+ alors il m'est arrivé de corriger une rédaction- une dissertation en classe de première+j'avais remarqué qu'un élève+un grand garçon+qui avait toujours une mauvaise note+un jour+je lui dis « tel+pourquoi vous avez toujours une mauvaise note en français »+il me dit « madame parce que je n'aime pas le Blanc+madame parce que je n'aime pas le Blanc »+mais « qu'est-ce que le Blanc à voir dans ce que nous faisons+ nous nous étudions la langue française+la langue française est dans ce programme -là+ la langue de communication également+ tu es appelé également à maîtriser cette langue de communication+ sans quoi tu auras des problèmes+t'apprendre la langue française ne signifie pas faire de toi un Blanc+je ne veux pas que tu sois un Blanc+je ne veux pas non plus que tu aimes le Blanc+mais je veux tout simplement t'enseigner le français+c'est ça mon objectif+je veux que tu parles correctement le français+je veux également que tu écrives correctement le français++ » (Entretien III, de 447 à 455).

Après examen, il est intéressant de faire remarquer que cet apprenant vit un conflit contre la langue française. Ce conflit dépasse les problèmes simplement linguistiques. Ici *la construction de l'identité personnelle* se heurte au rôle décisif que joue l'apprentissage de la langue (Dias de Carvalho, 2002). Peut-être la langue lui est-elle imposée ? Faut-il apprendre la langue et la pratiquer comme un natif ?

Apprendre à parler comme un Français, cela se fait en France rappelle Rück (1991, p. 53). Effectivement, c'est une question sociolinguistique mais éminemment didactique. Partout, les conditions écologiques d'apprentissage, en Suisse, en Belgique, au Canada, au Gabon, au Sénégal laissent leurs empreintes. Il y a donc un critère de maternité, de primauté sociolinguistique que la didactique ne peut pas occulter. Pour Jean-François Halté, *La parole de l'élève [ici] trahit sa langue et, partant, ses origines sociales* (2005, p. 13). C'est l'occasion d'examiner les apprenants dans leur structuration des occasions d'apprendre auxquelles leur contexte leur ouvre les portes ou mieux encore, de voir comment les apprenants tirent profit de leur entourage physique et humain et en tirent des leçons (Myers, 2004, p. 26). Les rapports de ces apprenants, qui ont une autre langue maternelle, à la langue française ne font pas d'eux cependant des locuteurs typés.

Jean-Pierre Cuq rappelle que:

L'intégration à l'enseignement du français langue seconde des éléments qui font de chaque apprenant un participant à part entière à la culture francophone contribuerait fortement à l'atténuation des attitudes négatives qui grèvent trop souvent. Il ne s'agit certes pas de gommer les faits ou de nier une histoire... mais de promouvoir ce qui rassemble dans la différence (Cuq, 1991, p. 203).

La notion d'interculturalité place l'apprentissage dans sont contextes et l'apprenant dans le monde. Au-delà de la culture, c'est aussi le lien social et historique avec la langue. Une réalité linguistique évidente qui paraît significatif de prendre en charge au risque de créer des conditions d'échec scolaire.

Par ailleurs, les abandons ou les échecs peuvent s'expliquer par une approche pédagogique de la langue française. Aussi s'avère-t-il plus important de chercher les développements théoriques du côté social d'utilisation d'une langue seconde. Pour Cécile Delannoy

La démotivation scolaire, c'est un retrait d'investissement, qui implique une notion de rupture effective de l'adhésion, un vécu d'incompatibilité, un « non ». (...) un très large éventail de conduites qui vont de la phobie scolaire incoercible, [disons l'usage de la langue de l'autre pour apprendre] ou de l'incapacité tenace, ultra-culpabilisée, de se mettre au travail, à l'indifférence royale à l'échec, en passant par le chahut systématique, le séchage chronique des cours, la non-communication méprisante avec les enseignants, sans oublier le départ brutal avec projet, clair et constructif, de changement d'activité » (2005, p. 118).

Effectivement, dans le cadre de l'apprentissage du français par des élèves qui ont une langue maternelle différente et qui la pratique, il peut s'agir *d'un retrait d'investissement et une non-communication*. Car l'école est souvent perçue à travers le jugement porté sur la langue de scolarisation : *l'école étrangère* parce la langue est vue comme étrangère. La société la reconnaît comme une langue qui n'appartient pas à l'apprenant. C'est ainsi que la DFLS vient pour réconcilier l'école et la société, la langue et l'apprenant.

3.2. Les besoins des apprenants

S'il est aisé de voir les problèmes et les difficultés linguistiques et culturels des apprenants en situation d'enseignement du français comme langue seconde, la connaissance des besoins de ces apprenants reste encore difficile à saisir. Notre adhésion à l'idée que *l'objectif l'apprentissage du français est d'abord la réussite scolaire, par l'apprentissage du français et les autres domaines* (Verdelhan- Bourgade, 2007, p. 120) ne nous empêche pas de soutenir aussi que l'interaction sociale, si elle est secondaire compte aussi pour la réussite scolaire. Vu la place de la littérature, la culture francophone y participe également. Les besoins relèvent donc de plusieurs cadres. Avant de poursuivre, apportons une réponse à la question : qu'est-ce qu'un besoin en milieu d'apprentissage?

Le concept n'apparaît pas dans le *Dictionnaire de l'éducation* sous la direction d'Agnès van Zanten (2008). Il ne paraît pas fondamental pour le *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* dans son second tirage (Reuter, 2007a). Toutefois, le *Dictionnaire de pédagogie et de l'éducation* donne une entrée du concept sous la forme lexicalisée de *besoins éducatifs particuliers* :

C'est en 1978 qu'apparaît pour la première fois en Grande-Bretagne, dans le cadre du rapport Warnock, le terme special needs. À la suite de ce rapport, l'Éducation Act, voté en 1981, considère qu'un enfant a des besoins éducatifs particuliers s'il a des difficultés d'apprentissage nécessitant la mise en œuvre de mesures d'éducation spéciale (Dictionnaire de pédagogie et de l'éducation, 2007, p. 22).

Dans cette perspective, le concept de besoin est lié aux questions de santé. Cependant, nous savons aujourd'hui que le besoin pour un apprenant peut être lié à d'autres questions : la langue, la culture, l'instruction, l'éducation, la formation... Ainsi, la précision du *Dictionnaire de didactique du français* sous la direction de Jean-Pierre Cuq retient notre attention : *les besoins sont d'une part les attentes des apprenants (ou besoins ressentis) et d'autre part les « besoins objectifs » (mesurés par quelqu'un d'autre que l'apprenant)* (Cuq & al., 2003, p. 34). L'avantage de cette explication est qu'elle situe les besoins à la fois chez et au-delà de l'apprenant. Mais, si nous savons que l'apprentissage en général est en processus, pour atteindre un but, il semble important de comprendre que ses besoins ne peuvent pas sortir de ce processus. C'est pourquoi, à la suite de Fatima Davin-Chnane, nous considérons *la notion de besoin comme liée à l'idée de nécessité et d'utilité pour réussir une tâche* (Davin-Chnane, 2005, p. 71).

En milieu scolaire de FLS, nous savons que les institutions, le contexte scolaire, la langue, discipline et outil d'apprentissage organisent tout pour que la maîtrise de la langue autorise aussi la poursuite des études donc l'accès aux textes, peut-être avec des vues plus globales. Néanmoins, comme dit l'inspecteur enquêté

les besoins+ on ne peut pas les savoir comme ça tant qu'on n'aborde pas l'élève+vous savez on a tendance toujours à donner à l'élève+ on a tendance à penser à la place de l'élève+on a tendance à proposer des choses à la place de l'élève+mais l'élève+il faut l'approcher pour comprendre#### (Entretien III, de 431 à 434).

Des auteurs ont cherché à identifier ces besoins en observant et en interrogeant les apprenants. Ainsi, la somme des résultats permet de mettre en lumière trois tiroirs exprimant les besoins des apprenants sénégalais dans les établissements moyen et secondaire. Il s'agit des besoins langagiers, des besoins culturels et des besoins formatifs.

3.2.1. Divers besoins langagiers et communicatifs

Fatima Davin-Chnane (2005) a étudié les besoins langagiers des apprenants nouvellement arrivés en France, après lecture de Richterich (1985), à travers deux exigences déterminantes en contexte de FLS. Il s'agit des exigences disciplinaires. Pour les besoins langagiers et communicatifs, l'auteur met l'accent sur le fait que ces apprenants lorsqu'ils sont en France ont des statuts particuliers et des rapports spécifiques avec la langue. Certes, dans leur famille, ils parlent leur langue maternelle, mais il suffit qu'ils quittent le palier familial pour que la langue française s'impose à eux. Pour les besoins langagiers disciplinaires, elle convoque les normes de la discipline même du français qui relèvent de l'apprentissage d'une langue. Cette discipline commande chez l'apprenant à la fois l'écoute, la compréhension, la lecture et l'expression personnelle (écrite et orale). Ces apprenants partagent avec les apprenants qui nous concernent, c'est-à-dire ceux des établissements moyen et secondaire, ces besoins linguistiques communicatifs et disciplinaires. Mouhamed Miled a indiqué que la langue seconde *s'inscrit dans la sphère hétéroclite de la langue étrangère parce que le processus d'apprentissage mis en œuvre par l'élève est celui d'un idiome étranger* (1998, p. 41-42).

Quelques différences pourraient se situer au niveau social et scolaire tenant compte du fait que ces apprenants étudient pour la première fois la langue et souvent avec un retard scolaire dû au changement de scolarité et de pays. Il y a donc une intégration sociale, scolaire et linguistique à faire. Les apprenants du Sénégal apprennent la langue dès l'âge de 3 ans (l'âge peut aller jusqu'à 7 ans selon les espaces géographiques ou la scolarité des parents). Leur intégration est linguistique.

L'étude comparative des besoins langagiers et des centres d'intérêt en français et en langues nationales chez les élèves de l'école primaire, (UNESCO, Rapport final publié en 1991) répertorie au moins 25 fonctions langagières dont deux d'entre elles sont plus nettes : « dire » et « demander » alors que d'autres comme « argumenter », « comparer », « décrire », « définir » ou « supposer » n'apparaissent que rarement souligne (Prévost, 1992, p. 89). Cette étude menée aujourd'hui dans les établissements moyen et secondaire montrerait d'autres fonctions liées à l'âge, au niveau de scolarité et aux usages des nouvelles techniques de communication.

Néanmoins, si nous prenons en compte le lien toujours solide tissé par les apprenants avec leur langue maternelle, nous apercevons mieux l'affirmation de ces besoins communicatifs et disciplinaires qui se manifestent le plus souvent par des contraintes et des interférences diverses qui peuvent faire naître des échecs dans la communication et l'apprentissage du français. Pour une compétence communicative nous savons avec Moirand (1982) qu'il y a une combinaison de plusieurs composantes :

- Une composante linguistique, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation (la capacité de les utiliser) des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue ;
- Une composante discursive, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés (1982, p : 20).

Pour la maîtrise de la discipline du français par la littérature, Rück (1991) pense que l'apprenant a besoin de deux compétences : la compétence linguistique au sens chomskyen et la compétence communicative⁸⁴. Il est question alors de l'acquisition des seules bases de la langue standard et d'une compétence effective en communication. L'acquisition par tous les élèves, en fin de scolarité d'une compétence linguistique et communicative restent l'objectif visé par la discipline. Il est important pour eux d'apprendre des savoirs et des savoir-faire, cependant, différents de ceux de leur langue première, que du reste, ils n'étudient pas. Il s'agit donc d'apprendre l'oral et l'écrit, la lecture et la littérature que la langue de la famille n'offre pas. Il s'agit alors d'apprendre autrement, sur tous les plans.

⁸⁴ La compétence linguistique renvoie à la capacité du locuteur de produire et de comprendre grâce à un système de règles intériorisé et à une quantité limitée d'éléments lexicaux, une quantité illimitée de phrases bien formulées. La compétence communicative serait un processus de communication avec d'autres individus et de la faculté de le mener à bien (Rück, 1991, p. 51). Si la compétence linguistique met en œuvre les connaissances grammaticales, la compétence communicative interpelle la grammaire et les interactions verbales et/ ou écrites en milieu sociale. Il s'agit des dimensions grammaticale, pragmatique et sociolinguistique que Dell H. Hymes (1984, p. 182-196) a développées.

Ils ont besoin d'apprendre l'oral et l'écriture avec la phonétique, la phonologie, la sémantique et la syntaxe française, de découvrir la lecture et la littérature à travers des genres écrits (poésie, roman, théâtre, épopée, conte, nouvelle, journal...), d'analyser des images (photo, dessin...) d'apprendre à produire des textes ou des récits suivant les types de textes (descriptif, narratif, argumentatif, informatif, injonctif...). Parmi ces genres, ces images, ces textes, lesquels mettre en avant ? Quand et comment les enseigner à ceux qui n'ont pas toujours l'habitude ou les moyens de les lire, de les voir ? En outre, ils apprennent aussi par cette langue les autres disciplines. L'objectif de l'apprentissage de la langue reste donc aussi l'acquisition d'un comportement langagier permettant d'apprendre les autres disciplines linguistiques (l'anglais, l'espagnol, l'arabe, l'italien...) non linguistiques (mathématiques, sciences physiques, sciences de la vie et de la terre...). Par ailleurs, l'apprenant a besoin de maîtriser la langue et est appelé à avoir un comportement langagier au minimum bilingue. Ce bilinguisme n'est pas cependant sans occasionner des interférences linguistiques dans l'apprentissage. Mais enfin, toujours est-il que parler la langue française correctement pour un apprenant sénégalais c'est toujours la sélectionner parmi une ou plusieurs langues non apprises (s) à l'école, constamment en usage dans le milieu social. Sous ce rapport nous adhérons à l'idée d'une méthode pragmatique de Marie J. Rebhuhn Myers qui retient que, citant Williams Klein et Clive Perdue (1988), *seule une approche pragmatique discursive permet de suivre l'apprenant dans ses essais d'expression de notions données...* (2004, p. 29). Il s'agit d'acquérir des *compétences langagières* et des *compétences de communication*.

Donc, pour l'élève, apprendre la langue se définit comme une pratique de cette langue, dans des situations linguistiques sociales et scolaires pour lui permettre de s'approprier les règles de celle-ci. À l'acquisition de cette langue vient s'ajouter la langue maternelle car au Sénégal, les institutions prônent le bilinguisme ou le plurilinguisme additif. L'élève a besoin de pratiquer la langue française mais également de parler sa première langue.

3.2.2. Les besoins culturels et interculturels réels

Les besoins langagiers chez les apprenants tels ceux des collèges et des lycées au Sénégal appellent d'autres besoins nés de l'apprentissage même de la langue de scolarisation qui n'est pas la langue de socialisation. En tenant compte du fait qu'une langue n'est pas seulement un système phonétique, un système morphosyntaxique, un système lexico-sémantique nous comprenons toute la valeur du système historico-référentiel naissant de l'usage d'une langue. Les recherches sur l'enseignement des langues évoquent les rapports de la langue et de la culture. Aujourd'hui, la didactique des langues est formelle quant à la place de la culture dans la formation et dans l'apprentissage comme cela s'exprime à travers l'œuvre commune de Roberd Galisson et Christian Puren (1997, 1999).

Les auteurs retiennent que : *la culture dans toutes ses formes est de plus en plus incontournable à l'école parce qu'elle est au cœur de la formation, de l'éducation, de l'éthique, ce qui lui confère une importance capitale par rapport aux autres disciplines scolaires* (1999, p. 96). Dans cette optique, nous retiendrons naturellement qu'une langue n'est pas un mécanisme exclusivement cérébral. Des mécanismes émotionnels, mentaux psychiques et psychosomatiques, qui fonctionnant créent des besoins. Ces besoins sont des besoins culturels et la dimension culturelle des apprentissages en FLS est déterminante.

Avant et pour aller plus loin, commençons par préciser le concept en empruntant à Levis Strauss sa définition de la culture : *un ensemble complexe comprenant les savoirs, les croyances, les arts, les mœurs, les lois, les coutumes, ou n'importe quelles autres capacités ou habitudes acquises par l'homme en tant que membre d'une société* (1962, p. 208). C'est-à-dire que la culture renvoie à ce qui est acquis par l'homme. Ici, elle s'oppose à ce qui est inné, naturel. Cette définition anthropologique ne nous permet pas de résoudre le problème car nous ne savons pas alors ce qui peut appartenir à un tel groupe social où un autre. Si nous nous intéressons à ce qu'a proposé la Conférence mondiale sur les politiques culturelles nous trouvons la définition suivante de la culture : *ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs qui caractérisent une société ou un groupe social* (UNESCO, 1982). Nous notons alors le caractère distinctif de la culture qui peut désigner donc l'identité profonde telle que les marques *spirituelles et matérielles, intellectuelles et affectives*. Il s'agit des valeurs et des manières d'être, des gens de ce groupe social, qui se définissent à travers sa géographie, son histoire et son art. Reprenons les définitions de trois auteurs pour y voir plus clair.

- André Reboullet et Michel Tétu, (1977) pensent que la culture est un système. Et qu'en tant que tel, elle est déterminée par des réalités concrètes qui se manifestent chez les individus à travers des attitudes, des comportements.
- Salvatore Benadava (1983), soutient que la culture est l'ensemble des conventions qui déterminent la communication entre les individus. Pour cette raison, la composante culturelle importe beaucoup dans le jeu de la communication ;
- Martine Abdallah Pretceille (1996) voit la culture comme un instrument de communication entre individus mais aussi entre communautés différentes. *La compétence culturelle mais aussi interculturelle est nécessaire.*

Toutes ces définitions circonscrivent la culture dite anthropologique, expression *des besoins liés à l'imaginaire de l'élève* (2011), différente de la culture scolaire souvent attachée à la langue de scolarisation.

L'étude du numéro spécial octobre-Décembre 1992 de la revue ELA démontre à travers de multiples articles qu'un lien étroit existe entre la langue d'usage habituel des sujets et leur identification culturelle. Mais l'institution scolaire reste

en effet le lieu spécifique de production d'une culture dont on voit paraître les signes au début des années 30 : la culture franco-africaine (dont la notion même de négritude apparaît comme une conséquence). Loin d'éradiquer la culture traditionnelle, elle prétend la dépasser au profit d'une nouvelle culture exprimée en français (Späeth, 2001, p. 79).

Les apprenants sénégalais pour qui la langue d'usage habituel par exemple est le sérère s'identifient naturellement et spontanément à la culture sérère, les peuls à la culture peule, les diolas à la culture diola, les wolofs à la culture wolof... S'identifier à la culture française exprimerait un échec, une aliénation, voire même une acculturation, la transformation en paria. Il s'agit par l'école et l'apprentissage du français d'acquérir cette culture sous sa forme scolarisée mais aussi de s'approprier d'autres cultures. Car jusqu'ici, la culture scolaire est vue comme la culture française. Ce qui fait et explique souvent des comportements non propices à l'apprentissage et des refus comme il est décrit dans cet entretien avec un inspecteur

étudier la langue française ne signifie pas être un Blanc+ vous savez moi j'ai étudié le latin+j'ai enseigné le latin à la Maison d'éducation+ pendant dix sept ans et lors d'une rencontre parent professeur+un parent est venu me dire+moi madame Sarr+ j'aimerais bien que ma fille fasse latin mais j'ai peur qu'elle devienne chrétienne+ (Entretien III, de 402 à 405).

Pour beaucoup de personnes, aujourd'hui encore, apprendre la langue française, comme apprendre le latin, c'est abandonner la culture dans laquelle nous situons la tradition, la religion, l'art, les modes de pensée... Mais cette position des parents et des apprenants n'est pas étonnante si nous comprenons que la culture passe par la littérature et que l'on constate qu'au lycée par exemple, les élèves apprennent plus de littérature de la langue maternelle (française) que celle de leur pays (sénégalaise). *D'où un conflit latent entre l'école, qui répond en terme de programmes, et l'environnement de l'école, qui répond en termes culturels et qui oppose de façon plus ou moins explicite ce qu'on peut appeler un curriculum caché (Cuq, 2002, p. 71).*

Il est clair que l'apprentissage de la littérature est aussi l'apprentissage :

- *d'une composante référentielle, c'est-à-dire la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations ;*
- *d'une composante socioculturelle, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux (Moirand, 1982, p. 20).*

Alors, nous pouvons dire que l'apprenant sénégalais se situe dans un espace que dosent trois modèles culturels : un modèle français, un modèle africain et un modèle sénégalais. En effet, situés tous dans le grand ensemble francophone, ces modèles ne se valent pas cependant pour l'apprenant au Sénégal. Vu son contexte, nous ne pouvons pas dire qu'il a plus besoin d'une synthèse culturelle ou d'une *interculture* puisant des traits de l'une et de l'autre avec une priorité et non une primauté de la culture sénégalaise. Aussi, a-t-il besoin des données de sa culture (des repères culturels propres) et de données interculturelles (des repères culturels francophones et même d'autres zones linguistiques⁸⁵). Nous savons que toutes les études de cas montrent en effet que la non-prise en compte de l'environnement anthropologique est source de graves échecs pour l'appropriation de la langue seconde elle-même. L'établissement de programmes de langue et d'un travail uniquement méthodologique (sur une méthode nouvelle par exemple) est généralement insuffisant. Selon Jean-Pierre Cuq, la culture dite anthropologique est :

- *transversale, c'est-à-dire qu'elle appartient au plus grand nombre des membres d'un groupe ;*
- *tacite et implicite, c'est-à-dire qu'elle est acquise de manière inconsciente et non volontaire ;*
- *non valorisante puisque sa possession ne distingue pas les membres à l'intérieur du groupe.*

En plus, c'est elle qui distingue le groupe des autres groupes. Elle a une dimension identitaire et symbolique. L'enseignement de la culture en classe de langue seconde peut consister alors à

- *faire apprendre de l'intérieur aux élèves à connaître leur culture, en avoir des connaissances indispensables pour se comporter comme des gens du pays (son actualité, son patrimoine intellectuels et artistiques, ses formes d'organisation, avec les institutions correspondantes ;*
- *amener les élèves à découvrir les cohérences internes propres à leur culture éclairant certaines incohérences et préjugés ;*
- *permettre aux élèves de relativiser leur propre culture, et d'accepter les autres cultures (Cuq, 2002, p. 74).*

Cette perspective suffit pour comprendre que la DFLS est un processus à la fois de scolarisation et de socialisation. Pour que les apprenants s'intègrent dans sa société, il apparaît important que soit prise en compte non seulement la culture de la langue de scolarisation dite cultivée, mais également la culture de la langue de socialisation dite anthropologique, celle qui apparaît à travers la vie quotidienne. *C'est-à-dire à partir de tout ce qui se rapporte à sa manière d'être, d'entrer en contact avec les autres, de penser sa relation avec tout ce qui l'entoure, mais à partir de son imaginaire, des valeurs et de la mémoire de sa communauté première* (Dumont et al., 2000, p. 11).

⁸⁵ Pour le concept d'interculturel, voir la section *Interculturelle : la rencontre de cultures*, Davin-Chnane (2005).

C'est en ce sens seulement que la culture dite savante, celle qui apparaît à travers les réalisations artistiques, intellectuelles, scientifiques, techniques, économiques, institutionnelles pourrait être naturalisée à travers l'apprentissage. *Pour être cohérente*, écrit Jean-Pierre Cuq *la didactique du FLS ne peut pas faire l'impasse sur les conditions de sa mise en œuvre au premier rang desquelles se trouve sa congruence avec le système culturel local* (1991, p. 206). La didactique du français au Sénégal, pour être conséquente, tiendrait compte de ce réel besoin de l'apprenant. Celui-ci trouverait sa satisfaction dans la fonction première de sa scolarisation, lui permettre d'acquérir des comportements culturels propres au Sénégal. Ce processus, par ailleurs, n'exclut pas l'acquisition et la connaissance d'autres modèles culturels.

3.2.3. Besoins formatifs ou éducatifs

Aujourd'hui, l'école n'est pas seulement un lieu d'instruction. Elle est aussi une réponse à *une crise accrue des valeurs, qui fait de nos jeunes sénégalais des extravertis, étrangers, à peu de chose près, à leurs propres cultures, à leurs propres langues, à leurs propres valeurs de civilisation* (Ministère de l'Éducation Nationale, Commission Nationale de français, 2010b, p. 4) . Cette situation présente des apprenants qui ont besoin d'autre chose que de l'instruction. À l'école, précisément avec l'apprentissage de la langue française, avec l'acquisition d'autres connaissances par la langue française, ces apprenants attendent de leur scolarisation, une formation, une éducation que la socialisation n'est pas en mesure de leur offrir. Il s'agit de

- la formation intellectuelle qui forme et renforce les compétences, aiguise la réflexion, rend plus aisé l'apprentissage des autres langues, capacité de raisonnement et d'abstraction, d'ouverture d'esprit avec des valeurs éthiques et esthétiques ;
- la formation générale qui garantit les compétences diverses qui permettent de vivre dans la société et dans le monde avec l'acquisition de codes conversationnels et rhétoriques.

Depuis les indépendances, les institutions ont aussi donné à l'école la mission d'éduquer.

C'est là, un besoin lié à l'environnement socio-économique et professionnel où le français est le moyen de production de l'information scientifique soutient Miled (2011, p. 72). Pour le cas du Sénégal et de nombreux pays africains, le ministère de l'Instruction passe au ministère de l'Éducation.

On parle de *système éducatif sénégalais*⁸⁶. En réalité, c'est un besoin social, un idéal ou la langue de scolarisation occupe une place importante. Ce besoin éducatif est convoqué par Jean-Pierre Cuq dans son ouvrage de 1991. Sachant que l'éducation est assumée par la famille, par l'ethnie, par la communauté comme c'est le cas au Sénégal, nous pouvons nous demander s'il y a un besoin éducatif. L'apprentissage est aussi un acte éducatif. Pour cette raison, l'enseignement du français ne se limite pas seulement à la transmission de savoirs (Vigner, 2002, 134). Il promeut l'éducation pour compléter celle que l'enfant reçoit hors de l'école, par le biais de sa langue familiale ou ethnique. Ici, enseigner une langue, c'est développer des compétences chez les apprenants, notamment les compétences fondamentales que sont la compréhension et la production de l'oral et de l'écrit (Davin-Chnane 2005, 218) mais aussi recevoir une éducation culturelle : savoir s'exprimer à l'oral, lire ou interpréter et produire un texte, une image, maîtriser la langue, la littérature.

Pour conclure sur cette section, commençons par citer Camara qui note que

La culture se présente comme la sève dont se nourrit l'individu, sève qui raffermirait et sa spécificité, son appartenance à une entité socio-historique, son originalité. La recherche et l'affirmation de l'identité culturelle constituent deux exigences de notre époque historique dominée par le processus de globalisation, de mondialisation. Ainsi, dans le processus du devenir, l'identité culturelle est à préserver (2007, p. 110).

L'importance de la culture articulée à l'enseignement du français comme langue seconde nous pousse à réfléchir sur une dynamique d'apprentissage de type fonctionnelle. L'apprenant pendant et après son cursus est appelé à communiquer à l'oral comme à l'écrit sans également apparaître et paraître comme un étranger à sa culture. Il est essentiel que son identité bi- ou multiculturelle soit préservée. Nous pensons que l'enseignement du français accompagne l'acquisition de savoirs, de comportements et d'aptitudes culturelles. Celle-ci ne commande pas la mort de la socialisation entreprise par la famille. Pour Miled

en didactique du FLS, on estime que l'objectif final d'apprentissage est moins la communication courante proposée par le CECRL qu'une communication plus élargie, intégrant forcément la première, et associant des besoins langagiers, culturels spécifiques à ce contexte (Martinez et al., 2011, p. 72).

Ainsi, il est utile de prendre en compte les besoins langagiers, culturels, formatifs répondant au contexte.

⁸⁶ Nouveau programme de français, enseignement moyen et général (2009).

Pour cela, la culture joue une importante place. Ainsi, l'intégration de la culture du pays, de l'Afrique, puis d'autres horizons francophones est capitale. La DFLS offre cette opportunité. Seulement, il faudrait également que les objets, outils et méthodes incontournables, soient adaptés pour accompagner l'enseignant de français dans sa mission et l'apprenant dans son apprentissage. Il nous semble utile de nous attarder sur d'autres éléments qui entrent en jeu dans l'apprentissage de cette langue dite seconde.

4. Objets, outils, curricula et méthodes en DFLS

En apprentissage du français, comme d'ailleurs dans tous les autres apprentissages scolaires, il n'y a pas que les enseignants, les apprenants et le savoir, pour qu'il y ait activité cognitive. Il y a également les objets et les outils qui servent respectivement de ressources et de médias unissant les pôles du système didactique. Ce qui fait que l'analyse de l'enseignement- apprentissage de la langue ne peut les occulter. Dans beaucoup de systèmes scolaires, il est question de renouvellement, d'adaptation, de mise à jour. Ainsi, la remise en cause des objets et des outils n'est guère une idée nouvelle dans l'enseignement du français au Sénégal. Elle date déjà aux moments de la colonisation (lire page 54).

Jean-Pierre Cuq (1991) donne une lecture de l'évolution des manuels en étudiant quelques méthodes d'enseignement du français en Afrique et éclaire par la même occasion les manuels et les pratiques de classe en FLS. Il devient de plus en plus net que selon le statut de la langue par rapport aux apprenants, les choix des objets, des outils et des méthodes s'imposent.

4.1. Les objets : entre choix et priorités en didactique du FLS

Dans les situations d'enseignement et d'apprentissage, un objet didactique peut être défini comme un secteur ou même comme une pratique unissant l'enseignant et l'enseigné autour d'une activité, de ce qui sert de matière à l'apprentissage : la langue, l'oral, l'écriture, la lecture, la littérature...

4.1.1. Enseignement et apprentissage de la langue

Pour des apprenants dont la langue d'origine n'est pas le français, l'enseignement de la langue ne peut se faire en dehors de la prise en compte de l'environnement linguistique. Au Sénégal, les apprenants dans les établissements moyen et secondaire n'ont pas appris les normes et la pratique de leur langue maternelle comme se fait celui du français.

Pour l'apprentissage des structures morphosyntaxiques et lexicales des langues vernaculaires, tout se fait le plus naturellement possible, à partir de situations quotidiennes (manger, jouer, accomplir des corvées, chanter...). La DFLS gagnerait en étant plus proche de cette forme d'enseignement où la langue accompagne l'activité de l'homme où l'écoute et la compréhension sont les premiers objectifs visés.

Naturellement, maîtriser la langue est l'objectif premier de tout enseignement du français. Pour le cas du FLS

Deux visées majeures doivent être retenues : d'une part pratiquer le français avec toute la fluidité nécessaire, être capable d'enchaîner les énoncés, sans ruptures, sans hésitations marquées, conformément aux normes d'usage en vigueur. Mais, en même temps, être capable d'opérer, par rapport aux énoncés produits, lus ou entendus, la mise à distance nécessaire à la prise de conscience des mécanismes ainsi mis en œuvre, être capable d'en nommer les constituants, d'en expliciter les choix (Vigner, s. d., p. 59).

C'est dire créer chez l'apprenant des réflexes linguistiques favorisant la maîtrise de la langue française. Pour les apprenants qui nous concernent, qui sont francophones, ils ont acquis un certain nombre d'automatismes, parce qu'ayant déjà passé au moins six ans à l'école primaire. Ce qu'il paraît fondamental, pour de pareils apprenants c'est apprendre à les mobiliser dans un discours oral ou dans une production écrite en évitant *l'alternance codique et le semi-linguisme*. Ce qui ne semble pas évident d'autant plus que les apprenants n'ont pas appris à distinguer leur langue maternelle de la langue de scolarisation du point de vue sémantique, syntaxique, morphologique et pragmatique (énonciation et performance).

L'activité de langue s'organise autour de la grammaire, de l'orthographe, de la conjugaison, du vocabulaire traditionnellement conçus pour la maîtrise des aspects structuraux et des aspects communicatifs. Or, comme le souligne encore Gérard Vigner, *le sentiment prévaut, dans les enseignements de FL2, que la maîtrise de la langue, jusque dans les niveaux les plus avancés, n'est jamais pleinement assurée* (2001, p. 60). Il importe de chercher le pourquoi. L'expérience montre que les élèves se demandent aujourd'hui encore au Sénégal, à quoi servent ces objets-là.

Ils n'en voient pas l'utilité et se résignent souvent à travers des expressions du genre, *la grammaire est difficile, je suis abonné au zéro en orthographe* ou encore *à quoi servent tous ces modes qu'il faut apprendre par cœur en conjugaison*. Il est à noter aussi une insécurité de la façon suivante : *Je n'aime pas le parler ; je n'ai pas confiance en mon français* (Cuq, 1991, p. 197). Nous comprenons ses semi- révoltes et aveux, parce que justement dans la langue maternelle de l'apprenant, ces problèmes ne se posent pas.

Ainsi, vides d'expérience linguistique en français, les apprenants puisent dans leur langue des structures sémantiques, syntaxiques, morphologique et pragmatique (langage et situation). C'est pourquoi, il importe que les élèves apprennent à distinguer ce qui relève de leur langue maternelle et ce qui relève du français standard.

Ainsi, apprendre la langue par le respect des règles uniquement n'est pas une voie fiable pour ces apprenants pour qui *les compétences de décodages sont souvent jugés plus sûres que les compétences de production*. Or, ce sont justement les compétences de production qui priment à notre sens pour une langue seconde (Cuq, 1991, p. 197). C'est dire que si la compréhension est la clé pour toute production. Pourtant, la plupart du temps (six heures pour les séries littéraires) les enseignants ne font qu'un enseignement de la langue, un enseignement systématique *de la norme et de ces problèmes correctifs* dans les établissements moyens, qui se réduit à des rappels de règles morphosyntaxiques et sémantique dans les établissements secondaire. Comme le dit un professeur que nous avons interrogé qui se prononçait sur l'enseignement du français dans les établissements moyens: *là aussi c'est- c'est un autre problème+ parce que+ en général + vous voyez des professeurs du début à la fin de l'année+ ne font que des leçons de grammaire+ de vocabulaire +* (Autoconfrontation P1&P2, de 245 à 247)... En dépit de cela, les résultats des évaluations en mi- ou fin de parcours restent catastrophiques. L'orthographe et le texte suivi de questions en sont des preuves. Justement parce qu'

un apprentissage de la langue réussi ne saurait résulter de la seule cohérence d'un traitement purement grammatical du matériel linguistique mais devrait trouver sa place dans un environnement d'apprentissage plus large qui donne à l'usage des formes de sa pleine pertinence (Vigner, 2001, p. 61).

Autrement dit, apprendre la langue ce n'est nullement savoir le savoir grammatical, le savoir orthographique... dans la totalité de leurs règles, mais avoir les compétences de comprendre le sens et de les réutiliser dans diverses situations. En DFLS, cette perspective nous semble obligatoire. Les apprenants parlent ou écrivent rarement le français.

Alors ils doivent développer des réflexes et des compétences pour le faire à la moindre occasion tout en ayant conscience de l'existence de constructions propres au français distinctes de leur langue de famille. Justement parce que

Quand le français est avant tout la langue de l'école, la première nécessité est que l'apprenant comprenne le sens des enseignements qui lui sont dispensés en cette langue. Cela n'implique évidemment pas un abandon des capacités d'expression que l'enseignant multipliera les situations de communication, en commençant par celles dont les probabilités de réutilisation sont les plus immédiates (Cuq, 1991, p. 198).

Ce qui semble important pour l'apprentissage de la langue, c'est d'abord que l'apprenant comprenne pourquoi il apprend la langue et comment et dans quel contexte utiliser cette grammaire, cette conjugaison, cette orthographe ou ce vocabulaire. Ainsi, tout discours en français hors de la classe peut faire l'objet de quête de sens et éventuellement de réécriture du discours. Jean-Pierre Cuq pense que cette voie reste idéale et que la priorité donnée à la compréhension du discours et du système de fonctionnement permet un accès rapide à la réception de la radio et de la télévision mais aussi des TIC et de l'Internet. Donner du sens aux enseignements de la langue et ne pas faire un enseignement pur et dur, c'est guider l'apprenant vers une utilisation effective de la langue sans que pèse comme une épée de Damoclès qui peut l'obliger à se faire une norme qui reste souvent idéale. Pour éviter ces phénomènes de vide didactique, Denis Bertrand, Alain Viala et Gérard Vigner suggèrent qu'

On s'efforcera qu'à chaque fois que cela se révèle opportun d'attirer l'attention sur l'usage de telle ou de telle forme (orthographique, morphologique, syntaxique) en relation avec telle ou telle visée du discours en vue de construire un objet de savoir particulier, en rapport avec un mode de données et d'organisation du texte (2000, p. 10).

De ce fait, cet enseignement abstrait et détaché de l'usage de la langue dans le contexte de l'apprenant n'est point utile pour celui-là. Il s'agit aussi pour eux, de lier l'enseignement de la langue à un éventuel et potentiel usage de celle-ci. Il est utile que l'étude de la langue reste toujours en contexte, pour faire ressortir les particularités d'usage de sorte que l'apprentissage de la norme soit constamment placé dans la perspective du discours.

Permettre à l'apprenant d'avoir aussi les ressources nécessaires pour distinguer les structures et règles de sa langue de famille de celle apprise à l'école lui donnerait aussi l'occasion de saisir et d'éviter les interférences syntaxiques, sémantique et morphologique. Ceci empêcherait certainement, la mémorisation passive qui ne permet pas à ce type d'apprenant de réutiliser les contenus appris dans la production.

C'est pourquoi *de nombreux exercices inspirés des pratiques du FLE, exercices structuraux, exercices de réemploi, ont pour fonction d'assurer de manière implicite l'apprentissage de ces règles* (Vigner et al., 2000, p. 10).

. Ainsi donc, les aspects structuraux doivent être connectés aux aspects communicatifs dans un contexte qui peut être, très varié pour permettre à la fois la maîtrise de la langue et du discours. Nous pensons que la finalité, c'est la bonne maîtrise de la langue qu'on utilise soi-même. C'est en fait, un apprentissage naturel et dynamique de la syntaxe, de la morphologie, du lexique... proche de l'apprentissage naturel de la langue maternelle de l'apprenant qui depuis le début se fait à travers la pratique où l'oral tient toute sa place.

4.1.2. Enseignement et apprentissage de l'oral

Dans la société sénégalaise, l'importance de l'objet oral n'est plus à démontrer d'autant plus qu'il inclut la parole. L'oral est le moteur des activités, le fondement des rapports humains si bien qu'il se situe au centre de tout, si bien qu'il (la parole) reste le privilège de certains âges, corporations... Or, comme le note Moussa Daff, *à cause du fétichisme de l'écrit, l'oral est souvent considéré comme le lieu privilégié de l'écart voire de la faute et partant comme indigne d'être considéré comme objet d'étude* (1997, p. 343). Cette situation assez particulière n'est pas sans incident dans l'enseignement/ apprentissage du français où l'oral occupe une place de choix dans l'exécution des activités de classe.

La didactique de l'oral *l'autre forme de la langue*, selon l'expression de Gérard Vigner, en permettant l'échange didactique autorise l'apprenant à être aussi acteur de son apprentissage. Mais, l'apprentissage de l'oral est soutenu ou freiné selon des habitudes extrascolaires. C'est ainsi que, par exemple, les apprenants sénégalais ont du mal à prendre la parole parce l'éducation sénégalaise de base demande à l'apprenant d'écouter au lieu de parler devant l'aîné ou encore ne tolère pas les erreurs ou errements dans l'usage de la parole. Le *bien parler* est une marque sociale, une identité. Venant à l'école avec de telles dispositions psychologiques, parler devant l'enseignant, *la langue du blanc* n'est pas facile. À cela s'ajoute la peur de faire des erreurs, ne pas être la risée de plus de 90 élèves dans la salle. Voilà déjà des entraves à l'apprentissage de l'oral.

C'est pourquoi, nous partageons l'observation et la préconisation suivante :

À la différence du français langue maternelle où le développement des compétences orales de communication a longtemps été considéré comme devant être du ressort de la famille, et de l'environnement social, il semble beaucoup plus naturel, en français langue seconde, de considérer que les apprentissages doivent aussi intégrer le développement d'aptitudes orales, tant en production qu'en compréhension, étant donné d'une part que l'école constitue à peu près le seul milieu d'apprentissage de la langue et d'autre part que la maîtrise de la compréhension et de la production orales en français vont être déterminantes pour la réussite scolaire des élèves (Dumont et al., 2000, p. 10).

Naturellement, sachant que la compétence orale reste une clé pour la pratique de la langue française pour ces apprenants qui parlent une ou plusieurs langues, une question se pose : comment enseigner l'oral. Deux voies sont possibles : laisser l'apprenant s'exprimer ou s'exprimer à la place de l'apprenant qui observe et enregistre. Il nous semble que pour les apprenants qui nous concernent la première voie est idéale. Des récits oraux, des représentations théâtrales à partir d'un texte, des exposés, des descriptions d'images, d'actions, de lieux, de personnes, la récitation, imitation de discours, des exposés, des débats... contrôlés et corrigés par l'enseignant peuvent permettre l'acquisition de l'oral.

S'agira-il d'apprendre à parler comme un natif de la langue avec la phonétique, la tonalité et l'articulation ? Certainement non, puisque c'est quasi impossible et le but n'est pas de *fabriquer* des automates linguistiques. Pour ces apprenants, l'oral demeure forcément le premier palier qui mène aux connaissances disciplinaires. *À partir du moment où tous les enseignements sont donnés en langue française, de bonnes compétences orales tant en compréhension qu'en production sont requises pour en tirer le meilleur profit (Ibidem).* Sa compréhension et sa production sont deux états du savoir. Ces pratiques se révèlent aussi comme une expression d'acquisition et d'appropriation de la langue. C'est pourquoi, il est fondamental que le français soit appris dans des situations diverses. Comme en DFLE, la DFLS l'enseigne à travers le dialogue et les prises de parole. Seulement, il se pose un problème : *il est très difficile dans bien des secteurs géographiques, de faire prendre la parole aux apprenants (Cuq, 1991, p. 2003).*

Aussi se pose-t-il le problème de l'apprentissage de la phonétique sacrifiée au profit de la grammaire, de l'orthographe, de la conjugaison et du vocabulaire. Il est vrai que ces derniers objets de la langue permettent l'acquisition des compétences en écriture, mais *il est impossible de penser que l'écrit puisse prendre un relais très opérant dans le déblocage de l'expression (Ibidem).*

En effet, l'écrit n'est pas l'oral. Par conséquent acquérir des compétences en écrit n'est pas forcément acquérir des compétences à l'oral. Mais, de l'écrit, il est possible de passer à l'oral. Pour faire acquérir à ces apprenants, qui ne parlent pas la langue en dehors de l'école, des compétences dont la fonction première est communicative, l'enseignement a besoin de lui permettre de varier les situations de communication par des stratégies intelligentes répondant aux besoins. Le développement de la compétence communicative est à encourager; la priorité accordée à l'oral à travers le dialogue et le discours, par l'échange verbal productif et varié. Aussi, les méthodes communicatives sont-elles prônées. Mais, signalons la difficulté des programmes d'immersion d'autant plus que la langue familiale de l'apprenant s'impose à lui à la maison et en dehors de l'école.

Certes, les apprenants, par exemple sénégalais, baignent dans une civilisation au sein de laquelle l'oral garde tout son capital. Mais l'oral en langue véhiculaire dans un processus de scolarisation n'obéit pas aux mêmes *planifications* qu'en langue vernaculaire en processus de socialisation. Ainsi, le problème majeur des apprenants à l'oral reste la prononciation. Seulement trop corrigé, réprimé, le problème de prononciation que nous confondons souvent avec le rythme, l'intonation, se transforme en un repli linguistique. En effet, *les activités d'écoute de la prononciation, du rythme, de l'intonation de la langue, qui accompagnent nécessairement le travail de dialogues... sont réduites en FLS à la correction systématique des prononciations erronées* (Vigner et al., 2000, p. 16).

Mais, en plus le système sénégalais par exemple privilégie l'écrit alors que l'oral dans les évaluations semble être relégué au second plan. Ainsi, il n'y a plus d'épreuves orales que ce soit au BFEM ou au Baccalauréat. Les images, la récitation, le chant sont des outils peu employés. Même si les programmes proposent des modalités pour la production de l'oral, dans la pratique, la didactique du français au Sénégal privilégie l'écriture. Ce qui expliquerait pour beaucoup le manque d'échange durant l'activité de classe. Or, l'apprentissage de l'oral permet la communication à l'école et en dehors de l'école, tendre vers une méta-communication et même la communication spécialisée entamée au collège et consolidée au lycée.

4.1.3. Enseignement et apprentissage de l'écrit

L'écriture, une manière de former les lettres, un art, un style, n'est pas ancrée dans la civilisation de l'apprenant en contexte de langue seconde comme le Sénégal, où encore et non sans raison, *l'écrit surveillé [...] est un moyen pour l'intellectuel de prouver sa compétence en français* (Daff, 1997, p. 343). Ainsi, former des compétences écrites semble être un des objectifs de la didactique du français mais un super objectif pour la DFLS : *l'écrit présente en lui-même bien des qualités. L'une d'entre elles est sa grande stabilité interne... il présente peu de variables individuelles et normatives* (Cuq, 1991, p. 203) alors que dans une civilisation orale, il est à contrôlé.

Néanmoins, pour permettre l'acquisition de cette compétence pour des apprenants du FLS, il semble que la démarche suivante est importante : l'apprenant apprenne à formuler une énonciation *directe* en français par, l'oral et/ ou par l'écriture en se servant si possible des ressources linguistiques de langue maternelle sans passer par la traduction. Justement parce qu'autrement, des erreurs référentielles rendent fautive et incompréhensible la production. La brochure *Le Français langue seconde*, (Vigner et al., 2000, p. 16) abonde dans ce sens. En effet *Les erreurs qu'ils (apprenants) commettent alors peuvent traduire cet effort de passage d'un système et d'une description à l'autre* (p. 10). Cette énonciation porte la marque et les phénomènes d'appropriation qu'engendre ce type de situation sociolinguistique. Ainsi, par exemple, il est important que l'enseignement de l'écrit insiste sur la relation phonie, graphie et son, l'étude de la ponctuation, qui, sous sa forme scolaire, n'existe pas dans la langue maternelle. L'écriture ou la production écrite, pour ces apprenants, est loin d'être une auto-traduction, ni une application de la structure de la langue première dans la langue seconde.

Cette dernière démarche ignore les contraintes d'ordre multiple dont deux citées par Gérard Vigner qui retient que

L'acquisition de la compétence d'écrit chez l'élève est soumise à un double jeu de contraintes : des contraintes d'ordre génétique (problème de décentration de la construction de l'image du destinataire, de l'évaluation de ses besoins d'information, etc.) et des contraintes d'ordre sociolinguistique (nécessité de s'exprimer dans une langue autre que sa langue d'origine). C'est le croisement de ces deux ordres de contraintes qui explique les difficultés importantes rencontrées par les élèves dans ce domaine particulier de l'apprentissage (1992, p. 52).

Ces deux ordres de contraintes ne sont pas mineurs en DFLS où l'activité d'écriture et d'expression écrite demeure significative du fait que l'école reste le seul lieu d'apprentissage et de pratique de l'écriture par l'apprenant.

Pourtant, privilégiée, l'écriture sert de marquage des connaissances avec les prises de notes dans les cahiers, sur le tableau. Pour toute évaluation, elle est en usage (dictée, texte suivi de questions, rédaction, dissertation, résumé, discussion, synthèse, réécriture, commentaire etc.). En devoir, en composition, au BFEM, au baccalauréat, tout se fait par écrit au Sénégal. Pourtant un bon nombre d'enseignants et de chercheurs s'en désolent encore comme l'écrit Gérard Vigner :

faute d'une meilleure « connaissance des règles sociales de communication écrite »... faute encore d'une maîtrise suffisamment assurée du code... faute enfin d'une expérience suffisamment large de la production de texte... en L2, beaucoup d'élèves préfèrent s'en tenir à « un discours minimal », sorte de langue de bois scolaire, de texte passe-partout qui désole souvent les enseignants par sa pauvreté thématique, son absence d'investissement personnel (1992, p. 52).

Les difficultés résident dans les contacts avec l'écriture même, dans le décryptage du code qui n'est pas toujours soutenu et même maintenu par le milieu extrascolaire. C'est pourquoi, des travaux individuels ou de groupes, en classe ou en dehors sur une activité d'écriture permet toujours à l'apprenant d'être en contact avec la langue. Sans trop se figer sur l'écriture jugée « académique », les écrits sociaux doivent trouver leur place dans l'enseignement. L'analyse de ces textes pourrait, si elle est bien faite, avec la participation effective de l'apprenant, aiguïser le goût de l'écrit et améliorer leur écriture. En règle générale, l'apprentissage de l'écriture passe par l'apprentissage de la langue. Mais pour ces catégories d'apprenants, la lecture reste également une voie idéale : apprentissage de la description, de la narration, de l'argumentation, comment organiser des informations, comment écrire un texte injonctif...? Comment suivre tous les élèves dans leurs apprentissages et leurs productions écrites ? Quel travail de groupe peut faciliter l'apprentissage ?

Nous savons que l'apprentissage de cette réalisation langagière commande aussi l'apprentissage de la cohérence des énoncés, des tons, des styles, des figures de style... Avec cet objet, les apprenants sont en apprentissage de ce que la famille ne leur permet pas d'acquérir. Et *d'une façon générale, les occasions de recourir à l'écrit en dehors de la classe apparaissent très minoritaires* (Prévost, 1992, p. 88). C'est peut-être, une des raisons qui fait que l'écriture n'est pas trop aimée par l'apprenant. L'épreuve d'orthographe en est une l'illustration. Or, écrire et savoir écrire reste une expression de réussite de l'apprentissage mais, il s'agira de mettre l'accent dans un premier temps sur la lecture, une clé pour ces apprenants pour s'approprier des compétences utiles à la pratique de l'écriture.

4.1.4. Enseignement et apprentissage de la lecture

L'enseignement et l'apprentissage du français, langue seconde, ne peut se faire sans la lecture. Activité impliquant l'enseignant, l'apprenant et le livre en classe, la lecture donne l'avantage de sous-traiter les autres objets tels que la langue, l'oral, l'écriture et même l'écoute. Gérard Vigner le confirme en écrivant qu'*on ne saurait donc apprécier l'intérêt d'une activité de lecture sans prendre en compte l'élève et les processus particuliers de réception du langage écrit qu'il met en œuvre* (2001, p. 14). L'enseignement du français au Sénégal dans les établissements moyen et secondaire ne l'évalue plus. C'est peut-être parce qu'elle reste supposée être maîtrisée au collège et au lycée qu'elle n'est plus évaluée. Or, son importance dans l'apprentissage fait que toutes les difficultés dans l'apprentissage trouvent leurs justifications dans la lecture, vue comme responsable de tous les maux dans la quête des compétences.

Nous reprenons les positions de trois enseignants que nous avons interviewés au Sénégal.

- *donc je dirai que les élèves ne s'entraînent pas à la lecture, il ne sont pas habitués à la lecture+ j'ai souvent l'habitude de dire ça aux élèves+ un élève qui veut bien lire doit s'entraîner+ je leur dis souvent + c'est en forgeant qu'on devient forgeron+ mais c'est malheureux de le penser ainsi+ ils ne lisent pas à la maison+ et cet exercice qu'ils ne font pas+ se reflète dans les activités que l'on fait en classe+ tout simplement+en plus comme la langue n'est pas leur langue maternelle seule la lecture peut réellement les aider+ c'est fondamental+ (Autoconfrontation P3&P4, de 5 à 11)*
- *oui je parle des élèves+ bon au niveau de la maison+ prenez l'exemple d'un élève ou bien d'un parent vous lui posez la question + combien coûte un livre pour le niveau de son élève il ne pourra pas vous le dire + cela signifie nettement qu'ils ne lisent pas à la maison + vous vérifiez dans les bagages des élèves vous ne trouverez pas de livre + pratiquement + cela explique nettement que la lecture est presque+ presque nulle+ (Autoconfrontation P1&P2, de 224 à 228)*
- *voilà+ les difficultés au niveau de la lecture se répercutent aussi au niveau des autres apprentissages+ à savoir au niveau de la grammaire au niveau du vocabulaire etc.++ parce que vraiment pour mieux comprendre une langue+ il faut la parler et parler la langue doit partir de la lecture et là si on maîtrise donc le français+ et là on doit maîtriser + la langue donc par la lecture+ si+ on la maîtrise+ là ça va faciliter donc les autres apprentissages+ et là il faut que+ qu'on favorise la lecture+ même au détriment des autres matières par exemple+(Autoconfrontation P1&P2, de 255 à 260).*

Nous constatons à travers ces observations que la lecture aussi utile que les autres objets, n'est pas faite comme il le faut et les conséquences sont visibles et lisibles dans la production des apprenants.

Pourtant, plusieurs occasions donnent lieu à des séances de lecture : la lecture dirigée, la lecture expliquée, la lecture méthodique, ou même la simple lecture d'énoncés de corpus d'étude de la langue. Les supports de lecture doivent sortir des supports classiques : manuels scolaires, extraits d'œuvres pour explorer aussi des fragments de journaux, de documents administratifs, d'affiches, d'enseignes, de panneaux, avec les images... Il peut être également des imprimés du net, des images, des bandes dessinées... Toujours est-il qu'il ne manque pas de supports pour la lecture même si dans certains zones on décrit et décrie l'absence d'œuvres mises au programme et qu'on ne trouve pas en milieu rural ou que les élèves n'ont pas toujours les moyens d'en acheter.

Aujourd'hui, avec les TIC et Internet, il n'en demeure pas moins vrai que la lecture reste, utile et incontournable dans l'apprentissage de la langue. La langue maternelle des apprenants au Sénégal ne leur en offrant pas l'opportunité, il s'agit de faire entrer les apprenants dans des compétences de lecture qui restent fondamentales pour l'accès à la littérature qu'il convient à présent d'examiner.

4.1.5. Enseignement et apprentissage de la littérature

La littérature est le moyen privilégié pour accéder à une civilisation : les idées, les connaissances et habitudes socioculturelles. Porteur de la culture savante, un texte de littérature n'est pas pour autant mondial en soi. Il y a des œuvres littéraires qui passeraient d'une civilisation à une autre. D'autres sont spécifiques à une société et tentent de reproduire la réalité de ladite société. Si nous posons autrement le problème en nous fondant sur des cas, nous nous demanderons si l'apprenant sénégalais de langue seconde a besoin du même contenu littéraire que reçoit l'apprenant belge de langue maternelle? L'apprenant allemand de langue étrangère a-t-il besoin du même contenu littéraire que celui donné à l'apprenant français de langue seconde? Ou bien même l'apprenant sénégalais a-t-il besoin du même contenu littéraire proposé à l'apprenant gabonais?

Si ces apprenants peuvent partager certains ouvrages, il n'est pas réaliste, ni intéressant du point de vue de la linguistique textuelle et de l'enseignement du français (Rück, 1991) qu'on puisse offrir à un Sénégalais le même programme de littérature qu'a reçu un Français, ou un Gabonais. Chez certains, *La princesse de Clèves* passerait mieux, chez d'autres *Buur tilleen roi de la médina*. Ou bien, le thème littéraire de la colonisation est jugé utile chez certains et moins utile chez d'autres. Tel auteur est incontournable chez certains et non chez d'autres... L'enseignement de la littérature obéit à des choix. Il s'agit de choix des ouvrages, choix des genres, choix des textes, choix d'auteurs en fonction du contexte socioculturel et politique de l'apprenant, que le programme ou le curriculum présente et impose aux enseignants.

Dans cette perspective nous repons les questions de Gérard Vigner : *Quelle place accorder à l'approche d'œuvres dont on sait qu'elles constituent un élément de transition entre une langue et une culture ? Expérience culturelle du monde ou maîtrise de la langue ?* (Gérard Vigner, 2002, p. 134). Mais aussi les interrogations de Mwatha-Musanji Ngalasso : *quels faits de culture française importe-t-il de ne pas ignorer ? Quelle place pour les particularismes linguistiques et culturels locaux ?* (Ngalasso, 1992, p. 37). Pour répondre, nous convoquons cette citation de Jean-Pierre Cuq met en valeur *la compatibilité avec la culture dans laquelle baigne l'institution scolaire* (1991, p. 73).

En effet, celle-ci autorise également la nécessité, si ce n'est pas l'urgence, de permettre aux apprenants de connaître d'abord et profondément la littérature de leur pays, produite par leur compatriote et qui tente de constater, de contester, d'analyser, d'illustrer, de comprendre la réalité sociale et culturelle nationale. C'est pourquoi, l'apprenant par exemple sénégalais ne peut pas se limiter à apprendre la littérature française tout en ignorant la littérature de son terroir.

maintenant ce qu'il faut c'est quoi + c'est la formation des enseignants+ la maîtrise de la culture africaine+ nous maîtrisons beaucoup plus en tant qu'enseignant la littérature française que l'histoire et la sociologie africaine+ ça pose problème + alors que nous avons une histoire très riche+ (Entretien I, 125-128).

Cette réalité notée chez les enseignants est le reflet d'un apprentissage longtemps chargé de symboles qui ne sont pas toujours de nature à garantir une prise en compte des véritables besoins des apprenants. Elle est aussi une preuve éloquente que la DFLS reste en une manière d'interroger les cultures en milieu scolaire et leurs implications identitaires.

On apprend avec ce que l'on est, en articulant donc le nouveau à ses structures de pensée, forgées au travers de son histoire. Cela implique l'intérêt porté aussi bien aux représentations qu'aux pratiques extrascolaires des apprenants. On apprend donc grâce à ou malgré elles mais, en tout cas, pas sans elles... L'effet passerelle, quant à lui, consiste en une opérationnalisation possible de la connaissance et de la reconnaissance, au travers de stratégies pédagogico-didactiques visant à tisser des relations entre les cultures des élèves et la culture scolaire via l'appui sur des savoirs des élèves issu de leurs pratiques et sur la comparaison permettant d'établir non seulement des différences mais aussi des points communs entre les différents types de cultures (Reuter, 2007a, p. 176-177).

Ces auteurs invitent à éviter le vide et le risque de tout conflit culturel susceptible d'être vécu par l'apprenant. L'apprentissage et la maîtrise de la littérature d'expression française du pays et de la francophonie paraît important. L'approche comparative pourrait aider aussi à résoudre beaucoup de problèmes et même à dépasser le clivage. Ce faisant, cela donne l'occasion de voir que la langue française est aussi une langue désormais du patrimoine linguistique et culturel de l'apprenant mais aussi à valeur internationale. Il faudra par exemple un certain nombre de héros ou de types constituant pour la communauté des repères forts par l'investissement des valeurs. On peut s'intéresser à eux, les connaître permettrait aux élèves d'accéder à une compréhension plus fine de leur univers et de l'imaginaire qui lui est associé.

Ainsi, vu que la littérature est média culturel, la langue seconde évite au français d'être classé comme langue étrangère, exclue du système culturel et linguistique du pays, incapable de porter les réalités et les valeurs du pays.

En résumé, les objets de la DFLS sont multiples et variés. Au service de la didactique du français, leur choix dépend effectivement de deux réalités majeures pour les apprenants sénégalais: de la secondarité de la langue, mais aussi de la prégnance de la culture des apprenants. L'institutionnalisation de ces objets selon les besoins des apprenants est, sans doute, une nouvelle démarche pour optimiser l'acquisition des compétences en milieu de FLS. Nous nous soucrivons à la définition suivante :

L'acquisition d'une compétence ...réside dans l'association harmonieuse de « savoirs » et de « savoir-faire » qui traduit la mise en valeur de la dimension pragmatique, laquelle repose non seulement sur la connaissance du système linguistique, mais aussi sur l'appropriation des règles psychologiques et sociales (Nisubire, 2002, p. 15).

Il s'agit de comprendre que l'enseignement / apprentissage du français permet non seulement une acquisition mais également une appropriation des savoirs linguistiques et culturels scolaires qui doit se confronter aux savoirs extrascolaires ou tiennent place un français approximatif, des langues vernaculaires avec leur propres cultures. Alors, n'est-il pas important d'envisager l'enseignement/apprentissage du français comme un processus continu et progressif où la pratique, l'exercice en milieu scolaire comme extrascolaire occupent une place importante. En quoi la prise en compte du français extrascolaire et des ressources linguistiques et culturel permet-elle la maîtrise du français ? Pour répondre à ces questions, il est important de réfléchir sur les objets, les curricula.

4.2. Les outils et les curricula : place de la langue et la culture

Dans la partie précédente, nous avons étudié les objets de la langue. Il s'agit maintenant de nous intéresser à ce qui permet la maîtrise de ses objets à savoir les outils et les curricula. Nous verrons successivement leurs fondements théoriques et leurs poids dans l'apprentissage en nous intéressant surtout à la place de la langue et de la culture.

4.2.1. Les outils : nature et usage

En contexte d'enseignement/apprentissage du français en Afrique noire francophone, les outils didactiques employés ont la spécificité de n'être pas trop ancrés dans la civilisation des apprenants. Ainsi, l'étude des outils didactiques qui sont aussi instruments culturels en contexte FLS ne peut pas faire l'économie d'une mise en contexte qui conditionne leur opérationnalité.

Toutefois,

Il semble que dresser l'inventaire des outils du français langue seconde ne soit pas aussi facile. Nombreux sont les travaux théoriques sur la notion de FLS et les travaux de réflexion didactique qui veulent être des outils pour accompagner l'enseignant de FLS (Bigot de Préameneu, 2011, p. 103).

Comme nous pouvons le remarquer, les outils du FLS relèvent parfois aussi de ceux de DFLM et de DFLE. Selon la pratique en général, dans les établissements moyen et secondaire, les outils didactiques, ou encore matériels pédagogiques pour l'enseignement/apprentissage du français se rangent aujourd'hui en deux groupes : les outils authentiques et ceux créés par les enseignants.

En étude de langue, ces derniers outils qui peuvent être multiples et variés (construits par les enseignants, authentiques, images...) se réduisent souvent à des phrases que le professeur crée en circonstance pour son corpus. Rarement, il est question de texte. Les outils authentiques demeurent les manuels scolaires et les œuvres aux programmes ou des livres disponibles à la bibliothèque, si elle existe à l'école.

On peut enseigner à partir de fragments (page) de ces ouvrages, mais certains sont à étudier intégralement. Seulement, dans leur ensemble, les outils sont-ils conçus ou *programmés* dans le cadre d'une didactique de FLS?

Si les outils didactiques du FLS sont abondants au Canada (Verdelhan-Bourgade, 2007), par contre en Afrique, précisément au Sénégal, nous ne pouvons pas dire qu'ils existent. Déjà, l'utilisation des outils est freinée par un sérieux manque de manuels et de livres si bien que pour pallier cette insuffisance, les enseignants confectionnent des recueils de textes choisis pour permettre aux apprenants d'avoir des supports. S'agissant des œuvres à étudier intégralement, les élèves attendent tout de l'enseignant parce que les ouvrages ne sont pas à leur disposition pour être lus. Nous reviendrons sur cette réalité.

Continuons en posant la question suivante : sur quels critères se fonder pour le choix des œuvres à enseigner ? Dans la plupart des cas, c'est sur le critère de disponibilité et de maîtrise de l'œuvre (ils l'ont déjà étudiée dans leur cursus scolaire ou à l'université). Par conséquent, les enseignants mettent l'accent sur les ouvrages de la littérature française, maîtrisés et disponibles. S'agissant des pages photocopiées distribuées pendant les cours de lecture de texte, ils sont des choix délibérés des enseignants qui les font en fonction des ouvrages à leur disposition mais aussi de leur maîtrise de la littérature. De ce fait, les outils facilitant l'acquisition de langue et de la culture en situation de français langue seconde sont en partie choisis non par les critères pédagogiques, linguistiques, culturels mais par des critères extra-didactiques.

Par ailleurs, certains outils utilisés sont du FLM, d'autres du FLE. Il s'agit de manuels, de livres, de pages, de textes... dont nous ne pouvons pas dire qu'ils ont spécialement été conçus pour la DFLS. Les outils doivent faciliter l'apprentissage de la langue, mais également être adaptés au contexte d'apprentissage.

Jean-Pierre Cuq, (1991, p. 167-188) et Michèle Verdelhan-Bourgade, (2007, p. 190-197) donnent une lecture de l'évolution des manuels et des méthodes d'apprentissage en Afrique. Elle permet de noter et de comprendre pourquoi tel manuel à telle époque, ses avantages et ses limites. Il en ressort la conclusion suivante : des changements et adaptations existent mais sont encore loin de satisfaire les besoins en langue et en culture des apprenants, en outre dans la plupart des cas, ils obéissent plus à des logiques identitaires, politiques, économiques, que didactiques.

Du point de vue historique, la position de la mouvance nationaliste post- indépendance au Sénégal est intéressante à analyser. Les autorités avaient pris le taureau par les cornes en entamant des réformes de manuels et de programmes manifestant ainsi la prise en charge de l'éducation par les fils du pays. Toutefois, la question reste entière du fait qu'aujourd'hui encore, la littérature et la culture françaises dominent dans les manuels et les programmes d'enseignement des établissements moyen et secondaire au Sénégal. Les manuels de grammaire, d'orthographe, de conjugaison sont conçus pour une mémorisation des règles avec des exercices de restitution. Michèle Verdelhan-Bourgade le dit autrement mais encore mieux : *la qualité des manuels mis à la disposition de principe des élèves dans les pays africains francophones est davantage liée à des modes d'élaboration qu'à des options didactiques qui seraient celles par exemple de la didactique du FLS, ou du français de scolarisation* (2007, 195). Dans ces situations l'enseignement/apprentissage de la langue française, où l'outil didactique joue un rôle majeur, les démarches se font sans les règles de l'art : les méthodologies posent des problèmes.

C'est par exemple la *Grammaire active en ...*, le *Bescherelle*, *Lagarde et Michard*... Nous ne doutons pas de leur valeur pédagogique mais nous nous inquiétons de leurs démarches qui mettent l'accent beaucoup plus sur la règle, le contenu à enseigner que sur l'usage potentiel de la règle et le contenu à apprendre. Ce sont surtout des manuels de transmission de savoir, conçus surtout pour des apprenants en immersion effective. Ce qui est loin d'être le cas des apprenants au Sénégal par exemple qui ne parlent la langue française qu'à l'école. Ailleurs, c'est le wolof, le sérère, le peul, le diola... ou même une sorte de mélange de langue vernaculaire et de français.

Aujourd'hui, ces manuels toujours entre les mains des enseignants et par voie de fait, des élèves aussi, ne répondent pas aux besoins de ces derniers. Certainement, c'est ce qui est à l'origine des éditions d'EDICEF, des NEAS visant tant bien que mal à répondre aux besoins. Mais, le problème n'est pas résolu pour autant, du fait que ces éditions ne suivent pas suivant les exigences de la DFLS, qui a aussi sa spécificité : refuser le diktat d'un ou du manuel, prise en compte du plurilinguisme, de la culture, de l'usage de la langue dans la société. Ainsi, le manuel *Français en...* au Sénégal, promu comme manuel de référence, en plus du fait qu'il n'est pas disponible pour l'ensemble des apprenants, restreint la diversité des méthodes d'apprentissage. Ces exercices en langue par exemple, quoique variés cherchent plus à vérifier la mémorisation des règles, la maîtrise de contenu appris que l'usage dynamique du français.

La réalité des outils appropriés à la DFLS est née à partir de sélections empruntées au FLE. Gérard Vigner résume cet emprunt en écrivant :

Au FLE, les pratiques d'oral, l'usage du dialogue comme procédé d'approche d'une langue nouvelle, l'image comme procédé d'approche d'une langue nouvelle, l'image comme élément inducteur d'expression, l'exercice structural, le recours à une grammaire implicite (2002, p. 135).

Ces méthodes à travers des outils sont fondées sur la communication. Cependant, contrairement aux ENAF, les élèves dans les pays francophones en Afrique comme le Sénégal, n'apprennent pas la langue, à ce stade de leur cursus, pour se préparer aux apprentissages scolaires. Ils y sont de plein pied et se préparent à intégrer des études supérieures ou professionnelles. C'est pourquoi, à la DFLM, le DFLS empruntera surtout la diversité (du manuel, du document, de la vidéo...), l'organisation et la hiérarchisation des savoirs dont l'apprentissage se tient, contrairement à l'apprentissage du FLE, sur une période relativement longue en insistant sur les compétences orales, écrites et culturelles.

Ajoutons aussi comme emprunts :

Les différentes activités de lecture ordinairement à l'école (lecture expliquée, lecture méthodique, explication de texte, lecture d'œuvre intégrale, etc.), tous les travaux d'écriture ordinairement adoptés (composition, rédaction, commentaire, essai, dissertation, etc.), les dictées et exercices d'orthographe associés (Vigner, 2002, p. 135).

Les manuels doivent donner à la littérature toute sa place sans pour autant que celle-ci ignore les réalités locales, comme par exemple les héros, les mythes, les valeurs du pays. Il semble nécessaire que cette réalité occupe la première place sans que soit niée l'importance de l'étude de la littérature francophone dans son ensemble.

Choisir ces méthodes selon les circonstances didactiques, c'est choisir des manuels de cours favorisant l'apprentissage participatif visant l'écoute, la compréhension, la participation, la production des élèves. Ce sera ainsi par des outils proposant des parcours de lecture de textes littéraires mais aussi documentaires, des activités d'écriture, d'expression orale, visant fondamentalement à l'acquisition de la langue. Il s'agira de manuels qui ne séparent pas la grammaire, l'orthographe, la conjugaison, le vocabulaire... de l'usage de la langue, de la lecture. Il s'agira aussi de manuels favorisant la pratique du français individuellement mais aussi par groupe. Cette pratique par groupe est la voie idéale pour faire face aux pléthores des classes qui, par exemple, peuvent aller jusqu'à plus d'une centaine d'élèves dans les établissements moyen au Sénégal. Certes pour le moment, pour exister, la didactique du français a besoin d'emprunter des outils mais précisons :

ni le FLE seul ni le FLM seul ne peuvent y répondre. Et le français langue seconde alors ? Non plus. Souvent la représentation qu'ont les enseignants du FLS, est celle d'une discipline. Il ne l'est pas, à la rigueur c'est une théorie didactique avec des implications méthodologiques. On peut alors considérer que les grandes lignes de cette méthodologie s'inspirent à la fois du FLE, du FLM et des disciplines non linguistiques (DDNL) ayant comme objectifs.

- Acquisition de la langue parlée, indispensable pour toute communication sociale et scolaire ;
- Acquisition des formes des discours pour comprendre et produire des énoncés ;
- Acquisition des outils de la langue, à mobiliser lors de toute production orale et écrite ;
- Entrée dans l'interdisciplinarité pour penser et étudier dans toutes les disciplines ;
- Entrée dans l'interculturalité pour penser son identité culturelle en rapport avec celle de l'autre (Davin-Chnane, 2009.)⁸⁷.

⁸⁷ Fatima Davin-Chnane. FLE, FLM, FLS, DNL, clivage et partage ? <http://www.cahiers-pedagogiques.com/FLE-FLM-FLS-DNL-clivage-et-partage> , consulté le 26 Août 2012.

Nous avons choisi de citer ce passage qui présente beaucoup d'informations qui nous seront utiles. Aux DFLM et DFLE, DDNL, la DFLS elle emprunte opportunément des outils fondés sur des méthodes. Il n'en est pas cependant une pâle copie.

Nous résumons en disant que la DFLS peut bien avoir ses outils qui lui sont propres. Ni le FLM, ni le FLE, ni d'ailleurs aucune didactique de langue, n'avait des outils lui sont propres à ses débuts. Également dans la constitution de leurs outils, ils ont emprunté, sélectionné et testé beaucoup d'outils qui sont en continuel perfectionnement.

Des solutions possibles selon l'expression de Michèle Verdelhan-Bourgade pour constituer des outils propres à une DFLS, spécifique à la situation de l'Afrique, qui a l'avantage de bénéficier de la pluralité linguistique des apprenants et des modes d'apprentissages naturelles des langues vernaculaires, enrichissant des contextes où elle s'exécute. Dans les pays comme le Sénégal où l'on sait que le livre n'est pas une urgence à côté d'autres besoins (manger, se soigner, s'habiller...) et la lecture n'est pas une activité prioritaire des habitudes culturelles, des outils (manuels, livres, vidéos, documents... visuels, sonores.) des manuels et ouvrages s'inspirant du cadre linguistique et socioculturel, reflétant la réalité locale, régionale et mondiale, moins cher, moins volumineux gagneront plus le public apprenant. Des outils, où le jeu instructif a sa place, adoptant une démarche qui remplace la notion de progression linéaire par une autre qui suit les besoins des apprenants.

Il s'agit des moyens et de démarches importants permettant aux nombreux apprenants qui ne suivent pas de revenir sur un bon nombre de savoirs enseignés. Les curricula d'enseignement en vigueur qui institutionnalisent les outils avec les objets et les méthodes méritent aussi une attention.

4.2.2. Quels fondements épistémologiques et méthodologiques pour l'élaboration d'un curriculum de FLS ?

Dans sa thèse, Davin Chnane (2005) montre qu'il est essentiel que les contenus enseignés n'isolent pas les apprenants du français nouvellement arrivés en France. Plus les contenus sont intégrateurs plus l'apprentissage de la langue se fait facilement. Qu'en est-il pour des apprenants non natifs de la langue et qui se situent en contexte multilingue et pluliriculturel comme le Sénégal ? Nous avons plongé dans l'histoire des programmes de français depuis 1960, date de l'indépendance du pays. Sept changements des programmes ont été notés. En 1960-62, est née une volonté des autorités de prendre en main le système éducatif, une rupture définitive avec le passé et le modèle de l'ancienne métropole.

Conscients de la nécessité de trouver des solutions communes à leurs problèmes politiques, culturels et sociaux, les États africains se concertent à Madagascar « Des experts de Tananarive » posent les jalons d'une première construction de curriculum commun en français, en 1972. Des manuels, par présentation thématique, sont élaborés pour accompagner l'application de ces nouveaux programmes. En 1974, le Sénégal décide d'une orientation avec l'étude des textes moins sociologique et avec davantage de qualité littéraire avec l'idée d'enracinement et d'ouverture. L'approche thématique ou par centres d'intérêt est maintenue jusqu'en 1995 où les EGEF posent les jalons de *L'École nouvelle*, avec l'élaboration de la nouvelle Loi d'Orientation.

Seulement, en 1998, la Commission Nationale de Français (CNF) propose *Les Nouveaux Programmes* renouvelant les supports de l'enseignement du français, devenus obsolètes, suite à l'entrée massive d'enseignants contractuels, vacataires ou volontaires, à une crise accrue des valeurs, qui fait des apprenants des étrangers à leurs propres cultures, à leurs propres langues, à leurs propres valeurs de civilisation. La CNF, prône l'entrée par les compétences, vise l'autonomie de l'apprenant par son implication, paradoxalement avec le problème des effectifs et des salles de classe devenu préoccupant. Ces changements perpétuels ne sont pas à l'abri de justifications autres que didactique, linguistiques et culturelles. Mais, comme un peu partout en Afrique francophone,

les raisons invoquées sont souvent la modernisation des programmes, la mise aux goûts qui est souvent celui du bailleur de fonds prédominant. Toutefois cette rénovation est bien sûr nécessaire, lorsque les programmes ont été bâtis selon des conceptions calquées sur un modèle français du milieu du XXe siècle (Verdelhan-Bourgade, Auger, Cordier-Gauthier, & Davin-Chnane, 2007, p. 192).

C'est-à-dire que sont entrés en jeu dans la configuration et reconfiguration des programmes des enjeux multiples. Selon Jean-Pierre Cuq :

Si nous n'accordons que peu de mérite au concept de curriculum pour l'enseignement des langues étrangères, il en va autrement pour l'enseignement des langues secondes où la prise en compte des paramètres contextuels est essentielle pour définir, à travers le linguistique, un parcours éducationnel cohérent et performant (2002, p. 71).

Pour atteindre cet idéal de *parcours éducationnel*, le culturel engendre des enjeux cruciaux pour un enseignement/apprentissage conséquent du français dans un contexte multilingue et multiculturel. Mais quelles articulations entre ces enjeux et les compétences attendues des élèves qui apprennent avec une langue qui n'est pas leur première langue ? Quels sont leurs fondements, les méthodes ?

Avant de répondre à ces questions, il est utile de revenir sur les concepts de curriculum et de programme, de savoir et de compétence et de la réforme curriculaire.

L'éclairage conceptuel curriculum et programme est nécessaire dans le contexte de didactique langue seconde. Pour ce faire, nous retenons l'opinion de Miled, qui note, suite à sa lecture de Hainaut (1988), qu'*une acception du curriculum, plus en plus répandue, [est] fondée sur l'idée de processus, à la différence de celle du programme scolaire limité unique au produit et à une liste de contenus.* [Nous savons dès lors que] *le curriculum est un plan d'actions plus large que le programme d'étude* (2011, p. 65).

Ce qui nous intéresse dans cette différenciation reste les notions *de processus* et *de plan d'actions*. À notre sens, ils caractérisent l'idée que les objets (grammaire, orthographe, vocabulaire, conjugaison...) enseignés sont en relation, les outils doivent servir de moyens efficaces, les méthodes demeurent opérationnelles et les activités décloisonnées.

Dans le contexte de DFLS, l'idée de projet, par la progression, par la continuité, par des étapes successives qui organisent l'activité en classe est à prendre en compte.

Ainsi, nous gardons de vue l'idée que *Tout projet d'enseignement/apprentissage se constitue dialectiquement avec l'identification et la désignation de contenus et de savoir comme contenus à enseigner* (Chevallard, 1985, p. 39). Mais, deux questions se posent. D'abord, suivant la logique épistémologique des savoirs, comment répondre par le curriculum au contexte de didactique FLS? Ensuite, comment rendre plus compétents les apprenants en évitant l'inadéquation entre les curricula et la réalité de la classe et des usages de la langue ?

En didactique, le savoir est différent de la compétence. Ce qui les différencie, c'est ce qui différencie effectivement avoir la connaissance de... et habileté, aptitude de faire quelque chose. Certes, le savoir peut se confondre avec la compétence dans l'idée de connaissance. Il sera dit par exemple, il sait la conjugaison des verbes du premier groupe quand l'apprenant peut conjuguer les dits verbes.

Mais comme entre savoir et pouvoir, il peut exister un fossé. Nous nous garderons de les confondre pour éviter de croire par exemple qu'un apprenant qui sait la règle de l'accord du participe (Savoir), peut l'accorder en production écrite et à l'oral (Savoir-faire). La compétence (de langue, de communication, de culture) qui se nourrit de savoir relève de ce fait, du faire, de la pratique, de l'exercice, plus précisément du pragmatisme et du constructivisme qui lient le savoir au socioculturel que les réformes doivent prendre en compte.

Il s'agit d'éviter ce que Michèle Verdelhan-Bourgade appelle les trois ordres de l'inadéquation entre le discours tenu sur les compétences et les besoins du public:

inexactitude dans la formulation des compétences, qui n'en sont pas ; inadéquation des exigences avec l'âge des élèves ; non prise en compte des compétences à développer réellement auprès d'enfants placés en situation de langue seconde-langue de scolarisation (Verdelhan-Bourgade, 2007, p. 119).

Pour rester objectif, la rénovation curriculaire, selon Mohamed Miled (2011), peut être motivée par cinq principes :

- l'exigence éducative générale : adaptation entre évolution socio-économico culturelle de la société et types de savoirs dispensés à l'école dans les différentes disciplines ;
- le développement de la discipline de référence alimentant l'objet d'apprentissage comme par exemple l'émergence de nouveaux modèles de descriptions linguistiques ou de savoirs culturels nouveaux ;
- les changements qui peuvent inspirer des recherches didactiques récentes ayant un impact direct sur la conception contextualisée des curricula ;
- la mouvance pédagogique internationale qui évolue à travers des changements dans les entrées curriculaires ;
- les résultats des évaluations initiées ou ceux d'un diagnostic éclairé.

Néanmoins, toujours est-il que la contextualisation, pour répondre à des besoins linguistiques ou culturels, en constitue le principe moteur. Cependant pour bien le faire Michèle Verdelhan-Bourgade (2007) donne les préalables pour les réformes idoines d'un curriculum qu'il importe de lister:

- des objectifs institutionnels précis ;
- la connaissance forte de l'état de la didactique de la discipline ;
- la connaissance de la formation des enseignants ;
- la connaissance des pratiques pédagogiques : celles qui sont en vigueur et ce que l'on veut faire évoluer.

L'auteur conclut cependant sur une note pessimiste, qui révèle en fait que les textes officiels, en cumulant parfois l'ignorance des paramètres essentiels de l'enseignement du FLS ont une conception très incomplète des évolutions didactiques, inspirée, sans recul d'un modèle étranger. C'est ce que nous comprenons à travers le commentaire de Moussa Daff : *Ainsi, tout en conservant un horaire et des programmes de langue première, on a tenté d'adapter l'enseignement aux réalités socioculturelles sénégalaises* (Daff, 1998a). Pierre Dumont avait fait la même remarque (1986). Nous ne jugeons pas les curricula mais constatons que nous sommes en contexte de didactique langue seconde qui n'est pas une copie de la DFLM.

Quand nous portons un regard croisé sur les différents curricula de français au cycle moyen et secondaire, les entretiens avec les inspecteurs de spécialité, une autoconfrontation des enseignants suite aux observations de classe et une collecte de productions écrites des apprenants montrent sur un plan général que les programmes doivent plutôt être des curricula en tant que plan d'étude ou parcours éducationnel (Coste, 1995, p. 80) avec des fondements épistémologiques et méthodologiques spécifiques au contexte sénégalais où se dynamise une *ambivalence... celle du français en tant que discipline, qui oscille entre deux pôles, un pôle linguistique et un pôle littéraire où le second bénéficie d'un statut privilégié.* (Bertucci & Dudon-Corblin, 2004, p. 9).

L'aspect linguistique avec des méthodes d'acquisition est capital pour l'apprentissage de langue pour des apprenants comme ceux du Sénégal qui évoluent dans une pluralité de langues. Généralement, il y a le wolof plus une ou plusieurs autres langues que l'apprenant a appris à parler par exemple. Ils doivent sortir du sabir, du pidgin, ou du français primaire pour accéder à la norme si norme

c'est maîtriser la langue, c'est faire un bon usage des outils de la langue, c'est-à-dire de toute la partie organisée en système, selon un répertoire de marques précisément identifiées, ce qui couvre aussi bien la grammaire avec les domaines de la syntaxe et de la morphologie, que l'orthographe et le lexique dans certains de ses aspects (Vigner, 2001, p. 61).

Seulement, avec ce que cela peut avoir comme impact, cognitif et psychoaffectif, il semble opportun de penser la place de la culture dans cet enseignement- apprentissage.

Les rapports avec la langue ont des incidences en activité de classe malgré les directives des curricula. Par ailleurs, il nous paraît fondamental, en constituant tout curriculum en contexte de langue seconde comme au Sénégal de se poser la question essentielle de savoir :

*Quelle place accorder à l'approche d'œuvres dont on sait qu'elles constituent un élément de transition entre une langue et une culture ?
Expérience culturelle du monde ou maîtrise de la langue ?* (Gérard Vigner, 2002, p. 134).

Pour cette raison, il nous semble opportun de réviser les programmes dans les établissements moyen et secondaire au Sénégal où les œuvres de la littérature française sont encore plus nombreuses que celle de la littérature sénégalaise et africaine et suscitent des conflits à la fois linguistiques et culturels.

Ainsi, une prise en compte des données sociologiques et éducatives spécifiques au contexte sénégalais, c'est d'abord mettre en adéquation les besoins langagiers et culturels de ces apprenants avec l'apprentissage d'une langue seconde, en mettant dans les programmes les œuvres qui portent la culture locale.

C'est-à-dire puisque, comme le note Porcher, *toute langue véhicule avec elle une culture dont elle est à la fois la productrice et le produit* (1995, p. 55)., qu'il semble alors utile que les curricula à travers la prise en compte des œuvres littéraires et culturelles locales, intègrent *un ensemble de pratiques communes, de manière de voir, de penser et de faire qui contribuent à définir les appartenances des individus, c'est-à-dire les héritages partagés dont ceux-ci sont les produits et qui constituent une partie de leur identité* (Ibidem).

En revenant sur les apprenants, cette acquisition, en fin de compte, vise à permettre de vivre en harmonie avec sa société, ses principes et valeurs culturelles. C'est pourquoi il est important de retenir que : *Pour fondamental que cela soit, ce n'est pas donc seulement sur l'aspect proprement linguistique qu'on peut fonder une didactique pratique de l'enseignement du Français Langue Seconde* (Cuq, 1991, p. 73). C'est aussi sur une interculturalité, plus précisément d'un métissage culturel bien équilibré que les curricula doivent promouvoir.

Il est essentiel que l'acquisition de compétences, pensée sous forme de projet, avec des moyens et des étapes, soit organisée suivie, évaluée, d'autant qu'elle permet à l'apprenant d'acquérir des compétences divers

- de langue (syntaxe, lexique, morphologie), de métalangue
- de communication avec le développement de l'écoute, de la compréhension, des capacités à l'oral, à l'écrit, à la lecture...)
- de culture et de fondement interculturel (cultivé et anthropologique)

Retenons que la constitution des curricula en DFLS semble insister à un travail qui demande à la fois des composantes propres à la didactique de la langue française et d'autres propres au contexte où cette didactique s'effectue. *Pour la langue seconde, ceci revient à dire que l'apprentissage ne pourra se détacher de tout ce qui a attiré à l'utilisation de la langue (côté linguistique) et à l'interaction (côté social)* (Myers, 2004, p. 26). Ainsi, les contenus en langue et en culture doivent guider les principales activités de classe vers des possibilités de maîtrise de savoirs et de savoir-faire que les curricula proposent avec les moyens.

Au Sénégal, en acceptant que l'apprenant détienne une langue maternelle dite aussi première, baignant dans une situation culturelle propre au contexte, il convient d'enseigner la langue française suivant un curriculum de langue seconde : ne pas occulter dans les contenus la production littéraire nationale, voire les promouvoir, utiliser les ressources linguistiques et les valeurs sociales des apprenants.

Il s'agit de prendre en charge les savoirs appropriés à enseigner les objets, outils et méthodes utiles pour instruire et éduquer. Il s'agit donc, en plus des compétences scolaires, d'offrir des possibilités de vivre correctement dans et avec son milieu. Pour envisager la question centrale de l'activité de classe en FLS unissant l'enseignant et les apprenants bi- ou plurilingues (avec des effectifs pléthoriques) nous proposons de réfléchir sur la *transposition didactique* et *l'action conjointe*. Avant, il est important de se pencher sur les méthodologies.

5. Quelles pratiques méthodologies du FLS

L'enseignement d'une langue se fait par le biais de méthodologies qui peuvent se définir comme les méthodes utilisées pour arriver à faire acquérir des savoirs et des compétences. Selon Beacco une méthodologie est

« à considérer comme des ensembles solidaires de principes et d'activités d'enseignement, organisées en stratégies, fondées en théorie (c'est-à-dire qui s'appuient sur des concepts ou des connaissances élaborés au sein d'autres disciplines impliquées dans l'enseignement des langues) et/ou par la pratique (par son efficacité constatée, par exemple) et dont la finalité est d'accompagner les apprentissages » (2007, p. 17).

Notons ici qu'une méthodologie d'enseignement de langue présente des stratégies (*fondées en théories*), une pratique et une finalité. Naturellement, selon les objectifs ou les contextes, la méthodologie peu changer change dans ces principes.

Les réflexions autour des pratiques méthodologiques en didactique du FLS montrent que la didactique du FLM et des FLE ont leurs propres méthodologies. Au chapitre II de la deuxième partie de leur ouvrage Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2008) ont produit une réflexion importante sur les méthodologies en didactique du français. Qu'en est-il de la didactique du FLS ? Plus récente, cette didactique ne peut se suffire d'une seule méthode vue que les contextes sont divers et les réalités différentes.

Nous étudions, la méthode Pour Parler Français (PPF) le bricolage, les emprunts des FLM et FLE et la perspective actionnelle du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) et le Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures (CARAP).

5.1. La méthode du PPF

La méthode du PPF a été conçue pour répondre au besoin d'enseignement du français à valeur communicative en contexte postindépendance. Cette méthode a été mise en pratique par le Centre Linguistique Appliqué de Dakar (CLAD) sous la direction de Pierre Dumont. Dans son ouvrage *L'Afrique noire peut-elle encore parler français. Essai sur la méthodologie de l'enseignement du français langue étrangère en Afrique noire francophone à travers l'étude du cas sénégalais*, (1986) l'auteur expose la méthode du PPF. Elle est fondée sur la priorité de l'oral car son objectif était surtout de faire acquérir les compétences communicatives notamment orales à des apprenants plurilingues. Il s'agit de compétences orales. Mais, Pierre Dumont précise bien que cette priorité de l'oral n'est pas cependant une primauté. Fondée sur l'utilisation des dialogues, comme point de départ des leçons de langage, ces leçons s'organisent autour de trois étapes : présentation, exploitation, fixation.

Conscient des faiblesses dans la formation des enseignants, le PPF est soutenu par un livre du maître composée de fiches pédagogiques. Remarquons que cette méthode qui vise les acquisitions linguistiques ne répond pas aux compétences culturelles des apprenants. Or, l'enseignement de la langue est aussi l'apprentissage de culture. C'est peut-être ce qui fait qu'en 1981, elle fut abandonnée.

5.2. Le bricolage

Dans les usuels, le terme bricolage est en général lié à l'amateurisme. De *bricoler*, travailler en amateur, réparer tant bien que mal, le bricolage est vu comme une activité accomplie avec peu de moyens surtout avec ceux qui sont disponibles. Le *bricoleur* est selon Lévi-Strauss dans la *pensée sauvage* :

apte à exécuter un grand nombre de tâches diversifiées ; mais, à la différence de l'ingénieur, il ne subordonne pas chacune d'entre elles à l'obtention de matières premières et d'outils, conçus et procurés à la mesure de son projet : son univers instrumental est clos, et la règle de son jeu est de toujours s'arranger avec les 'moyens du bord',...De tels éléments sont donc à demi particularisés : suffisamment pour que le bricoleur n'ait pas besoin de l'équipement et du savoir de tous les corps d'état ; mais pas assez pour que chaque élément soit astreint à un emploi précis et déterminé (Lévi-Strauss, 1962, p. 27).

En sciences de l'éducation, cette activité s'oppose à celle du professionnel qui agit de manière déterminée à l'avance avec les outils suffisants et adaptés à l'activité.

Perrenoud remarque que

Les enseignants qui ne se satisfont pas des moyens d'enseignement conventionnels et du type de travail scolaire qu'ils imposent, passent une partie de leur temps à chercher (dans la presse, à la radio, dans les documentaires, les bandes dessinées, la vie) des histoires, des textes des images, des informations, des objets (Perrenoud, 2013)⁸⁸

Il s'agit bien, ici, du bricolage qui ne se définit *pas par son produit*, mais se caractérise par le *mode de production : faire avec les moyens du bord*. De fait, il est question d'enseigner avec ce que l'on a. Pour l'auteur suscité quatre raisons peuvent expliquer le bricolage chez l'enseignant :

- la rareté relative des documents et matériels disponibles sur le marché ou dans les circuits d'échanges ;
- la difficulté, lorsque ces documents existent, de trouver un moyen terme entre une simple piste (faire une enquête sur..., travailler à partir du journal, utiliser l'actualité, pratiquer la correspondance scolaire ou le théâtre, etc.) et une activité complètement structurée, qu'il suffirait de reproduire sans rien inventer ;
- l'envie, justement, d'inventer, de façonner soi-même l'activité, de sortir de la simple consommation de moyens d'enseignement ;
- l'option de partir aussi souvent que possible des propositions et des intérêts des élèves, de ce qui leur arrive, le fameux " vécu ", des projets qui s'élaborent au sein du groupe-classe.

À ces quatre raisons, nous ajoutons le manque de formation adaptée ou nécessaire à l'enseignant pour dérouler ses activités de manière conséquente. Fatima Davin-Chnane a mené des recherches sur l'enseignement du français aux apprenants nouvellement arrivées en France. Elle note :

Notre enquête de DEA (2000) a révélé une situation caractérisée par une absence de formation initiale, de formation continue ou d'autoformation des enseignants. Ces derniers manquent d'information(s) et chez eux le « bricolage » a pris le dessus dans les classes accueillant des élèves non francophones, chacun essayant de créer sa propre méthode, fabriquée à partir de sa propre expérience (2005, pp. 59-60).

En réalité, à ces enseignants, il ne manque pas seulement de formation mais de formation adaptée au type de public enseigné que l'institution n'avait pas jusqu'alors pris en charge.

⁸⁸ Perrenoud, Philippe. 2013. « La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage. Essai sur les effets indirects de la recherche en éducation ». http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1983/1983_01.htmlhttp://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1983/1983_01.html consulté le 14 décembre 2013.

Ainsi, mis devant le fait accompli, les enseignants qui n'ont pas les ressources didactiques nécessaires, même s'ils ont été formés pour enseigner avec un public notamment d'apprenants du FLM, sont obligés de *bricoler*. Cependant, nous savons avec Fatima Davin-Chnane que

le « bricolage » méthodologique des enseignants et leur difficulté à répondre aux attentes des primo-arrivants avec des outils appropriés, l'échec des élèves intégrés dans des classes dites ordinaires mais n'arrivant pas à suivre, et le bilan de compétences assez négatif (2005, p.67)

interpellent les chercheurs à trouver une méthodologie adaptée à l'enseignant du FLS. C'est parce qu'il n'y a pas de méthodologie, ou parce qu'elle existe, mais, est peu conséquente que le bricolage s'érige en méthode d'enseignement.

5.3. Une méthodologie entre FLM ET FLE

L'importance nouvelles orientations méthodologiques est notée. Deux justifications essentielles sont convoquées par Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca :

La première est l'échec aujourd'hui patent, sur certaines aires, des méthodologies d'enseignement de type français langue maternelle. La seconde est l'échec relatif, sur les mêmes aires, des méthodologies d'enseignement de type français langue étrangère qu'on a tenté de substituer aux premières (2008, p. 67).

Alors, pour cela, il n'est plus question de les laisser enseigner et apprendre selon les pédagogies et les contenus didactiques du FLM ou du FLE qui ne présentaient plus d'intérêts épistémologiques globaux pour les apprenants du et par le français qui ont une langue maternelle autre que la langue de scolarisation. La recherche sur le FLS vient, ainsi, répondre à une demande de plus en plus criarde. Il s'agit bien là d'une rupture conceptuelle et méthodologique qui cherche avec ses conditions et ses objectifs à faire reconsidérer les perspectives de la didactique du français.

Il s'agit de reconnaître que l'enseignement du français tel que conçu jusqu'alors n'est pas adapté pour des apprenants qui ont des rapports particuliers avec le français et remplacer les méthodes et les contenus d'enseignement pour espérer réussir encore mieux cet enseignement/apprentissage.

Cependant, cette nouvelle orientation didactique a des conséquences sur la discipline. L'enseignement/apprentissage du français devait sortir de la dichotomie FLM /FLE, ouvrir la porte au FLS.

Cette réalité prégnante est expliquée par Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca qui écrivent ceci :

En effet, FLM et FLE, malgré les grands progrès qu'ils ont permis, se sont révélés insuffisants pour décrire l'ensemble des situations d'appropriation du français, notamment dans les régions du monde où le français, tout en n'étant pas la langue maternelle de la plupart de la population, n'est pas une langue étrangère comme les autres, que ce soit pour des raisons statutaires ou sociales (2005, pp. 94-95).

Mais, le problème était aussi de confondre le FLE et le FLS alors que celui-ci commence réellement à prendre son autonomie. Les chercheurs ont compris que le champ d'apprentissage FLS n'était pas celui du FLE. C'est ce que pense Gérard Vigner, quand il écrit : *Pouvoir caractériser différenciellement ce qui est en définitive une pédagogie du FL2 constitue une interrogation récurrente chez tous ceux qui ont à intervenir auprès de ces publics (2001, 26).*

Un regard historique de Michèle Verdelhan-Bourgade retient que

ce sont les situations d'enseignement/apprentissage en Afrique qui ont en grande partie fait émerger le concept de FLS dans la réflexion didactique. Il s'agissait de traiter l'héritage linguistique de la colonisation de la langue française (Verdelhan-Bourgade, 2007, p. 15).

Mais des emprunts méthodologiques furent nécessaires : *Les premiers fondements d'une contextualisation des méthodes d'enseignement, laquelle s'effectue aussi bien dans les curricula formels que dans les comportements et les pratiques des enseignants» (Miled, 1998, p. 52-53).* Aujourd'hui avec l'état de la recherche nous pouvons retenir que toutes les méthodes jusque là pour l'enseignement du FLS *s'appuient sur une prise en compte du contexte et sur différentes approches méthodologiques de l'apprentissage des langues (Auger 2007, p:172).* Elles ont ceci de commun :

- Une grande place à l'écoute et à la compréhension ;
- Un enseignement décloisonné de la grammaire, de l'orthographe, de la conjugaison, du vocabulaire...
- Une pratique suivie de la production et de la lecture ;
- Une prise en compte de la bi- ou plurilingualité des apprenants ;
- L'enseignement de contenus contextualisés.

5.4. Une méthodologie inspirée du CECRL et du CARAP

Nous supposons qu'il est important que la didactique du FLS s'inspire de l'approche proposée par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) et le Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures (CARAP) notamment avec la perspective actionnelle qui y est développée. Organiser l'enseignement de l'écoute, de la compréhension, de l'oral, de l'écriture et de la lecture autour de la tâche⁸⁹ reviendrait à mobiliser les apprenants et leurs ressources linguistiques et culturelles déjà acquises à travers l'apprentissage naturel des langues vernaculaires. Cette approche a l'avantage à la fois de faciliter l'entrée par compétences institutionnalisée dans plusieurs pays, comme au Sénégal, mais aussi de donner la possibilité de gérer les pléthores. Suivant cette perspective, l'apprenant est considéré comme un acteur social qui emploie la langue à travers des activités d'un contexte social.

Plus dynamique que l'approche communicative, l'approche actionnelle intègre la communication en la rendant plus vivante. Elle permet d'agir avec l'autre par l'intermédiaire de la communication. C'est-à-dire dire, elle facilite l'apprentissage par la co-construction collaborative et interactive. Il s'agit de fait de donner la place à la communication entre les apprenants, entre apprenants et le monde extérieur de l'école. Elle place alors l'apprenant dans une situation authentique, au-delà des jeux de rôle de l'approche communicative. Ainsi l'enseignant *connait tout*, cède la place à l'accompagnateur. Ainsi, en mettant l'accent sur une *éducation plurilingue et pluriculturelle*, la perspective actionnelle va au-delà d'une *sensibilisation à la réalité de la communication exolingue* (Rosen, 2009, p. 8-9). Avec cette méthode, les effectifs pléthoriques peuvent être pris en charge par des travaux de groupes vivants et dynamiques. Par le tutorat, la dimension sociale de la classe peut être mobilisée au profit de l'apprentissage.

En fin de compte, le bricolage comme méthode a été un signal d'absence de méthodologie et de formation des enseignants ; l'emprunt au FLM et FLE a montré le lien d'hybridité d'une méthodologie qui permet à la fois d'enseigner à communiquer mais aussi d'acquérir des savoirs linguistiques et culturels.

⁸⁹ Le CECRL donne une définition de tâche: *Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe.*

Puisque la didactique du FLS est aussi une instruction et une éducation donnée aux apprenants, la place de la culture et de l'interculturel oblige l'enseignement et l'apprentissage à trouver sa propre méthodologie. Il est utile que celle-ci permette l'acquisition de savoirs linguistiques mais aussi culturels en tenant compte des savoirs locaux. Il s'agit aussi de démarches pour l'acquisition

- de savoir, de savoir-faire et de savoir-être
- de savoir apprendre une langue tout en restant dans le bi ou le plurilinguisme ;
- de l'employer concomitamment avec la langue maternelle ;
- d'être capable de s'intégrer harmonieusement dans la société avec un pluriculturalisme additif.

Il semble utile que toute démarche opère par un recentrage sur l'apprenant et sur l'analyse de ses besoins en communication qui demeurent utiles pour la DFLS. Elle reste une approche prenant pour départ les situations de communication effectives, analysées en actes de paroles, avec le souci d'apprendre aux élèves à adopter les conduites langagières correspondant aux formes et finalités de l'échange voulu.

Synthèse

La DFSL est donc une réflexion sur les relations unissant les savoirs (y compris les savoir-faire, valeurs, mode de pensée...), les enseignants et les apprenants qui n'ont pas le français comme langue maternelle mais qui apprennent par cette langue se trouvant être par ailleurs la langue officielle du pays. Nous sommes revenu sur la genèse et l'évolution conceptuelle, réfléchir sur l'histoire de cette didactique pour saisir ses origines et les différentes réflexions qui ont porté sur elle. Puis nous avons décrit la nature et le rôle de la langue dans ce contexte. Cette description s'est intéressée à la dimension politique et sociale mais aussi scolaire de la langue. Un point qui mérite d'être relevé : l'usage de la langue en milieu extrascolaire est très différent de celui en milieu scolaire où elle est objet et outil d'enseignement/apprentissage. Nécessaire à notre étude, cette description a justifié l'opportunité d'analyser l'activité enseignante pour la formation des enseignants en FLS. Cette formation a besoin d'un cadrage institutionnel qui commence par la reconnaissance du français comme langue seconde avec ces enjeux langagiers et culturels. Elle devra offrir à l'enseignant des savoirs professionnels disciplinaires et professionnels et relationnels. Ces savoirs doivent également générer et des savoir-faire auxquels ils s'articuler pour permettre à l'enseignant de comprendre les dimensions de la discipline et ses ajustements pour un meilleur retour sur l'apprentissage.

Il s'agit de permettre à l'enseignant de ne pas se trouver dans un système, dans une situation professionnelle, où il ignore à la fois sa discipline (son histoire, ses spécificités et son importance sur l'acquisition des connaissances scolaire), les contenus, les outils, les méthodes, les situations langagières et culturelles de ses apprenants et le contexte de la discipline. Comme, il n'y a pas d'enseignement sans apprentissage, la réflexion a porté sur l'apprenant. Ainsi, un retour sur le concept de biographie de l'apprenant a permis de saisir ce qui caractérise cet acteur plurilingue au carrefour de plusieurs cultures. Il apprend donc une autre langue autrement avec des dispositions psychologiques différentes. Ce concept de biographie révèle nettement que les rapports avec la langue de scolarisation et celle (s) de socialisation diffèrent chez l'apprenant.

De ce fait, des conflits linguistiques et culturels sont possibles et peuvent prendre des formes aiguës qui vont jusqu'au rejet de l'apprentissage. Il est important que la réflexion didactique saisisse alors ces vifs besoins (langagiers, communicatifs, culturels et interculturels) en lien avec l'instruction et l'éducation. Par ailleurs cette réflexion sur la DFSL à chercher à comprendre l'importance, l'utilisation, les types d'objets, d'outils, de curricula et de méthodologies pour enseigner et apprendre.

Les objets que sont la langue, l'oral, l'écrit, la lecture et la littérature sont à enseigner en tenant compte du fait qu'ils ne sont pas tous connus ou pratiqués dans la civilisation de l'apprenant. Les choix, les disponibilités, la mise en contexte et l'utilisation des outils restent une priorité fondamentale puisqu'ils sont des instruments médiateurs entre les savoirs disciplinaires, l'enseignant et les apprenants. La formulation des curricula pour permettre une intervention conséquente et une appropriation de compétences scolaires et interscolaires est importante. Pour terminer, retenons que la méthodologie de la DFLS identifiable à partir des démarches du PPF, du bricolage, des emprunts au FLM et au FLE se mettra au point à partir d'une prise en compte du multilinguisme du contexte et des avantages de l'interaction entre apprenants pendant l'activité : les faire agir et faire vivre les savoirs. Ce qui explique l'importance de réfléchir sur la transposition et l'agir ensemble en DFLS.

Chapitre 3 : Transposition didactique et action conjointe autour de la DFLS

Le dernier chapitre de cette deuxième partie traitant des concepts et des théories de la DFLS porte sur des notions clés des sciences de l'éducation : la transposition didactique et l'agir ensemble. Nous ne pouvons pas les passer sous silence pour deux raisons. D'une part ces concepts éclairent à l'évidence notre cadre pratique et d'autre part ils s'illustrent bien comme des outils de décodage de la réalité de notre terrain d'étude.

Cependant, précisons qu'ils ont été conçus à travers des réflexions sur la didactique des sciences, notamment, des mathématiques. Alors, que peuvent-ils apporter à une étude sur l'enseignement/apprentissage d'une langue seconde ? Une question essentielle à laquelle nous tenterons de répondre. D'abord ils s'intéressent à la didactique comme processus questionnant les fondements de l'action didactique et analysent les théories sur les situations didactiques. Ensuite, ils laissent une large part à l'environnement sociétal et aux sens du savoir...de l'action conjointe en didactique. Ainsi, la réflexion ne peut se faire en marge de ce que fait l'enseignant et les apprenants, qui s'engagent dans un processus dynamique respectivement d'accompagnement et de quête de savoirs, de compétences dans une société à l'environnement linguistique et culturel propre. Or cet accompagnement et cette quête ne sont possibles qu'à travers un rapport dynamique avec le savoir et un langage commun formulant un enseignement et permettant un apprentissage.

Dans cette perspective, la DFLS s'éclaire par deux faits didactiques. D'abord les enjeux du savoir à enseigner qui doivent être pris à partir des savoirs savants. Ensuite, les éléments en jeu dans les actions unissant l'enseignant et les apprenants qui sont examinés suivant les réalités du contexte. Au cœur de l'action, ces apprenants intègrent un cadre scolaire différent de ceux de leur famille (langue, culture et vision du monde). Pour aller plus loin, la réflexion est organisée autour de deux parties. Nous nous intéresserons à la transposition didactique dans ce qu'elle autorise une programmation de l'enseignement et un apprentissage cognitif. Puis nous analyserons l'agir ensemble valorisant les actes communicatifs et culturels autour du FLS.

1. Transposition didactique autour du FLS

Yves Chevallard (1985) a fait comprendre que le savoir savant se distingue du savoir enseigné. Cette distinction essentielle en didactique prend position dans le débat qui pose la question suivante : faut-il transmettre des connaissances ou amener les élèves à construire leurs propres savoirs ? Pour l'auteur, la mission est de favoriser des situations potentielles d'apprentissage en se rapprochant davantage de l'action naturelle des situations. Il écrit

Le savoir enseigné suppose un processus de naturalisation, qui lui confère l'évidence incontestable de choses naturelles ; sur cette nature « donnée », l'école étend alors sa juridiction, fondatrice des valeurs qui, désormais, administrent l'ordre didactique (Chevallard, 1985, p. 17).

Puisque le processus naturel s'enrichit de l'action culturelle, nous comprenons toute la place de la culture dans ce processus. En effet, les réflexions sur le savoir savant et le savoir enseigné aboutissent à l'analyse même de la valeur du savoir, de ses acteurs dans une communauté donnée avec ses systèmes symboliques ancrés dans la culture et dans la langue commune. En cela, la transposition didactique autour du FLS avec des apprenants comme ceux du Sénégal, nous permet de mieux comprendre les éléments épistémologiques nécessaires à l'acquisition de compétences linguistiques dans les deux articulations du langage, à savoir l'oral et l'écrit, puis de compétences culturelles. Donc pour mieux comprendre, nous revenons sur la transposition didactique, nous l'envisageons à travers les acteurs et la discipline, avant de terminer sur l'analyse des enjeux épistémologiques, cognitifs et psycho-affectifs dans le contexte de FLS.

1.1. Éléments conceptuels

À la page 39 de son ouvrage, Yves Chevallard (1985) répond à la question *qu'est-ce que la transposition didactique ?* L'auteur part du principe général sur l'identification et la désignation des contenus de savoirs comme contenus à enseigner pour tout projet social d'enseignement et d'apprentissage. C'est dire que, par exemple, pour l'enseignement et l'apprentissage du français au Sénégal, il paraît important de partir de l'identification et de la désignation de contenus de savoirs retenus comme contenus à enseigner. Il s'agit ici de l'institutionnalisation des savoirs à travers des curricula qui doivent être *suscités par les besoins de l'enseignement*. Partant de ce principe l'auteur soutient cependant que le contenu de savoir est un potentiel à transformer en contenus à enseigner.

Robert Bouchard attire l'attention sur le fait qu'

il ne s'agit pas en effet de faire de l'élève un spécialiste des sciences du langage, mais de lui faire développer des savoir-faire langagiers largement indépendants des savoirs métalangagiers que nous cherchons à construire dans nos disciplines scientifiques (1992, p. 33).

Évidemment, loger à la même enseigne le spécialiste et l'apprenant serait une erreur. Pour les apprenants qui nous concernent, c'est-à-dire qui apprennent une langue qui n'est pas une langue maternelle. Outre cette erreur, notons une autre. Il s'agit d'envisager l'apprentissage de la langue comme l'apprentissage d'une langue naturelle.

Mais, la théorie sur la transposition didactique apporte une réponse à ces deux problèmes (en faire des spécialistes/ des natifs). L'autre avantage de la transposition didactique insiste sur la nécessité d'adapter le savoir que l'on veut enseigner. : *Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignement (Chevallard, 1985, p. 40).* Il s'agit ici, d'un passage, ou même d'un mécanisme qui modifie le contenu de savoir en version didactique. *Le « travail » qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé la transposition didactique (Ibidem).* Pour le contexte de notre étude, il est fondamental que ce passage prenne en compte la pertinence du savoir dans la société et dans le système scolaire. Le *travail* sur l'objet de savoir pour des apprenants du FLS s'explique semble-t-il par le contexte linguistique et culturel. En langage économique nous pouvons l'expliquer de la manière suivante : la transposition didactique est une opération visant à faire d'un produit brut un produit consommable. Comme il s'agira de faire du savoir linguistique et culturel un savoir adapté, utilitaire et utilisable. C'est aussi dire qu'il est nécessaire que le savoir sélectionné par l'institution à partir d'un ensemble plus vaste (le français) soit au préalable passé par une activité à travers un processus qui le rend enseignable. Ce *travail* se fait à partir d'un système qui lui-même se loge dans un environnement sociétal. Il y a donc des lieux de contact entre ces deux sphères que précise Yves Chevallard à travers un schéma que nous reprenons :

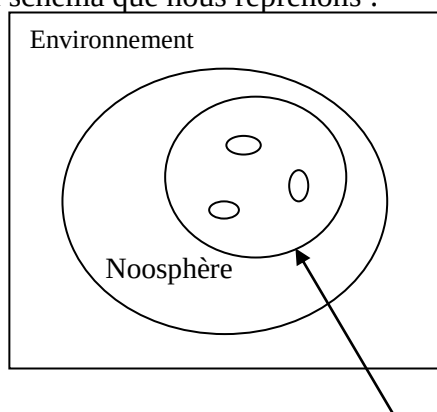


Figure 9: Syst. d'ens. Strico sensu

Il précise que l'environnement est une structuration fort complexe. Mais, dans une première approche, nous pouvons n'y introduire qu'une spécification très simple : nous y retiendrons les parents et les savants... et l'instance politique, décisionnelle.

La noosphère est l'espace où se déroule l'interaction entre le système et l'environnement sociétal. C'est le lieu où l'on s'affronte aux problèmes, qui naissent de la rencontre avec la société et ses exigences ; là mûrissent les solutions : sphère *où l'on pense* (1985, p. 2). Ce qui est important à ce niveau, c'est de comprendre que le contenu savoir ne correspond pas systématiquement au contenu à enseigner. Donc une transformation en version didactique est nécessaire au savoir savant. La transformation didactique nous intéresse aussi du fait qu'elle prouve encore l'ancrage du système didactique dans un environnement sociétal. En ce sens, il importe d'envisager une réflexion sur les acteurs en jeu avec transformation didactique en situation de FLS au Sénégal.

1.2. Transposition didactique : les acteurs et la discipline du FLS

Puisque que nous savons maintenant que le contenu de savoir en DFLS, comme tout contenu de savoir, a besoin d'être *transposé*⁹⁰ pour devenir contenu à enseigner, nous nous demandons qui fait de la transposition didactique ? Dans une première réponse, les enseignants sont vus comme les acteurs. Or, *préparer une leçon*, dit Yves Chevallard, *c'est sans doute travailler à la transposition didactique (ou plutôt, dans la transposition didactique) ; ce n'est pas faire de la transposition didactique* (1985, p. 40). Cette précision de la part de l'auteur montre effectivement que la transposition didactique suppose un travail à la chaîne. Ce n'est pas seulement l'enseignant car le savoir savant est défini par des institutions qui donnent et décrivent les moyens de sa transformation. Par exemple au Sénégal, il a fallu enseigner la littérature du désenchantement. Des textes et des supports sont proposés à travers un programme. Ainsi, s'est déclenchée la transposition didactique à laquelle va travailler l'enseignant par des sélections d'extraits à étudier, de préparations de cours, de propositions d'exposés...qui portent sur le désenchantement.

Ce qui importe à ce niveau, c'est de comprendre que la transposition didactique permet dans la situation de FLS d'adapter à partir de savoirs savants des savoirs à enseigner répondant aux besoins en langue, langagiers et culturels. À ces besoins, nous ajouterons aussi les besoins formatifs, éducatifs des apprenants qui acquièrent une langue qui n'est pas leur langue première et qui apprennent dans cette langue. Ainsi, cette adaptation, qui est aussi un processus, n'exclut pas l'apprenant qui ici se situe en contexte de pluralité de langues et de cultures.

⁹⁰ Ici nous choisissons le sens qui renvoie à réaménager.

Il s'agit de ce fait, de prendre en compte les apprenants en tant que sujet appartenant à une société qui a des objets et des outils, des modes d'enseignement et d'apprentissage, des langues et des cultures propres dans leur fonctionnement. En effet, déjà le fonctionnement du savoir en discipline de français ne se fait pas de la même manière que le savoir que la société livre aux enfants. Yves Chevallard écrit *parce qu'il y a deux régimes du savoir en interrelation mais cependant non superposables ... La transposition didactique a eu lieu quand les éléments du savoir passent dans le savoir enseigné* (Chevallard, 1985, p. 40).

Ce passage en DFLS se fait dans des conditions spécifiques. Pour le cas du Sénégal où les programmes de français pour les établissements moyen et secondaire gardent encore les traces d'un savoir savant du FLM, avec des enseignants qui ne sont pas formés à la DFLS, le caractère opérationnel de la transposition didactique se pose et pose problème.

La transposition didactique se représente comme un processus d'ensemble existant à travers des situations de création didactique d'objet (de savoir et d'enseignement tout à la fois) rendue nécessairement par des contraintes du fonctionnement didactique (Chevallard, 1985, p. 40). Elle peut dès lors souffrir de *phénomènes d'arrêt* selon l'expression de Assude (1992), car, plus la distance entre l'objet de savoir et l'objet d'enseignement est longue plus se posent les problèmes didactiques. Cette distance peut naître du rapport avec la langue d'apprentissage de l'apprenant, de la culture enseignée et des modes d'enseignement.

1.3. Les enjeux épistémologiques de la transposition didactique

Commençons par lever une équivoque relative au contexte même disciplinaire de la naissance de la transposition didactique. Celle-ci, née de l'analyse des mathématiques ou autres sciences, peut paraître impertinente pour la didactique d'une langue. Dominique Guy Brassart et Yves Reuter (1992) prennent une distance du fait que pour eux, apprendre une langue ne consiste pas à s'approprier le savoir de la même manière qu'apprendre les mathématiques ou les sciences naturelles.

Il est vrai que l'appropriation des savoirs diffère selon que la discipline est linguistique ou non linguistique. Mais, qu'il soit linguistique ou non linguistique, les savoirs enseignés évoluent, voire vieillissent. Dès lors, *la relation entre activité d'apprentissage et pratique sociale de savoir* (Sensevy, 2011, p. 126) justifie le fondement et l'actualité de la transposition didactique. Le temps et l'environnement sociétal peuvent exiger dans les curricula des savoirs, ou en révoquer d'autres. Une question *peut apparaître brusquement inintéressante à la lumière d'acquis nouveaux ou de changements dans les problématiques du champ scientifique considéré, etc.* (Chevallard, 1985, p. 27).

Par exemple l'étude des étymologies des mots français, importante à une époque, ne semble plus l'être aujourd'hui, avec la même intensité en raison du fait que l'étude des langues grec et latin perd du terrain au Sénégal. Yves Chevallard pense qu'il y a *d'un autre côté – vieillissement « moral »- le savoir enseigné ne serait plus en accord avec la société au sens large...* d'un autre côté, il y a alors usure de savoir et *l'usure du savoir enseigné entraîne à terme l'incompatibilité du système d'enseignement avec son environnement* (Ibidem). Cette situation en DFLS au-delà des arrêts didactiques est à l'origine de conflits linguistiques ou de désaffection de la discipline.

Elle est donc une situation complexe et tendue. La compatibilité par une modélisation du savoir est utile. *Le savoir enseigné est devenu vieux par rapport à la société ; un apport nouveau resserre la distance avec le savoir savant, celui des spécialistes... là est l'origine de la transposition didactique* (Ibidem). Saisissons ici l'importance de l'environnement sociétal et la relation didactique qui se construit entre l'enseignant, le savoir et l'apprenant. C'est par leur action et leur comportement qu'un savoir enseigné apparaît conforme au savoir à enseigner. Ainsi, il est utile que toute modification du savoir enseigné vise à supprimer les difficultés d'apprentissage, notamment à faciliter l'activité de classe⁹¹.

2. Action conjointe autour du FLS

Les réflexions sur la didactique réservent une place de choix aux jeux, au sens d'un ensemble d'actions partagées (Sensevy, 2011). L'action conjointe est comme pour justifier que dans une situation d'enseignement/apprentissage les acteurs sont en action, entrent dans un jeu de rôle. Pour identifier les structures fondamentales de l'action, il s'agit de préciser son contexte puisque *produite en général dans la durée au sein d'une relation ternaire entre le savoir, le professeur, et les élèves* (Sensevy & Mercier, 2007, p. 15). En effet, dans une situation didactique où il y a l'enseignant et l'enseigné, sont nécessaires des contacts par la parole, par les gestes, par l'intermédiaire d'objet et d'outils pour que le savoir puisse circuler. Il s'agit d'actions dont les enjeux dépendent des sujets individuels notamment du contrat⁹² didactique qui les lie. Ainsi, comment envisager cette action ? Nous avons trouvé une réponse à la lecture de l'œuvre de Gérard Sensevy et Alain Mercier où il est noté que *l'action didactique est une action conjointe, qui puise sa forme dans les savoirs*, (Sensevy & Mercier, 2007, p. 15).

⁹¹ Dans sa thèse, Pambou (2003) montre que la transposition didactique est en relation avec la sociolinguiste. Il s'agit bien de la transposition didactique concernant l'étude la langue. Il a mis l'accent sur des concepts importants à savoir la diversité des normes et de la variation linguistique. (p. 85-89)

⁹² Selon Brousseau, le *contrat régit les rapports du maître et de l'élève au sujet des projets, des objectifs, des décisions, des actions et des évaluations didactiques* (1998, p. 35).

L'analyse didactique s'intéresse à la modélisation de l'enseignement/apprentissage, aux différents faits, actes, pratiques et gestes explicites et implicites par et à travers lesquels prennent forme les actions d'enseigner et d'apprendre. Ensemble sans se rejeter ou s'isoler, les acteurs (enseignants et élèves) agissent voire interagissent dans et pour une circulation du savoir que seul le savoir à enseigner commande. Il s'agit d'une relation ou plus nettement de jeux didactiques. Selon Sensevy, *le jeu didactique est un jeu dans lequel l'instance Professeur gagne si et seulement si l'instance Élève gagne* (Sensevy, 2011). C'est donc un jeu aux enjeux scolaires et cognitifs où l'action commune est déterminante. Pour bien comprendre, s'intéressons-nous finement à *l'agir ensemble* dans ses justifications et ses dispositions. Pour des raisons de cohérence nous ne pouvons pas répondre à la question de l'action conjointe sans revenir et répondre à l'interrogation : qu'est-ce que l'action didactique ?

2.1. Action didactique, action conjointe en DFLS

C'est un souci épistémologique qu'est aussi celui de Gérard Sensevy (2011) de tenter de définir l'action en didactique. Pour la définir, l'auteur convoque une acception de l'action inspirée du sociologue Bourdieu (1994) et proche de l'activité, au sens de la théorie de l'activité inspirée par les psychologues Leontiev et Clot (2002). Il en retient ceci : *par action, j'entends simplement le fait que les gens agissent* et que la didactique nomme *ce qui se passe quand quelqu'un enseigne quelque chose à quelqu'un d'autre*. Nous sommes ainsi au cœur de la théorie de l'activité initiée par Vygotski, où l'enseigné est l'acteur- sujet. Qu'est-ce qu'il fait ? Pourquoi le fait-il ? Comment le fait-il ? Avec qui le fait-il ? Voici autant de questions centrales. En effet, l'action didactique désigne *ce que les individus font dans les lieux (des institutions) où l'on enseigne et où l'on apprend* (Sensevy, 2011). Comme ces individus sont dans l'action didactique qu'ils créent et dynamisent par des actes non isolés, nous pouvons formuler l'hypothèse qu'ils agissent ensemble. Dans cette action didactique, pourquoi agir ensemble ? Comment agissent-ils ensemble ?

Un début de réponse vient d'une relation d'interdépendance où *Le terme enseigner, d'une certaine manière, demande le terme apprendre ; le terme apprendre demande le terme enseigner* (Sensevy & Mercier, 2007, p. 14). C'est une logique qui montre effectivement que dans une action didactique l'enseignement et l'apprentissage mobilisent des acteurs appelés à partager, à construire, la situation commune, construire des moments et des faits. Donc, en DFLS dans les établissements moyen et secondaire où les apprenants ne parlent pas, n'agissent pas, comment comprendre qu'ils apprennent surtout quand il s'agit d'apprentissage d'une langue ? Il y ait enseignement quand il y a apprentissage, c'est-à-dire que l'enseignant agit et fait agir les apprenants pour que son activité ait du sens.

C'est l'idée d'agir ensemble. Le même auteur par une métaphore éclairante le montre bien.

Parler d'action conjointe, c'est désigner une action « à toi, à moi » dont une première métaphore pourrait être celle de deux bûcherons qui scient un tronc à l'aide d'une scie double : si je suis l'un des deux bûcherons, lorsque je vais arriver au bout de mon effort, j'aurai nécessairement besoin également qu'il m'aide pendant que je produis l'essentiel de l'effort. Cette action sera donc conjointe, et coordonnée, sa qualité reposant sur la qualité de sa coordination (Sensevy, 2011, 49).

C'est dire autrement, qu'agir ensemble suppose des interactions, des transactions, un jeu, mais aussi et fondamentalement une caractérisation de ce jeu : *définir, dévoluer, réguler et institutionnaliser*. C'est la *structure fondamentale de l'action conjointe* (Sensevy et Mercier (2007, 59).

Dans la classe, l'activité commence par la définition du jeu c'est-à-dire que l'enseignant fixe les règles du jeu (prendre une œuvre, recopier le corpus, utiliser un dictionnaire, suivre la lecture, lire un texte...).

Dès l'instant que les *élèves assument* nous sommes dans une situation où le professeur se donne la mission de *veiller à la dévolution d'un rapport adéquat des élèves aux objets du milieu dans un certain contrat* selon l'expression de Gérard Sensevy (2011). Ayant compris les règles et assumant le jeu, les élèves agissent avec l'enseignant dans un jeu centré sur le savoir. Alors, l'enseignant, pour assurer des stratégies utiles à l'apprentissage, régule le jeu en organisant, réorganisant, suivant les actes, les comportements des apprenants pour les aider à avoir des postures d'apprenants. Ainsi, il ne fait point l'apprentissage, mais il peut le faciliter. Constatant, par exemple, qu'un élève lit ou prononce mal un mot pendant la lecture, il ne lira pas le mot à sa place, mais soulignera la mauvaise lecture pour que l'apprenant reprenne la lecture dans avec une bonne prononciation du mot.

Ainsi, se fera l'activité et à chaque fois qu'un savoir ou une compétence est acquis l'enseignant le certifie, l'institutionnalise. Comme nous le constatons définir, dévoluer, réguler, institutionnaliser le jeu c'est construire avec l'apprenant le savoir, les compétences à travers une suite de scènes qui s'enchaînent. Néanmoins, en ce qui concerne la DFLS au Sénégal, définir, dévoluer, réguler, institutionnaliser le jeu dans les établissements moyen et secondaire se confrontera à quelques problèmes. Tenant compte du jeu communicatif dans l'apprentissage d'une langue et des positions actives des apprenants, considérons l'action comme une dynamique verbale et physique mobilisant la personne ainsi que le groupe. Alors, la réalité de la pléthore peut remettre en question l'action.

Pour arriver à faire vivre cette action et en faire une action conjointe, envisageons un enseignement qui tient compte des pléthores d'élèves dans les classes (ce jeu suppose que tout le monde participe), des prises de parole des élèves (deux freins possibles : la langue française qui n'est pas leur langue maternelle), de l'habitude de se taire devant l'aîné (le professeur) et des modes d'apprentissage culturels propres au groupe (le modèle d'éducation de la famille diffère de celui de l'école)... Nous pourrions continuer la liste en convoquant par exemple le manque de manuels, l'utilisation des langues vernaculaires, la culture enseignée...

Seulement, il est clair que ces problèmes qui pourraient empêcher d'agir avec les apprenants peuvent être dépassés par la manière dont l'enseignant construit le jeu.

2.2. Trois dimensions de l'action conjointe appliquées en didactique FLS

Les recherches sur l'action didactique portent également sur la gestion des territoires et des temporalités ainsi que de la référence. Elles étudient l'organisation de l'action conjointe et de l'interaction sans oublier l'intégration des objets et l'analyse de l'action (Sensevy & Mercier, 2007, p. 14). Elles montrent que l'activité en classe est faite de jeux d'apprentissage et de jeux épistémiques (Sensevy, 2011). Les jeux d'apprentissage renvoient à ce que fait l'enseignant pour que l'élève puisse apprendre. Nous pouvons donner les exemples suivants : faire lire *Joal*, un poème de Senghor, faire souligner les verbes conjugués au passé simple, faire identifier les sujets dans les phrases... Quant aux jeux épistémiques, ils modélisent une pratique de savoir. Quand un élève donne un exemple avec un pronom démonstratif l'action se situe dans une pratique de savoir que le jeu d'apprentissage permet.

C'est dire de manière plus explicite *qu'on ne peut vraiment rendre intelligible l'action du professeur sans prendre en compte dans le même temps l'action des élèves, et il nous paraît tout aussi vrai que l'action de ces derniers dépend fondamentalement du premier* (Sensevy & Mercier, 2007, p. 9). Pour une didactique de langue seconde où l'échange verbal est fondamental, nous ne pouvons nous passer de ces catégories. Ajoutons que la dynamique de ces actions construit un milieu qui permet la circularité du savoir suivant un temps didactique avec des acteurs dont les jeux comptent et s'influencent. Pour mieux comprendre ces actions et comment elles mêmes sont déterminantes pour l'acquisition de savoirs et de compétences, convoquons d'autres catégories. Il s'agit de catégories qui tentent de saisir au plus près la dynamique d'élaboration de savoirs. Ces catégories sont appelées *le triplet fondamental* : la mésogénèse, la chronogénèse et la topogénèse. En DFLS au Sénégal dans les établissements moyen et secondaire la caractérisation de ces catégories permet de comprendre les modalités de construction du savoir et de l'acquisition de compétences à travers l'activité scolaire, seul lieu où l'apprenant s'efforce ou est forcé de parler la langue française.

➤ La mésogénèse

Appelée aussi la *genèse du milieu* (Sensevy, Mercier, et Schubauer-Leoni 2000), la mésogénèse est une catégorie qui porte sur les transactions didactiques. Les penseurs comme Guy Brousseau, Yves Chevallard, Gérard Sensevy, Alain Mercier soutiennent que le contenu des transactions didactiques évolue et peut se modifier avec le temps. Gérard Sensevy pense même qu'il est inconséquent voire inutile, s'il ne se modifie pas fortement... *que ce soit sur un micro-temps d'une seconde ou moins, ou sur le macro-temps d'une avancée curriculaire. Le travail conjoint du professeur et des élèves peut se considérer à cette aune* (2011, 147).

De fait, la mésogénèse s'intéresse à la manière dont le professeur change le jeu d'apprentissage pour qu'éventuellement un nouveau jeu épistémique s'installe, en créant de nouveaux milieux pouvant faire avancer ou modifier les transactions. La description mésogénétique cherche dès lors à montrer s'il y a co-construction, action conjointe mobilisant le professeur et l'enseigné. Ainsi, les consignes et leur exécution, les insistances, les silences, la distribution du savoir et les processus de quête des compétences sont importants à examiner. En réalité, la mésogénèse permet de répondre aux questions : comment se déroule l'activité didactique ? Est-ce que l'enseignant *enseigne* ? Est-ce que les élèves apprennent ? Le savoir est-il co-élaboré avec les élèves ? La réponse à ces questions permet d'estimer les processus du savoir enseigné et ceux de l'acquisition de compétences au sein desquels la communication joue un rôle important. Cette catégorie mésogénétique, pour être plus pratique dans sa description de l'activité, a besoin de l'axe temporel qui permet de voir la progression du savoir.

➤ La chronogénèse

L'activité de classe se fait suivant un temps didactique. C'est-à-dire que cette activité, comme ensemble de jeux didactiques qui se modifient incessamment, se dispose sur l'axe du temps. Pendant et durant une activité de classe, des transactions nouvelles viennent se greffer, d'autres disparaissent. L'activité s'accélère, ralentit, s'arrête. Comment et pourquoi ? La chronogénèse permet de voir à la loupe les actions dans leur succession et d'estimer leurs effets épistémologiques et cognitifs. Gérard Sensevy précise que *si l'on se concentre sur l'introduction du nouveau au sein de l'ancien, sur le fait que le savoir stagne dans la situation et qu'il faut avancer, c'est la valence chronogénétique qui sera activée* (2011, 148). Ici l'action conjointe s'analyse par rapport à la progression de l'activité, au changement de jeu d'apprentissage et de jeu épistémique qui gagne en importance par rapport au déroulement du temps. Celui-ci par moment impose de nouvelles situations, de nouveaux milieux qui le font avancer. C'est une valence qui permet par ailleurs d'apprécier les tours de paroles de l'enseignant et de l'apprenant suivant les éléments introduits dans le milieu.

Comment se distribue les tours de parole sur l'axe temporel ? Par exemple pourquoi plus de tours de parole sur l'activité d'étude de la synonymie que sur celle de la paronymie ? Qu'est ce qui fait qu'à un moment donné c'est seulement le professeur qui agit et qu'à d'autres moments, il y a une forte participation des élèves ? Comment analyser un tel moment de silence à un moment donné ? Quel changement de situation ? Quelles sont les raisons ? La catégorie de la chronogénèse est donc importante pour comprendre la progression mais aussi l'articulation des jeux didactiques de l'enseignant et des apprenants.

➤ **La topogénèse**

Nous ne pouvons pas nous intéresser aux constructions des jeux didactiques, à leur progression, sans mentionner les acteurs. Il s'agira de répondre à la question: qui fait quoi ? Par exemple, pendant que le professeur donne une consigne, que font les apprenants ? Quelle position adopte un professeur quand ralentit le temps didactique ? Quand faut-il qu'il s'efface pour permettre l'autonomie de l'apprenant ? Il y a encore d'autres questions qui permettent de décrire ces positions qui selon Gérard Sensevy sont au nombre de deux :

- une position topogénétique basse : le professeur ne prend aucune décision. Il ne fait pas jouer une nouvelle partie. Il laisse faire les apprenants, le débat s'installe. Le professeur est en situation de non directivité ;
- une position topogénétique haute : le professeur propose, décide une autre partie. Cette position du professeur introduit une nouvelle *situation*. Cette fois il ne laisse pas faire les apprenants. Il est en situation de directivité. Cette situation peut être assumée par un élève ou des élèves qui demande (nt) de faire jouer autre chose. Par exemple poser une question pendant la dictée d'une leçon, demander des explications sur le sens d'un mot...

Ainsi, la topogénèse décrit les différents rôles assumés par l'enseignant et les apprenants pendant l'activité de classe. Elle est intéressante du fait qu'elle permet de mieux comprendre des positions des acteurs (les positions sont-elles reliées ou disjointes?). Gérard Sensevy pense que *la catégorie de topogénèse, d'une manière générale, cherche à décrire le partage des responsabilités dans les transactions didactiques* (2011, 149). C'est-à-dire que cette catégorie permet d'évaluer l'action des acteurs. Un professeur peut parler beaucoup sans faire évoluer les transactions didactiques. De même que les apprenants peuvent prendre beaucoup la parole sans faire avancer l'apprentissage. Les apprenants, qui répondent collectivement aux questions de l'enseignant, apprennent-ils ? C'est une des multiples questions auxquelles la topogénèse permet de répondre. En somme, ces trois catégories sont importantes du fait qu'elles autorisent des tableaux synoptiques de l'activité *in situ*. Elles permettent de lire les conditions des jeux d'apprentissage et épistémiques, le rythme de la progression du temps didactique et les forces transactionnelles découlant des positions.

En DFLS au Sénégal, dans les établissements moyen et secondaire, il est utile d'étudier les activités de classe par le prisme de ces trois catégories. Elles permettent l'analyse des contenus épistémiques précis, des transactions didactiques, la nature et les raisons du passage à un certain moment d'un contenu épistémologique à un autre et de la manière dont ces contenus sont effectivement répartis entre le professeur et les apprenants qui ont une langue maternelle autre que la langue de scolarisation. Aujourd'hui, ces établissements, qui ont une vocation plurielle et dont les apprenants sont bi- ou plurilingues, doivent se donner de nouveaux défis pour accueillir et développer au mieux le capital d'expérience linguistique et culturelle que portent les enfants qu'ils accueillent (Moore & Coste, 2006, p. 19). La DFLS apparaîtrait-elle alors comme la voie la plus appropriée pour relever ces défis au Sénégal ?

Synthèse

Nous retenons, à partir de cette réflexion sur la transposition didactique et de l'action conjointe en DFLS, que la place des savoirs, de la langue et des pratiques et des valeurs culturelles importe beaucoup dans l'activité de classe. La transposition didactique permet de comprendre qu'au niveau des savoirs, il est important de distinguer le savoir savant du savoir à enseigner. La sélection du savoir à enseigner dans le contexte d'apprentissage du FLS obéit à la fois à des conditions scolaires mais aussi extrascolaires. La raison est que l'apprentissage du français vise aussi l'appropriation de savoirs et de savoir-faire que le milieu extrascolaire n'offre pas mais exige de l'apprenant. Il s'agit en fait de scolariser les savoirs sans oublier que l'apprenant évolue dans un contexte complexe. La théorie de l'action conjointe, qui se veut une réflexion didactique et une proposition d'outils opératoires d'analyse de l'activité, les milieux, nous a permis de saisir la question des actions, leurs enchaînements et leurs conséquences sur le phénomène d'apprentissage. Si l'enseignant n'est pas le seul à agir, envisageons l'apprenant comme acteur majeur, le seul à faire l'apprentissage. C'est-à-dire la réalisation de l'enseignement/apprentissage à partir d'actions productives ouvre le débat sur trois faits majeurs qui modifie l'ancien édifice. Un premier qui est linguistique permet à l'apprenant de communiquer en français. Le deuxième, en rapport avec la culture relève le fait que l'apprenant ici en dehors de l'espace scolaire est habitué à suivre, à recevoir les connaissances et à n'agir que si on le lui autorise. Le troisième, relatif aux conditions d'apprentissage, montre que des stratégies, d'accompagnement de groupe (pléthore) pour que l'agir ensemble associe et mobilise tous les apprenants, sont nécessaires.

Conclusion

Dans cette deuxième partie, nous avons situé l'étude dans un cadre de réflexion précise. Le premier chapitre a porté sur la didactique du français. Son objectif est d'identifier les concepts et les théories nécessaires à notre recherche: les définitions de la didactique, son ancrage dans les sciences de l'éducation, ses relations sémantiques et symboliques avec la pédagogie, l'enseignement et l'apprentissage. Finalement nous avons retenu que la didactique est une réflexion axée sur les savoirs (élaboration), l'enseignement (intervention) et l'apprentissage (acquisition/appropriation) mais aussi sur le rapport entre ce système et l'environnement où se situe ce système.

En ce qui concerne la didactique du français, vu les contextes linguistiques et culturels multiples, nous avons noté qu'elle cherche à apporter des approches théoriques propres au FLM, au FLE et au FLS. La didactique est donc devenue les didactiques. Cette pluralité de la didactique est, de fait, les résultats des recherches sur l'enseignement/apprentissage de la langue dans la francophonie, vaste espace géopolitique mais aussi linguistique et culturel. À travers l'exploration de ces différentes didactiques nous avons défini les notions langue maternelle, langue étrangère et langue seconde pour dégager les objets les outils, les méthodologies et les objectifs de chacune.

Dans le deuxième chapitre, nous avons développé le concept de didactique de FLS en saisissant la genèse, l'évolution et la pratique de la langue. Ce qui nous a permis de revenir sur l'histoire, les contextes et les dimensions sociale et scolaire de la langue pour comprendre les définitions de la notion de FLS.

Nous avons soutenu que le FLS trouve les clefs de sa définition dans sa place au sein des institutions, de la société et de l'école. Si elle apporte des réponses aux situations scolaires des élèves nouvellement arrivée en France, elle constitue auprès des apprenants qui ont une langue maternelle différente et qui évoluent dans un contexte où le français est langue officielle, un outil nécessaire pour apprendre et construire leur identité. Elle est une langue qui vient s'ajouter comme un complément au contexte multilingue et multiculturel.

Ce qui fait qu'au niveau scolaire, elle justifie la nécessité de former les enseignants en leur offrant des savoirs et savoir-faire disciplinaires et didactiques permettant de prendre en compte ces contextes.

En plus, les biographies des apprenants promeuvent des besoins langagiers divers. Ces besoins posent des problématiques liés aux choix des objets, des outils, des curricula et des méthodes en didactique de FLS. Enfin, pour mieux analyser les activités de classe, nous avons réfléchi sur *la transposition didactique* et *l'agir ensemble*.

Nous avons re-conceptualisé la théorie de transposition didactique en didactique du FLS en faisant intervenir les notions de compétences scolaires et compétences extrascolaires.

En ce qui concerne l’agir ensemble, c’est le poids des valeurs culturelles et des conditions matérielles qui nous ont le plus interpellé. Enfin cette partie a exposé le cadre théorique adopté et modelé les outils théoriques nécessaires à la présentation de la méthodologie et à l’analyse des résultats de la recherche.

TROISIÈME PARTIE

CADRE METHODOLOGIQUE, APPROCHE ETHNOGRAPHIQUE

De la pratique de terrain à l'analyse des pratiques dans leur dimension épistémologique, politique ou éthique, sans jamais s'éloigner du corpus empirique sur lequel portent ces analyses (Marchive, 2012, p. 11).

Introduction

Ce travail porte sur un domaine des sciences sociales. Il a sa logique propre foncièrement liée aux habitudes scolaires et culturelles. Nous les interrogeons sous leurs aspects positifs, négatifs, critiques. Une méthodologie qui permet de découvrir, de comprendre et d'analyser l'objet d'étude est nécessaire. Celle-ci s'intéresse à des faits didactiques importants dans un contexte sociolinguistique dynamique avec des comportements propres à des apprenants qui ont une langue maternelle et qui la pratiquent socialement. Ce sujet, à la croisée de la linguistique, de la sociologie, de l'histoire, de la géographie et de la psychologie, requiert une méthodologie de recherche qui nous met en contact avec le terrain d'étude observé de l'intérieur. Par méthodologie nous comprenons méthode au sens cartésien du terme.

Par méthode [j'entends], écrit Descartes, des règles certaines et faciles par l'observation exacte desquelles on sera sûr de ne jamais prendre une erreur pour une vérité, et sans y dépenser inutilement les forces de son esprit, mais en accroissant son savoir par un progrès continu, de parvenir à la connaissance vraie de tout ce dont on sera capable⁹³.

Cette définition de la méthode souligne deux choses qui sont précieuses dans une démarche scientifique.

- d'abord *des règles certaines et faciles par observation* qui permettent d'envisager la réalité étudiée comme phénomène susceptible d'être examiné ;
- ensuite *parvenir à la connaissance vraie*, autrement dit aller au-delà de la réalité de surface en s'intéressant aux principes fondamentaux, dans les détails et les logiques, pour aboutir à des résultats probants.

Dans cette troisième partie nous présenterons, au cours du premier chapitre, la méthodologie qui comprend le dispositif de recherche. Pour la méthodologie, nous avons fait le choix de l'approche ethnographique et nous justifierons ce choix. Concernant le dispositif de recherche, nous mettrons l'accent sur les outils de recueil de données. Le chapitre 2 décrit les activités de classes observées. La description de ces activités se fait distinctivement suivant les cycles moyen et secondaire. Au chapitre 3 la population concernée est présentée avec un accent sur leur rapport à la discipline du français. Le dernier chapitre de cette partie porte sur la grille d'analyse des données. D'abord, nous classifions les données, puis, nous les caractériserons, enfin, nous proposerons une grille d'analyse.

⁹³ Descartes reprend, ici, la définition de la méthode dans l'ouvrage *Règles pour la direction de l'esprit*. Il s'agit précisément de la Règle IV, AT, t. X, p. 371-372. *Discours de la méthode* (2000, p. 28). Librairie générale française.

Chapitre 1 : Méthodologie et dispositif de recherche

Dans ce chapitre, nous éclairons la méthodologie adoptée pour la recherche. Si tout travail a besoin d'une méthodologie pour être bien mené, la justification de celle-ci est aussi importante. Il s'agit de fonder les raisons du choix d'une démarche en le justifiant par le contexte et les résultats qu'elle permet. Après cette justification, il nous semble important de décrire le dispositif de recherche employé pour le recueil des données. Il s'agit ici de reconstruire les étapes du recueil des données, énoncer les outils employés, présenter les activités observées et la population concernée. En outre, il convient d'élaborer des techniques pour le traitement des données. Cela permet de trier les données et de les classer. Ce travail n'est cependant complet qu'avec la construction d'une grille d'analyse. Nous revenons sur cet ensemble méthodologique en commençant par la justification de notre démarche.

1. Justification de la méthodologie

Le terme d'approche ne peut se résumer à l'action d'approcher, c'est-à-dire un déplacement physique qui amène au plus près d'un être, d'un animal ou d'une chose. L'approche est aussi une manière d'envisager. Ce sens figuré est retenu en tant que démarche intellectuelle. Selon Madeleine Grawitz, *elle est surtout une attitude, comportant souplesse, prudence, et caractérisée par un état à la fois de grande vigilance et de grand respect pour l'événement ou l'objet* (1996, p. 353). Ici, cette assertion nous permet d'employer l'approche méthodologique. Nous nommons une façon d'être et d'observer. Ainsi, notre façon d'être et d'observer, dans le cadre de cette thèse, relèvent d'une approche ethnographique. Nous la définirons au préalable avant d'avancer des raisons justificatives de ce choix méthodologique.

1.1. L'ethnographie comme approche

La clarification du concept s'impose : les termes d'ethnographie, d'ethnométhodologie et d'anthropologie sont à préciser. Pour une méthode claire, il convient de délimiter le champ méthodologique. On assimile souvent l'ethnographie à l'étude de l'ethnie, *d'ethnos* qui signifie *étranger, peuple, nation* ou *tribu*. Le dictionnaire des sciences humaines sous la direction de Sylvie Mesure et de Patrick Savidan suppose même que *le terme [ethnie] fut forgé... pour analyser les sociétés non européennes, en particulier africaines, le plus souvent colonisées par les Européens* (2006, p. 412). Evidemment dans ce sens, la connotation péjorative du concept est choquante et même *Max Weber avait d'ailleurs proposé de [le] « jeter par-dessus bord »* (Ibidem). De ce concept, qui mérite d'être jeté, est née une méthodologie qui signifie selon François Laplantine *l'écriture des cultures...ne consistant pas à voir mais à faire voir* (2010, p. 10).

Ici, il est mis en exergue l'observation rigoureuse et la description de l'objet d'étude. L'ethnographie est une étude descriptive fondée sur l'observation. Son objet reste l'ethnie, au sens de l'ensemble humain constitué par une communauté de langue, de culture, de structures sociales et économiques. Ce concept proche de l'ethnolinguistique, étude ethnologique du langage des différents peuples, n'est pas un synonyme de l'ethnologie qui renvoie à une science qui traite de l'origine et des caractères distinctifs des ethnies et de leur culture. Anthropologie est par contre une science de l'homme, une étude des êtres humains dans une perspective biologique et sociale.

Alors que l'ethnométhodologie, terme créé par le sociologue américain Harold Garfinkel, permet des études *qui traitent les activités pratiques, les circonstances pratiques et les raisonnements sociologiques pratiques, comme sujet d'études empiriques* (Coulon, 2002, p. 25) l'approche ethnographique inspirée de la phénoménologie, de l'interactionnisme symbolique prône l'observation de terrain, l'observation des acteurs en situation et de leur outil. Pour nous, *Le but de l'ethnographie est de décrire finement et d'interpréter les actions et interactions des apprenants et des enseignants, à partir de données empiriques* (Cambra Giné, 2003, p 13). Elle est différente de *l'ethnographie constitutive* qui se veut une démarche scientifique analysant les faits sociaux objectifs. Ces deux méthodologies s'ancrent dans les études sociologiques. Ces différentes méthodologies, s'inspirant du travail de terrain des chercheurs occupés à comprendre le fonctionnement, les outils ethniques, sociaux, linguistiques, partagent la démarche scientifique de l'ethnographe.

1.2. Pourquoi l'ethnographie ?

Pour étudier la DFLS dans les établissements moyen et secondaire au Sénégal, il paraît opportun de privilégier une méthodologie qui fait communiquer des savoirs habituellement séparés. Nous avons choisi l'approche ethnographique parce qu'elle peut convoquer la sociologie, la linguistique, la géographie... pour le compte du phénomène didactique d'une langue dans une aire spécifique, du fait de l'histoire de cette langue et de la dynamique des langues locales. Par ailleurs, une autre raison qui préside au choix de cette méthodologie est qu'elle nous permet d'envisager la recherche comme un travail distinct de notre fonction d'enseignant. Cette démarche nous permet de prendre des distances avec nos préjugés.

Elle implique un travail actif de terrain avec des outils pratiques en faisant *advenir ce qui n'a pas encore été dit, bref à faire surgir de l'inédit* (Laplantine 2010, p. 37), ce qui est utile de voir et de savoir. Également, il s'agit de s'engager dans une recherche où *la tâche n'est point de contempler ce que nul n'a encore contemplé mais de méditer comme personne n'a encore médité sur ce que tout le monde a devant les yeux* (Schopenhauer cité par Grawitz, 1996, p. 351).

Il s'agit également de décrire et de comprendre l'objet étudié dans sa face visible mais aussi invisible.

L'approche ethnographique cherche à comprendre ce qui se passe dans les classes, dans un but qui dépasse une simple révision des activités : recueillir des données et des résultats qui changent nos conceptions de l'acte didactique, celles des autres enseignants et de tous les impliqués dans ce domaine de connaissance qu'est la didactique des langues. (Cambra Giné, 2003, p. 13).

Cette approche permet donc de saisir des faits didactiques importants pouvant éclairer la réalité dans sa profondeur. Objectiver l'objet d'étude en nous imposant de tout vérifier sur le terrain avant toute analyse et conclusion est aussi une raison fondamentale de notre choix. En sciences de l'éducation, l'approche permet d'observer de près les jeux d'enseignement et d'apprentissage ; les instruments et l'environnement (Eymard-Simonian & Moncet, 2003).

L'enseignement du français dispensé aux apprenants sénégalais dans les établissements moyen et secondaire nécessite une telle approche. Ceci permet de mettre en lumière la complexité du processus de construction identitaire et des pratiques langagières et culturelles qui s'y rattachent. Ce protocole de recherche est aussi celui que propose le Projet CECA : *l'analyse ethnographique de la salle de classe et des styles d'apprentissage et d'enseignement permet d'établir des liens entre des pratiques communicatives extérieures à la classe et les pratiques en classe* (Carette et al., 2011, p. 95). C'est comprendre aussi que l'approche ethnographique est également une étude empirique, au sens expérimental qui s'appuie sur l'expérience: connaissance des choses acquises par la pratique. Pour nous, il s'agira surtout de regarder tout cela en détail à partir de plusieurs activités de classe avec des acteurs différents. C'est ainsi, qu'en plus de cette approche, nous recourrons à la comparaison afin de mieux décrire et analyser les jeux, les transactions didactiques propres à ce contexte d'étude d'interroger les acteurs. La justification du choix de cette approche méthodologique nécessite la description du dispositif qui l'accompagne.

2. Dispositif et outils de la recherche

Le dispositif de la recherche renvoie à nos enquêtes (forme et réalisation) les outils aux moyens employés pour recueillir des données.

2.1. Le dispositif : enquête exploratoire et enquête principale

La méthodologie de recherche a commencé depuis notre enquête exploratoire. Il s'agissait de construire et de proposer un questionnaire destiné aux enseignants de français et aux apprenants pour fonder les bases de la recherche. Le fondement de cette étape était réellement de construire, en toute objectivité, notre objet d'étude. Cela est essentiel pour nous, professeur de français, voulant mener une recherche sur l'enseignement/apprentissage du français, car les risques de subjectivité sont réels.

Signalons, que déjà ce travail n'était pas facile. Il fallait *intuition, rigueur, connaissances et imagination, sens du réel et abstraction* (Grawitz, 1996, p. 382). Ce questionnaire exploratoire avait *quatre objectifs principaux* comme le suggèrent (Abernot & Ravestein, 2009, p. 111).

Comment les apprenants se représentent-ils la langue française ? Quels sont leurs rapports aux objets et aux outils de la discipline ? Les enseignants du français, dans le contexte sénégalais d'apprentissage du français langue non maternelle, connaissent-ils la DFSL ? Quels sont les difficultés des enseignants et leur rapport aux prescriptions dans l'activité d'enseignement ? Ces objectifs sont distribués au travers des outils organisés en deux questionnaires.

L'outil de l'enquête au stade initial de la recherche reste le questionnaire. Nous en avons construit deux : un pour les enseignants et un autre pour les apprenants. Le questionnaire pour les enseignants garde une structure ternaire. Le premier volet concerne leur lieu d'exercice, leurs diplômes académiques, leurs formations professionnelles, leur ancienneté dans le métier et leurs niveaux d'intervention. Le deuxième volet porte sur les liens qui existent entre leurs savoirs (connaissances académiques et professionnelles) et l'activité de classe (les méthodes et les outils d'enseignement). Le troisième volet vise à objectiver leur regard sur le niveau des apprenants et les difficultés rencontrées au sein des activités de classe. Le questionnaire conçu pour les apprenants garde une structure binaire. D'abord nous avons cherché à avoir des données sur leur lieu et niveau d'étude, leur langue maternelle ou langue première. Puis, nous nous sommes intéressé à leurs représentations et aux rapports qu'ils entretiennent avec les outils et les objets de la discipline.

Les questionnaires comprennent des questions ouvertes et fermées. Nous avons voulu d'une part que les répondants s'expriment librement, avec réflexion. Toutefois, sur certaines questions, il nous paraissait important qu'ils aient des réponses assez spontanées. Ce jeu, qui laisse le répondant entre liberté et spontanéité, c'est d'abord l'occasion de le mettre à l'aise, ensuite le pousser à répondre attentivement et facilement aux questions.

Étape importante de la recherche, l'enquête principale est l'opportunité de nous entretenir ouvertement avec les acteurs (que pensent-ils de la didactique du français ? Pourquoi et comment agissent-ils ? Que pensent-ils de leurs actions ?); d'observer directement le déroulement d'activités de classes de français (pratiques de l'apprenant, techniques de travail de l'enseignant), l'agir ensemble (enseignant/ élèves ; élèves/élèves) ; de collecter des productions écrites des apprenants. Pour recueillir les données, nous avons employé les outils que nous propose l'approche ethnographique. Nous décrirons les outils employés, les activités et les contenus observés et les populations concernées.

2.2. Les outils du dispositif de recherche

Le travail sur le terrain avec l'approche ethnologique a nécessité un dispositif faisant intervenir plusieurs outils. Nous le présentons sous forme de schéma.

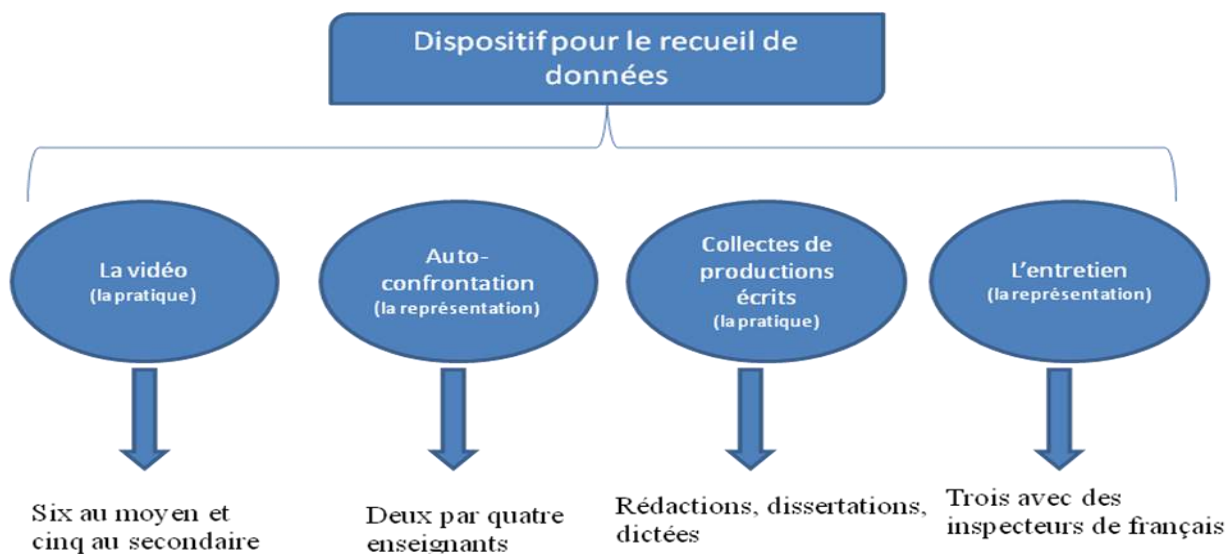


Figure 10: Dispositif de la recherche

Ce dispositif est composé de quatre outils. Il met l'accent sur les pratiques et les représentations.

- Les pratiques renvoient aux activités de classes filmées et aux productions écrites recueillies.
- Les représentations sont les discours, les réflexions, des enquêtes avec qui nous avons tenu une conversation (entretien ou autoconfrontation).

Cette organisation du dispositif est commandée par notre approche méthodologique. Autrement dit, nous filmons et enregistrons des activités en classe de français, recueillons des productions et interrogeons les acteurs qui se prononcent sur leurs activités de classe et l'environnement disciplinaire. Revenons sur ces outils en les décrivant.

2.2.1. La vidéo

Il nous fallait observer ce qui se passe dans la classe de français, voir les acteurs (enseignants et apprenants) agir, observer la circulation du savoir, le processus d'acquisition de compétences ainsi que l'usage des outils didactiques. L'approche ethnographique prône une observation, une présence sur le terrain. Stéphane Beaud et Florence Weber (2010) retiennent que l'observation, elle-même, relève d'un triple travail de perception, de mémorisation et de notation. Ce travail est facilité par un journal de terrain. Mais, aujourd'hui, avec la vidéo, le travail de terrain est devenu plus expressif.

La vidéo a le double avantage de comporter des images et du son. Elle fait donc office de perception, de mémorisation et de notation. L'approche ethnographique bénéficie de cet outil qui retient les détails et offre la possibilité de revenir sur des actions insoupçonnées.

Ces multiples avantages de la vidéo justifient son utilité et donc le fait de filmer des séances. L'utilisation de la vidéo est l'occasion de capter le maximum d'informations. Retranscrites, elles permettront d'obtenir des données fidèles concernant à la réalité de la classe. Ainsi, nous avons réalisé onze films qui ont porté sur des activités diverses avec des situations d'enseignement/apprentissage du français variées (des cours d'une heure de temps au maximum, sept classes différentes). Cette diversité dans les activités et les situations (voir tableau ci-dessous) demeure nécessaire pour notre recherche, qui vise à décrire et à analyser les faits didactiques dans leurs généralités et leurs spécificités.

Séances	Niveaux	Matières
1 et 2	5 ^e 1	Grammaire/ Explication de texte
3	5 ^e 2	Orthographe
4 et 5	5 ^e 3	Grammaire /Explication de texte
6	5 ^e 4	Vocabulaire
7/8 et 9	1 ^e l 1	Études de textes / Cours magistrale
10	1 ^e l 2	Étude de texte
11	1 ^e l 3	Étude texte

Tableau 13: Séances filmées

2.2.2. L'autoconfrontation

Un autre outil que nous avons utilisé est l'autoconfrontation. C'est un outil de recherche qui génère selon Daniel Faïta et Marcos Vieira des

*mouvements discursifs occasionnés chez les protagonistes par le film [qui] participent de la remise en chantier de ce qu'ils se voient faire et s'entendent dire, qui constitue autant d'éléments de décontextualisation-recontextualisation de leur activité actuelle*⁹⁴ (Faïta & Vieira, s. d., p. 59).

Cette démarche s'inspire des travaux sur les concepts de dialogue, de dialogique et de discours. Dans le cadre de notre recherche, l'autoconfrontation est comprise comme un retour sur les activités déjà tenues et filmées.

Elle mobilise les participants pour décrire, justifier leurs propres activités de classe. Il s'agit donc *d'une activité sur une activité*, de soumettre à l'analyse les activités à leurs auteurs qui les commentent. Cela incite l'acteur, ici l'enseignant, à commenter ses activités et celles de son collègue, à poser et à répondre à des questions.

Pour nous, il s'agissait donc d'autoconfrontations croisées (Annexes 18 et 19) qui regroupent l'enquêteur et les participants autour des séances filmées comme le montre le tableau suivant :

Enquêteurs	
Professeur 1 et Professeur 2	Séances 1 à 6
Professeur 3 et professeur 4	Séances 7 à 11

Tableau 14: Autoconfrontations

Pour mieux comprendre les comportements linguistiques, disciplinaires, culturels et gestuels mis en œuvre pendant les activités de classe, nous avons demandé aux enseignants d'expliquer et d'analyser des séquences de leurs activités. Dans cette optique, à l'occasion de retour sur les activités, nous avons confronté les acteurs à leurs activités et aux activités des autres. Nous avons d'abord confronté les (deux) enseignants du moyen à leurs activités, puis les (deux) enseignants du lycée aux leurs. Ce qui nous a permis d'obtenir deux types de discours, suivant les niveaux étudiés.

⁹⁴ Faïta Daniel, Vieira Marcos, *Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée*. <http://www.aix-mrs.iufm.fr/recherche/publ/skhole/pdf/03.HS1.57-68.pdf>, consulté le 14/06/2013.

2.2.3. Les productions écrites des apprenants

Il est utile que la conduite de l'enquête de terrain, pour être complète, prenne en compte la production écrite des apprenants. Penchons-nous d'abord sur le concept de production à l'école. Le sens usuel de production vient du verbe *produire* qui peut signifier *faire voir, montrer*. Dans le cadre de l'apprentissage, la production des apprenants renvoie à ce qu'ils font voir, à ce qu'ils montrent dans leurs discours écrits ou oraux, ce qu'ils savent, ce qu'ils savent faire. Il s'agit de *discours*, commandés par l'enseignant ou même l'activité de classe, qui sont l'expression du degré d'appropriation de la langue par les apprenants, la mise en œuvre de compétences langagières, de langue et de culture.

5 ^e	Dictées et rédactions
1 ^e L	Dissertations

Tableau 15: Productions écrites

Comme nous possédons déjà des productions orales à travers des films, il nous a paru utile de recueillir des productions écrites. Bronckart (1997) considère que l'action langagière est la part individuelle d'une activité sociale médiatisée par le langage, qui se matérialise par la production d'une entité singulière. Le texte nous permettra de mieux décrypter et discuter de cette production (Annexe 27). Ce recueil de données écrites par les apprenants s'explique aussi par une double réalité. Les apprenants sont de civilisation orale et n'ont donc pas appris à écrire dans leur langue maternelle. Par contre dans le système, ils ne sont évalués qu'à l'écrit. En effet, l'écriture, qui ne se pratique pas avec les langues maternelles, occupe une place centrale dans l'apprentissage du français.

2.2.4. L'entretien

L'entretien est l'un des instruments le plus largement utilisé par les psychologues sociaux et les sociologues (Ghiglione & Matalon, 1998, p. 5), il est employé dans divers domaines. D'ailleurs les historiens, les géographes, les économistes et autres chercheurs ont compris son importance. L'entretien est une conversation vu comme un complément de l'observation. Il peut se définir comme *une interaction solennelle avec un minimum de mise en scène, de cérémonial...Il demande aux enquêtés de lui livrer leurs propres observations* (Beaud & Weber, 2010, p. 176). Dans le cadre de notre recherche, l'entretien reste un complément des données observées. Il éclaire les discours de l'autoconfrontation, justifie les productions et demeure ainsi un outil utile à notre enquête. Cette forme d'enquête est utilisée pour interroger trois inspecteurs chargés de la discipline du français, des acteurs non moins importants.

Pour recevoir le maximum d'informations et de descriptions de la part de ces enquêtés, nous avons réalisé un guide d'entretien (Annexe 3) avec des questions ouvertes. Les mêmes questions ont été posées aux inspecteurs dans le but de confronter les discours et d'en comprendre les accords et les désaccords sur les descriptions faites et les analyses portées sur les institutions et le savoir, les enseignants ainsi que sur les apprenants de la langue française au Sénégal.

Somme toute, les quatre outils de notre dispositif de recherche visent à questionner les pratiques et les représentations. Les pratiques relèvent de deux ordres : celles des activités de classe filmées et celles des productions écrites recueillies auprès des élèves. Pour les représentations, nous nous sommes intéressé aux regards des enseignants sur leurs activités (autoconfrontation) et à ceux des inspecteurs sur l'enseignement/ apprentissage du français dans les établissements moyen et secondaire. Il s'agit donc de décrire à présent les activités de classe en lien avec les productions écrites, les autoconfrontations et les entretiens.

Synthèse

Dans ce chapitre, nous avons présenté la méthodologie et le dispositif de recherche qui ont permis le recueil des données. La méthodologie adoptée est l'approche ethnographique. Celle-ci se veut un travail de terrain. Elle nous permet d'observer de près les activités, la circulation des savoirs, les acteurs, les outils. Un dispositif de recherche en deux temps a été élaboré. Un premier temps avec l'enquête exploratoire et un second avec l'enquête principale. Les outils de ce dispositif sont le questionnaire, la vidéo, l'autoconfrontation, le recueil de production écrite et l'entretien. Ils ont permis l'observation des phénomènes didactiques mais aussi d'écouter les acteurs.

Chapitre 2 : Les activités et les contenus observés en classe

Il s'agit de diverses activités de classe unissant l'enseignant et les apprenants autour de transactions didactiques en français. Pour avoir des données vivantes et plus représentatives, nous avons observé des activités dans chaque cycle avec l'idée qu'*il n'y a pas de classe parfaite et qu'il faut se donner des buts réalisables* (Giné, 2003, p.14).

1. Au cycle moyen

Les programmes de français en vigueur au cycle moyen recommandent l'enseignement du français à travers les champs de la discipline ainsi libellé :

- étude de textes (on étudie des extraits de textes ou des ouvrages au programme) ;
- étude de la langue (dont les objets sont la grammaire, l'orthographe, la conjugaison et le vocabulaire) ;
- expression écrite/orale (à travers des productions écrites et orales dans des situations diverses et variées) ;
- étude de l'image (observation et compte rendu ; l'étude de l'image se fera toujours en relation avec des pratiques de lecture, d'écriture ou d'expression orale).

Les films que nous avons réalisés portent sur l'étude de la langue où *l'élève doit acquérir des moyens mécaniques de la communication* [et l'étude des textes qui] *assurent la compréhension des textes* (Dumont, 1986, p. 18) et des cultures. Ce choix se justifie du fait que l'expression écrite et orale et l'étude de l'image se retrouvent dans les séances observées. Notre observation au cycle moyen avait comme objectif de comprendre comment se fait l'enseignement de la langue et des textes littéraires suivant les critères de techniques d'enseignement, des pratiques d'apprentissage. Il s'agissait aussi de saisir la place du savoir et des échanges verbaux entre enseignants et élèves ainsi qu'élève et élève. Comme notre démarche permet d'observer et de voir, en introduisant la comparaison (Erny, 2002), pour des questions méthodologiques, nous avons choisi un seul niveau d'étude, mais quatre classes différentes pour mettre en place une étude comparative. Six séances ont été observées. La figure ci-dessous propose le schéma.

Activités et contenus observés

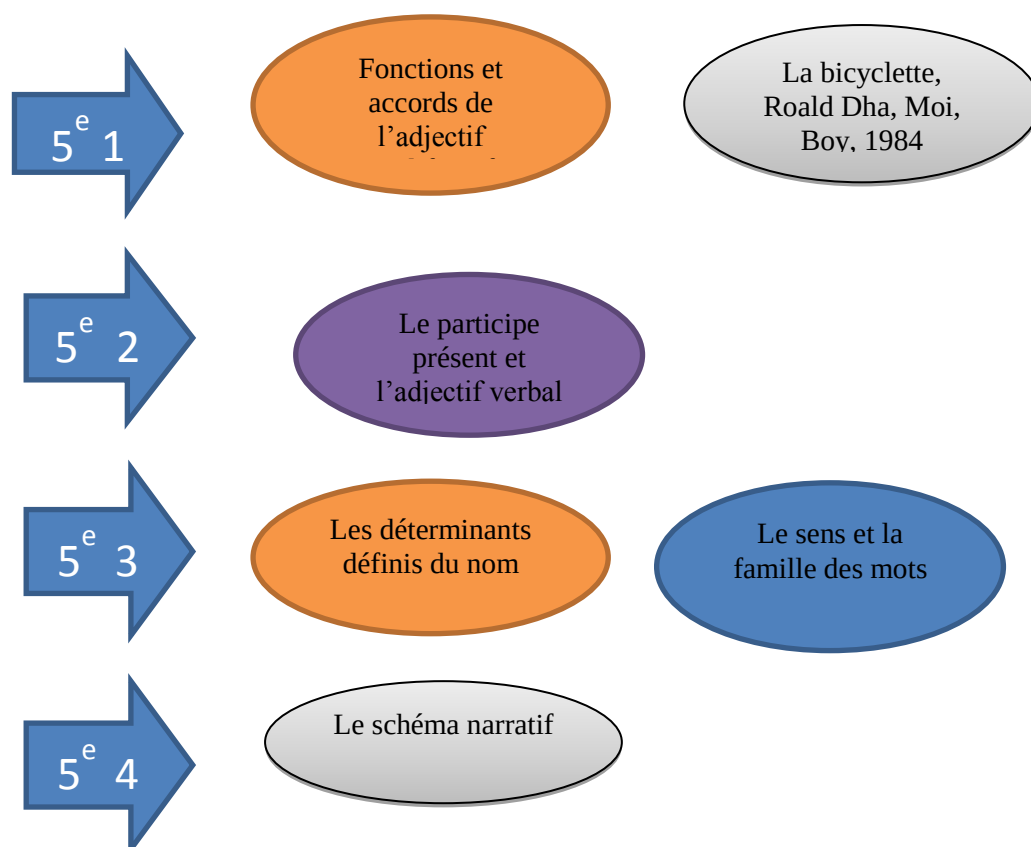


Figure 11: Activités et contenus observés au collège

Cette figure présente les classes et les contenus observés. Il convient de revenir sur toutes les séances observées surtout en les situant dans le programme officiel de l'enseignement du français au sein des établissements moyen au Sénégal.

1.1. Séances de grammaire

L'étude de la grammaire relève de l'étude de la langue dans le programme de français en cinquième au Sénégal. Elle permet d'enseigner les formes du discours, du texte, de la phrase. Quelques conseils à propos de son enseignement sont donnés :

La leçon de grammaire doit s'effectuer dans le crédit horaire prévu (1 heure). En outre, on n'attend pas la fin du cours pour dicter les règles ou pour faire les exercices : chaque séquence doit être sous-tendue et renforcée par les manipulations appropriées (orales ou écrites)(Ministère de l'Éducation Nationale, Commission Nationale de français, 2010a).

Autrement dit, l'objectif de la leçon est atteint au bout d'une heure de cours. Deux séances de grammaire ont été observées en classe de cinquième.

Dans la première classe de cinquième (désormais 5^e 1), le cours porte sur les fonctions et les accords des adjectifs qualificatifs. Pourtant, cette leçon est supposée être faite en classe de sixième, comme le recommande le programme. Elle s'insère dans l'étude du groupe nominal qui relève de l'étude des constituants de la phrase simple. Alors, des questions se posent. Est-ce que c'est une leçon de révision ? Est-ce que c'est une volonté de prendre des distances par rapport au prescrit ? Les comportements didactiques de l'enseignant et des apprenants nous édifieront.

Dans une autre classe de cinquième (désormais 5^e 3) s'est tenue une autre leçon de grammaire qui porte sur les déterminants définis du nom. Dans le programme de 5^e, cette leçon est un segment sur l'étude des déterminants du nom, qui relève de l'enseignement des constituants de la phrase simple.

Les deux leçons tenues en 5^e (fonctions et accords des adjectifs qualificatifs en 5^e 1, le lundi 3 décembre 2012, de 8 à 9 heures ; et les déterminants définis du nom en 5^e 3, le mardi 4 décembre 2012, de 10 à 11 heures) ont comme objectif de permettre aux apprenants de savoir reconnaître les constituants de la phrase simple : GN et GV. Les compétences visées sont linguistiques : les élèves doivent être capables d'analyser et de construire des types de phrases.

1.2. Séance d'orthographe

L'orthographe est également un objet de la langue. Elle est définie dans les programmes de français au cycle moyen comme un objet d'étude fondamentale pour les apprenants qui doivent l'acquérir. Cette acquisition passe par des connaissances en orthographe lexicale, orthographe grammaticale, orthographe phonétique, orthographe verbale (Ministère de l'Éducation Nationale, Commission Nationale de français, 2010a). Elle est donc liée à l'apprentissage des autres ressources de la langue : grammaire, vocabulaire, conjugaison.

Le lundi 3 décembre 2012, de 11 à 12 heures observé une leçon (en 5^e 2) portant sur le participe présent et l'adjectif verbal. Cette leçon est située par le programme dans l'étude des accords particuliers des adjectifs qualificatifs et du nom. L'objectif général visé est que les élèves soient capables d'accorder correctement les participes passés et les adjectifs qualificatifs. Cet objectif relève de la compétence d'écriture des mots et des phrases dans un texte.

1.3. Séance de vocabulaire

Une autre séance observée en 5^e 3, le mardi 4 décembre 2012, de 11 à 12 heures, est un cours de vocabulaire. Les programmes précisent dès le rappel des objectifs généraux :

On veillera à regrouper les acquisitions récurrentes selon différents niveaux d'analyse. Par exemple :

- la structuration lexicale : dérivations, néologismes, emprunts, etc. ;
 - les relations lexicales : synonymie, antonymie, polysémie, etc. ;
 - les champs lexicaux ;
 - les champs sémantiques ;
 - l'énonciation, les niveaux de langue ;
 - les figures de rhétorique : comparaison, métaphore, métonymie, périphrase, antithèse, etc. (leurs rôles et leurs effets dans les textes)
- (Ministère de l'Éducation Nationale, Commission Nationale de français, 2010a).

Au cycle moyen, les leçons de vocabulaire se font jusqu'en troisième. Nous avons observé une séance qui porte sur *le sens et la famille des mots*. Il s'agit d'un cours sur la relation lexicale *et la structuration lexicale*. Il est question de l'étude du mot dont les objectifs sont : savoir utiliser un dictionnaire, savoir définir des termes en contexte. Selon le programme de 5^e, la compétence à installer demeure la capacité à établir le sens des mots et interpréter leurs relations.

1.4. Séance de lecture expliquée

Rappelons que la lecture est l'une des quatre compétences de base qui constituent le socle permanent des apprentissages au cycle moyen. Elle a pour mission de *développer la sensibilité et la créativité* chez les apprenants. En complément des séances sur l'étude de langue, nous avons observé deux séances de lecture expliquée.

La première s'est déroulée en classe de 5^e 1, le mardi 11 décembre 2012 entre 10 et 11 heures. Elle a porté sur une explication de texte de Roald Dha. Il s'agit du texte intitulé *la bicyclette*, extrait de *Moi, Boy* publié en 1984, deux pages du livre le français en 5^e 1 (voir Annexe 21).

La deuxième observation sur la lecture, filmée le jeudi 6 décembre 2012, de 15 à 16 heures porte sur un texte illustrant le récit. L'activité s'est déroulée en classe de 5^e 4. Il s'agit d'un court texte que le professeur a recopié et photocopié. Le nom de l'auteur figurant en bas du texte. Il s'agit de Valdmir Propp (Annexe 22). En réalité, c'est plus une étude du texte narratif, qu'une lecture expliquée, même si durant la séance nous avons remarqué le mélange des deux. Nous avons donc enregistré six films durant notre observation de terrain. Cette observation a concerné deux classes de 5^e et trois objets d'étude de la langue (grammaire, orthographe, vocabulaire) et deux lectures.

2. Au cycle secondaire

L'enseignement du français au cycle secondaire vise des objectifs de lecture et de production. Pour les objectifs de lecture (étude des mouvements et des genres littéraires) l'élève doit être capable de :

- analyser des textes littéraires et non littéraires de façon à développer son esprit critique, son sens de l'autonomie et son esprit d'initiative ;
- développer et affiner son goût littéraire et artistique ;
- réagir aux mutations rapides de son environnement et de les interpréter ;
- s'enraciner par une connaissance approfondie de l'histoire et de la culture nationale africaine ;
- s'ouvrir aux valeurs de la civilisation de l'universel.

Les objectifs de production (étude des techniques du résumé suivi de discussion, des commentaires suivis et composés de la dissertation, présentation d'un compte rendu, des exposés...) recommandent que l'élève soit capable de :

- produire des écrits littéraires et non littéraires ;
- produire un discours oral (exposé, compte rendu, etc.) ;
- maîtriser les différents aspects et appliquer les règles de la communication, tant à l'écrit qu'à l'oral.

Pour atteindre ces objectifs, l'enseignement est organisé en apprentissage des mouvements, des genres et des techniques littéraires. Cependant les activités autour de la littérature sont bipolaires, avec un accent sur la littérature française et un autre sur la littérature africaine. Dans la pratique, il existe des cours magistraux. Notre observation pour ce cycle a concerné trois classes de 1^e (1^e L 1 et 1^e L 2). Nous nous sommes attaché à filmer des activités représentatives, voir schéma ci-dessous.

Activités et contenus observés



Figure 12: Activités et contenus observés au lycée

Nous avons donc observé et filmé un cours magistral et des activités de classe concernant l'enseignement/apprentissage de la littérature française et africaine. Nous avons eu cinq séances qu'il importe de décrire une à une.

2.1. Séance de cours magistral sur la versification

Le cours que nous avons observé en 1^e L 1 s'est déroulé le lundi 3 décembre de 10 à 11 heures. Il a porté sur la versification. Cette leçon se range dans les enseignements réservés à l'étude du genre poétique. L'activité s'est déroulée sous la forme frontale.

2.2. Séance de lecture expliquée : texte de littérature française

Notre objectif était aussi d'observer des séances d'explication de texte car *Il est recommandé de mettre l'accent sur les textes* (Ministère de l'Éducation Nationale, Commission Nationale de français, 2010b, p. 28). C'est ainsi que nous avons eu l'occasion de regarder et de filmer deux activités autour d'explication de textes sur des extraits d'œuvres de la littérature française.

Nous avons suivi la première, le mercredi 5 décembre 2012 de 10 à 11 heures en 1^e L 2, avec une explication du texte *Tristesse*, d'Alfred de Musset, extrait de *Poésies nouvelles*, 1850 (Annexe 23). La seconde activité s'est déroulée le lundi, 17 décembre, de 10 à 11 heures en 1^e L 1. Elle a porté sur *La mort de Gavroche* extrait des *Misérables* de Victor Hugo, publié en 1862 (Annexe 24). Ces deux activités autour d'un travail sur le texte nous ont paru suffisantes pour une réflexion.

2.3. Séance de lecture expliquée : littérature africaine

Pour l'étude de texte de la littérature africaine nous avons aussi observé deux activités d'explication de texte. Nous avons procédé à l'observation de plusieurs séances afin d'avoir un extrait d'une œuvre de littérature africaine et un autre d'une œuvre de littérature sénégalaise. L'une des activités s'est tenue le mercredi 5 décembre 2013, de 8 à 9 heures en 1^e L 1. Le support du cours est un extrait de *Batouala, véritable roman nègre* publié en 1920. Le texte s'intitule *ils nous crèvent lentement* (Annexe 25).

L'autre activité d'explication de texte a eu lieu le mercredi 5 décembre avec la classe de 1^e L 3. Le support est un extrait de *Karim, roman sénégalais*, 1935 d'Ousmane Socé (Annexe 26). Notre observation au cycle secondaire concerne l'étude de la versification et quatre textes dont deux de littérature française et deux autres de littérature africaine. Ces textes sont inscrits dans le programme de première et concernent le genre poétique et le genre romanesque. Les courants littéraires afférents sont le romantisme et le roman africain.

Somme toute, les activités observées et filmées constituent un large panel de données orales. D'une part, une partie vise à regarder la circularité du savoir, l'acquisition et l'appropriation de compétences. D'autre part, il s'agit d'observer l'action conjointe unissant le professeur et les apprenants, les techniques des uns, les pratiques langagières et culturelles des autres. Nous avons été aussi amené à nous intéresser aux réactions et aux réflexes des apprenants face aux différentes littératures.

Synthèse

Les activités et les contenus observés s'ordonnent autour de différentes séances de classe. Ici, nous les avons présentées suivant le cycle moyen et le cycle secondaire. Au cycle moyen, il s'agit d'activités de langue (grammaires, orthographe et vocabulaire) d'explication de textes. Au cycle secondaire, c'est un cours magistral et des études de textes dans différentes littératures qui ont été observées. À ces données pratiques, nous avons ajouté des données relevant de la représentation de l'enseignement du français. Il s'agit des entretiens et des autoconfrontations. Ce qui permet d'avoir une population diversifiée.

Chapitre 3 : La population concernée

Une étude exhaustive de l'enseignement et apprentissage du français au Sénégal avec une approche ethnographique ne peut se faire sans une description des acteurs essentiels. Nous avons de ce fait travaillé avec des inspecteurs, des enseignants et des apprenants de la langue française dans les établissements d'enseignement moyen et secondaire. Sous forme de schéma nous présentons cette population.

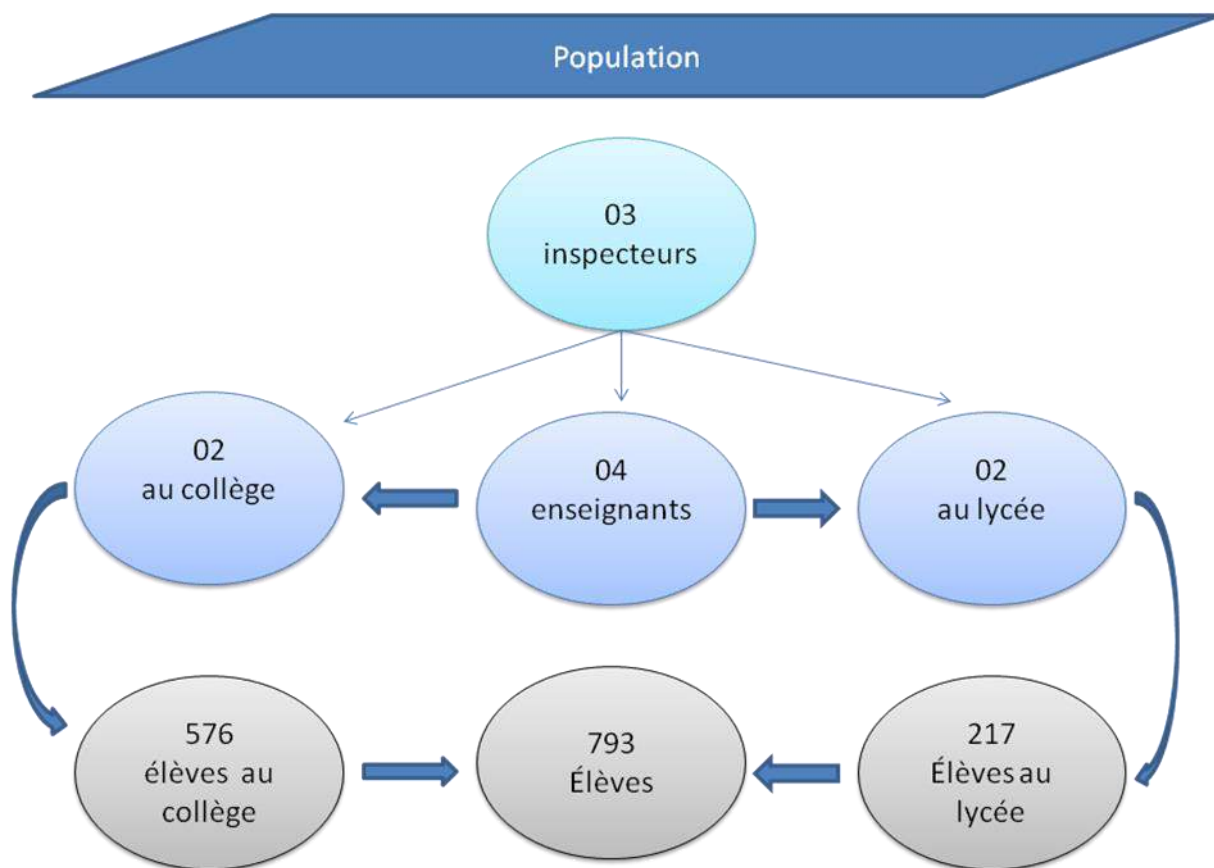


Figure 13: Population cible

Notre population cible est donc choisie parmi les inspecteurs, les enseignants et les apprenants dans les établissements moyen et secondaire. Il convient de présenter ces derniers.

1. Les inspecteurs

Les inspecteurs constituent des acteurs clés de l'enseignement- apprentissage du français au Sénégal. Leur mission relève de l'expertise. Nous avons pu nous entretenir avec trois acteurs toujours en exercice :

- un Inspecteur Général de l'Éducation Nationale/Lettres (IGEN)
- deux Inspecteurs de Spécialité/ lettres (IS)

1.1. Inspecteur Général de l'Éducation Nationale/Lettres

Notre travail de terrain nous a amené à rencontrer un IGEN de spécialité lettres (français, grec et latin) par ailleurs formateur à la FASTEF.

Le corps des IGEN a été créé par le décret n°77 –1102 du 09 décembre 1977. Il est placé sous l'autorité directe du Ministre chargé de l'Éducation et exerce auprès de ce dernier des fonctions de conseil, d'expertise, d'encadrement et d'évaluation. Pour les lettres, ils sont au nombre de cinq.

Notre informateur et ses quatre collègues exercent leurs compétences sur l'étendue du territoire national. L'enseignement et l'apprentissage des lettres sont les domaines dans lesquels ils *s'évertuent à rechercher et à déterminer les facteurs pertinents de la qualité, à identifier des champs d'intervention* (« L'Inspection Générale de l'Éducation Nationale (IGEN) » 2013)

Ces inspecteurs sont chargés du contrôle pédagogique, de l'évaluation des enseignements moyen et secondaire, de la formation continue des enseignants, de l'évaluation des programmes des lycées et collèges mais aussi des examens et concours scolaires et professionnels concernant les lettres. Sur leur site officiel, nous trouvons leurs missions générales :

- ils doivent élaborer les instructions officielles à l'attention du Ministre de l'Éducation ;
- ils sont chargés de l'inspection des établissements d'enseignement moyen et secondaire, publics et privés dans la limite des textes réglementaires en vigueur ;
- ils participent à la réforme du système éducatif et ils sont membres des commissions nationales par discipline ;
- ils donnent leurs avis sur toutes les affaires relatives à la création et à la construction des établissements d'enseignement moyen et secondaire, publics et à l'ouverture des établissements privés ;
- ils sont présidents des jurys de recrutement des IGEN, des inspecteurs de spécialité (IS) et des inspecteurs de vie scolaire (IVS) ;
- ils peuvent participer aux commissions de mutation ;

Comme nous le constatons, l'IGEN, par ailleurs formateur, avec qui nous nous sommes entretenu, a une mission le mettant en contact avec les enseignants en formation ou en exercice et les hautes autorités de l'éducation (Ministère, directeurs de l'enseignement, ONG...). Notre entretien eu lieu le samedi 24 décembre dans son bureau à la FASTEF et a duré 48 minutes.

1.2. Inspecteurs de spécialité/ lettres

Nous avons pendant notre travail de terrain rencontré deux autres inspecteurs. Ils sont des inspecteurs de spécialité (IS). Ce corps a été créé en même temps que celui des inspecteurs de vie scolaire (IVS). Selon le (« Journal Officiel, N° 6619 », 2011)

C'est donc dans le cadre de la présentation du système d'éducation et de formation pour une meilleure gestion des professeurs, [que] le décret n° 2000-1045 du 29 décembre 2000 a créé la fonction d'inspecteur de spécialité et d'inspecteur « de vie scolaire » de l'enseignement moyen secondaire.

Une meilleure gestion des enseignants des cycles moyen et secondaire est donc la raison de la création de ce corps. Avec Bouna Niang nous savons que cette création va au-delà même de la gestion du personnel et offre un cadre plus large. Il écrit à cet effet :

Faute de pouvoir mettre en place un nouveau corps, le gouvernement a créé les fonctions d'inspecteur de disciplines et d'inspecteur [de] « vie scolaire » de l'enseignement moyen et secondaire afin de combler un vide et permettre... de se doter d'une structure d'animation et de contrôle des activités pédagogiques, et des questions péri et para scolaires qui caractérisent la vie dans les collèges et lycées (Niang, 2010, p. 117).

Seulement, après neuf ans d'existence, l'État a jugé nécessaire de transformer cette situation en corps de l'administration. Justement parce que le vide était toujours présent. Pour les professeurs de l'enseignement général, pour lesquels il n'existe pas de corps de contrôle et d'encadrement (DECRET n° 2011-537 du 26 avril 2011⁹⁵), il fallait des inspecteurs de spécialité (IS). Ces derniers ont pour mission spécifique et fonctionnelle d'encadrer et d'accompagner les enseignants en classe et en dehors par des séminaires, secondés en cela par les Conseillers pédagogiques itinérants (CPI). Le même décret précise :

- les inspecteurs de l'enseignement moyen et secondaire exercent les fonctions de contrôle, d'évaluation, d'animation, de formation et d'encadrement pédagogique et technique des personnels de l'enseignement public et privé de leur spécialité relevant des enseignements du moyen secondaire général ou technique et professionnel ;
- ils sont chargés de l'inspection des personnels de l'enseignement du moyen secondaire général, technique et professionnel relevant de leur spécialité et assurent au niveau de ces derniers les actions de perfectionnement ;
- ils participent également aux jurys pour la supervision des examens et concours du moyen secondaire général, technique et professionnel dont ils peuvent assurer la présidence. Ils instruisent et suivent tous les problèmes d'ordre pédagogique relatif à la

⁹⁵ « Journal officiel du N° 6619 du Samedi 22 octobre 2011 ».

création des établissements d'enseignement du moyen secondaire général, technique et professionnel publics et privés ;

- ils ont, en outre, vocation à être nommés aux fonctions d'inspecteur général de l'éducation nationale ou d'inspecteur d'académie.

Nous avons rencontré deux des inspecteurs. Leur spécialité est le français. L'un est rattaché à l'académie de Thiès, l'entretien a eu lieu le mercredi 19 décembre 2012) et l'autre à l'académie de Dakar, l'entretien s'est déroulé le lundi 07 janvier 2013). Ils ont été respectivement professeur de français et professeur de latin et grec. Les entretiens ont duré 41 minutes pour le premier et 1 heure 9 minutes pour le second.

2. Les professeurs de français

Les rencontres avec l'IGEN et les IS, si elles sont importantes, ne suffisent pas à comprendre réellement l'ethnographie de la classe (qu'est-ce qui se fait ? Comment ? Pourquoi?...) et les acteurs en classe (Qui sont-ils ? Comment agissent-ils ? Quel rapport avec les objets, les outils ? Quel est l'effet de l'environnement sur le cours ? ...). C'est ainsi que nous avons jugé nécessaire de filmer ces acteurs en activités de classe. Á la suite, nous avons organisé des Autoconfrontations croisées avec les enseignants qui ont subi ou non une formation initiale.

2.1. Enseignants sans formation initiale et enseignants avec formation initiale

Au Sénégal, avec le recrutement massif de vacataires, beaucoup ont été engagés avec comme seul diplôme le Baccalauréat, le Duel (Bac +2), la Licence ou la Maîtrise. En tant que vacataires, ils reçoivent la formation selon un calendrier universitaire. Avec la Formation à distance (FAD) visant à faciliter la qualification des agents sur le terrain, le nombre d'enseignants non formés s'est réduit mais la qualité est plus que jamais décriée.

Á ces enseignants aux savoirs académiques, ajoutons ceux qui ont reçu une formation initiale à la FASTEF. Pour ceux qui ont le niveau BAC ou BAC+2, le CAE-CEM (Certificat d'aptitude à l'enseignement des collèges de l'enseignement moyen) constitue le diplôme délivré, au bout de deux années de formation. Ils sont affectés à l'enseignement moyen. Ceux qui ont la licence ne reçoivent qu'une année de formation et obtiennent le CAEM (Certificat d'aptitude à l'enseignement moyen). Ils peuvent ainsi intervenir dans les cycles d'enseignement moyen et secondaire. Le CAES (Certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire) est délivré aux titulaires d'une maîtrise (Master). Ils sont en service au cycle secondaire, mais, si besoin est, ils peuvent enseigner au cycle moyen. Ces formés passent deux ans de stages avant la titularisation et sont considérés comme contractuels.

Ainsi, dans le système, nous retrouvons trois catégories d'enseignants :

- les vacataires, qui sont recrutés sans formation initiale et qui n'ont pas fait plus de deux ans dans le service ;
- les contractuels, qui peuvent être de deux ordres : ceux qui ont été vacataires et passent au statut de contractuel après deux ans d'exercice et ceux qui sortent de la FASTEF et qui doivent faire deux ans de stage.
- les titulaires, quant à eux, ont reçu une formation initiale et sont intégrés dans la fonction publique.

2.2. Enseignants enquêtés

Il a été difficile d'avoir ces trois catégories d'enseignants parmi nos informateurs. Mais nous avons fait en sorte que ceux que nous avons observés, filmés puissent nous donner les informations nécessaires à notre recherche. Ces enseignants sont au nombre de quatre et sont répartis comme suit : deux au cycle moyen et deux autres au cycle secondaire.

Pour les enseignants du cycle moyen, ils ont été des vacataires, puis contractuels. Au moment où nous les filmions (courant décembre 2012), ils sont titulaires. Du reste, ils sont bivalents, l'un est professeur de Lettres- Espagnol (L/Esp) et l'autre est professeur de Lettres-histoire et géographie (L/HG).

En ce qui concerne les enseignants intervenant au cycle secondaire, nous avons pu observer un contractuel et un titulaire. Le contractuel a été précédemment vacataire, le titulaire est un sortant de la FASTEF (a été contractuel.).

Nous avons donc vu agir et pu écouter des acteurs différents avec des expériences variées. Ils ont en commun d'enseigner le français. Ils parlent et comprennent tous le wolof. Cependant, ils n'ont pas la même langue maternelle et ne partagent pas toujours celle des apprenants.

3. Les apprenants et les niveaux observés

Notre troisième population est constituée des élèves. Nous les organisons en deux groupes : ceux qui sont au moyen et ceux qui sont au secondaire. Le moyen comprend les classes de sixième, cinquième, quatrième et troisième. Le lycée est organisé en classe de seconde, première et terminale. Nous avons choisi de travailler avec les élèves qui sont en cinquième au cycle moyen et ceux qui sont en première littéraire au cycle secondaire.

3.1. Les apprenants en classe de cinquième

Parmi les quatre niveaux du collège, la classe de 5^e nous paraît plus stable et plus propice à faire découvrir la réalité de l'enseignement/apprentissage du français. Nous pouvons évoquer deux raisons. Il s'agit du deuxième niveau au cycle moyen (les apprenants ont au moins une année d'apprentissage du français). Ce niveau n'est pas soumis à aucune pression liée à des examens.

Selon les programmes de français en vigueur au cycle moyen, les objectifs de l'enseignement du français en 5^e sont :

➤ Activités de lecture

- Étude de textes
 - ✓ savoir identifier les différents types de textes (littéraires et non littéraires) ;
 - ✓ savoir analyser les langages spécifiques aux types de textes ;
 - ✓ savoir exploiter des ressources documentaires (papier, audiovisuels, informatiques, etc.) ;
 - ✓ savoir reconnaître les types de comique : de gestes, de situations, de mots, de caractère ;
 - ✓ savoir identifier le héros épique ;
- Expression orale
 - ✓ savoir écouter et comprendre des messages ;
 - ✓ savoir prendre la parole en public pour raconter, rendre compte ou jouer des rôles ;
 - ✓ lire ou dire des textes à haute voix ;

➤ Étude de la Langue

- Grammaire
 - ✓ prononcer et articuler correctement ;
 - ✓ distinguer les sons et les lettres ;
 - ✓ savoir reconnaître les constituants de la phrase simple : GN et GV ;
 - ✓ savoir reconnaître des formes de phrases et maîtriser leurs emplois ;
 - ✓ analyser et produire des propositions subordonnées ;
- Vocabulaire
 - ✓ savoir utiliser un dictionnaire ;
 - ✓ savoir définir des termes en contexte ;
 - ✓ savoir distinguer sens propre et sens figuré (le champ sémantique d'un mot) ;
 - ✓ savoir repérer et analyser un champ lexical ;
 - ✓ savoir reconnaître, comprendre et analyser des figures de style (personnification, prosopopée, comparaison, métaphore) ;
 - ✓ savoir reconnaître et employer des registres de langue ;
 - ✓ savoir apprécier les effets stylistiques des registres de langue ;
- Conjugaison
 - ✓ Connaître et distinguer les formes et les valeurs des modes ;
 - ✓ Distinguer et employer correctement les formes du verbe ;
- Orthographe

- ✓ accorder correctement les participes passés et les adjectifs qualificatifs ;
- ✓ employer correctement les accents et les signes de ponctuation ;
- ✓ distinguer et écrire correctement les homophones ;

➤ Expression écrite

- ✓ savoir rédiger un texte narratif ;
- ✓ savoir rédiger un texte descriptif ;
- ✓ savoir rédiger un dialogue (sketch, dans un récit) ;
- ✓ savoir rédiger un message (une lettre familière, un télégramme, une carte postale, un SMS) ;
- ✓ savoir rédiger une lettre de demande ;

➤ Étude de l'image

- ✓ distinguer les différents types de messages visuels ;
- ✓ identifier les composantes de l'image fixe et de l'image mobile ;
- ✓ lire des messages visuels simples : illustration, argumentation, cadrage, séquences.

Comme il est bien noté, les orientations didactiques de la classe de 5^e s'organisent autour de quatre activités (lecture, langue, expression écrite, étude de l'image). Deux faits attirent notre attention. Ces objectifs mettent l'accent sur le savoir-faire et les savoirs d'ordre descriptifs ou méta- descriptifs mais l'activité de classe le permet-elle ? L'enseignement vise-t-il des compétences orales et écrites ? Signalons aussi que les objectifs de l'oral sont rangés dans ceux de l'activité de lecture.

Nous avons pu observer quatre classes de cinquième. Cette observation s'est faite en six séances dont quatre activités de langue (deux leçons de grammaire, une en orthographe, une en vocabulaire) et deux activités de lecture (lecture expliquée). Nous avons également recueilli des productions écrites. Cette population s'élève à un total de 576 élèves.



En parallèle à l'observation, nous avons recueilli des productions écrites : des récritures de SMS, des exercices de description, des devoirs de dictée, de texte suivi de questions et de rédaction.

3.2. Les apprenants en classe de première littéraire

Les raisons qui ont prévalu au choix de la classe de 5^e nous ont aussi guidé dans celui de la classe de première. La classe de première est la deuxième année du cycle, avant la dernière qui ouvre les portes de l'université, de la formation professionnelle ou même de la vie active. Les programmes de français en vigueur déclinent les compétences (pour les capacités proposées par le programme) que nous reprenons ci-dessous.

- lire les différents genres littéraires et types de textes et les analyser avec méthode ;
- lire et interpréter un texte dans le cadre de la rédaction d'un commentaire suivi ou composé, en dégagant les mécanismes de son fonctionnement, en identifiant les phénomènes linguistiques liés à la notion de style et en les mettant en relation ;
- reconnaître les courants littéraires en vue de mener une réflexion organisée dans le cadre de la rédaction d'une dissertation, d'un commentaire ;
- exploiter des documents et traiter les données recueillies dans le cadre de la rédaction d'une synthèse ;
- rendre compte d'un événement, sous la forme d'un compte rendu ou d'un rapport écrit ou oral ;
- rédiger une correspondance en tenant compte des paramètres de la communication.

Ces compétences placent les enseignants et les apprenants au cœur de l'enseignement/apprentissage de la littérature (textes, genres, courants littéraires) qui véhicule la culture dite scolaire. Elles les placent également dans des postures de constructeurs ou de co-constructeurs de discours et de textes écrits et oraux, en plus de ce que leur offre les langues vernaculaires, qui à cet âge demeurent des outils nécessaires à la communication sociale. La 1^e est donc, pour nous, la classe indiquée pour une étude de la didactique du français en contexte multilingue. Nous avons suivi et filmé deux classes. La première apparaîtra sous l'appellation de 1^e L a et la seconde sous celle de 1^e L b.

En 1^e L a, nous avons observé trois activités de classe : un cours magistral et deux explications de texte. Par contre, nous n'avons suivi que deux explications de texte en 1^e L b. C'est une population totale de 217 élèves.



Pour compléter les informations des vidéos prises pendant l'observation, nous avons également collecté des productions écrites, comme par exemple des dissertations sur des sujets de littérature.

Le but des observations de classe est de regarder comment se déroule l'activité de classe en didactique du français ? Comme s'organise l'enseignement ? Comment s'acquièrent et s'approprient les savoirs ? Quels rapports avec les contenus enseignés ? Le recueil des productions écrites vise à relever les compétences, les comportements linguistiques écrits, oraux, les blocages, les néologismes... Nous ne saurions ignorer l'environnement dans lequel se déroule l'activité, l'ambiance générale de la classe, son organisation, son impact sur l'enseignement et l'apprentissage de la discipline.

Synthèse

Ce chapitre décrit la population concernée par la recherche. Nous les rangeons autour de trois groupes. Un premier groupe qui relève des décideurs, des contrôleurs et accompagnateurs. Ils sont des inspecteurs de spécialité. Le deuxième groupe est celui des enseignants de français. Certains interviennent au cycle moyen, d'autres au cycle secondaire. Ils sont observés et interrogés sur leurs activités. Le troisième groupe concerne les apprenants. Ils sont suivis dans leur apprentissage en classe. L'enquête auprès de ces acteurs et l'observation des activités de classe et le recueil de production des apprenants nous ont fourni des données diverses.

Chapitre 4 : Techniques de traitement des données

Quelle que soit l'importance des données en ethnographie, la finalité est de bien les traiter pour en tirer les renseignements et les enseignements essentiels. Notre approche ethnographique nous donne l'opportunité de regarder ce qui se passe sur le terrain. Par des procédés d'observations, de prélèvements, d'enregistrements, nous avons récolté des données assez variées.

1. Les données, entre pratiques et représentations

Les données que nous avons recueillies sont de sources différentes. Elles sont à classer cependant en deux groupes. D'un côté, il y a celles issues des vidéos et des productions des élèves en classe (données intramuros). Elles relèvent de la pratique de classe. De l'autre, il y a des données recueillies à travers des entretiens et des autoconfrontations. Elles relèvent des représentations (données extramuros).

1.1. Les données issues des pratiques de la classe

Saisir ce qui se passe en classe de français dans les établissements moyen et secondaire nous a paru fondamental pour cette étude. Ainsi, nous avons procédé en deux étapes. D'abord, observer des activités de classe avec des enseignements divers en les filmant et ensuite recueillir des productions écrites d'apprenants sur plusieurs exercices.

1.1.1. Les données issues des vidéos

Les vidéos nous ont permis d'avoir des données assez complètes de l'activité de classe unissant l'enseignant et les élèves sur cinq objets, à savoir la grammaire (2), l'orthographe(1), le vocabulaire(1), la lecture expliquée (5) et le cours magistral (1). Nous étions équipé d'une caméra et d'un dictaphone. La caméra est toujours placée au fond de la classe, tournée vers le tableau (dans son champ le maximum d'élèves et l'enseignant en activité). Le dictaphone était mis sur le bureau de l'enseignant. Au total, onze (11) séances ont été filmées et enregistrées.

1.1.2. Les données issues de la production écrite des apprenants

Nous avons jugé utile, pour compléter les données issues des vidéos qui sont orales, de collecter des productions écrites pour mieux voir comment s'exécutent les compétences écrites chez les apprenants. Aussi, avons-nous demandé aux enseignants de proposer des exercices aux élèves pour le compte de la recherche. Nous avons reçu les devoirs destinés à vérifier leurs enseignements. Ainsi, des dictées, des rédactions, des textes suivis de questions et des dissertations ont été collectés.

1.1.3. Les données issues des autoconfrontations et des entretiens.

Pour mieux lire ces données issues de la pratique de classe, nous nous sommes rendu compte qu'interroger les acteurs demeuraient nécessaires. Alors, beaucoup de possibilités s'offraient à nous : faire des questionnaires destinés aux élèves et aux enseignants, les interroger ouvertement, les soumettre à une petite évaluation etc. Finalement, nous avons choisi de visionner certains passages des films avec les enseignants en binômes (autoconfrontations). Au demeurant, nous avons complété le tout par des entretiens avec les inspecteurs de spécialité.

1.1.4. Les données issues des autoconfrontations

Les onze films que nous avons réalisés ont été proposés aux enseignants répartis en binômes (les deux du cycle moyen et les deux du cycle secondaire). Il ne s'agissait pas de suivre en intégralité les onze films, ce qui aurait nécessité beaucoup trop de temps. Nous avons sélectionné les passages significatifs que nous avons proposés aux enseignants. L'objectif était que les enseignants puissent expliquer, discuter et justifier certaines actions et les choix durant les activités de classe de français. Les représentations sur les actions et les intentions nous ont beaucoup intéressé.

1.1.5. Les données issues des entretiens

Les entretiens sont organisés avec les inspecteurs. Nous avons eu un entretien avec un IGEN et deux avec deux IS. Les mêmes questions sont posées. Elles portent sur les institutions, les savoirs, les enseignants et les apprenants. L'objectif de ces entretiens n'était pas d'évaluer, ni de comprendre le travail des inspecteurs. Le but était de recueillir leur position sur la place de la langue, sur l'étude et la forme de l'étude de la discipline du français mais aussi sur les compétences et comportements des acteurs.

À l'exception des données venant de la production écrite, les autres ont été retranscrites suivant le guide du transcripteur proposé par l'équipe de DELIC (Description Linguistique Informatisée sur Corpus).

En orthographe standard, sans ponctuation ni majuscule de début de phrase, la transcription se fait avec des paragraphes bien distincts (tour de parole) qui commencent par l'identification du locuteur.

2. Caractérisation des données et grille d'analyse

Comme nous constatons, les données sont récoltées au moyen de dispositifs divers. Ces données, orales et écrites ont nécessité un traitement rigoureux et une analyse particulière. Elle relève des données qualitatives mais comme le déclare Laurence Bardin, *l'analyse qualitative ne rejette pas toute forme de quantification* (2007, p. 148).

2.1. Des données essentiellement qualitatives

Les données, que nous avons, sont essentiellement qualitatives. Comment définir les données qualitatives ? *Les données se présentent sous forme de mots... avec lesquelles on doit respecter la dimension temporelle, évaluer la causalité locale et formuler des explications fécondes* (Miles, Huberman, Hlady Rispal, & Bonniol, 2003, p. 11). Notre recherche est fondée sur des données qualitatives. Il s'agit de films, d'entretiens et d'autoconfrontations retranscrites, donc de discours fait de *mots*. Ce qui domine demeure un nombre de *discours* susceptibles de produire des variables d'inférences précises. Ces corpus peuvent également établir des catégories discriminantes. Des phénomènes, des comportements (verbaux ou non-verbaux), des actions (communes ou individuelles), des rituels et des usages peuvent être décrits et discutés. Cependant la compréhension du sens général est capitale (Bardin, 2007).

2.2. Des données qualitatives et des données quantitatives

Nous avons des données quantitatives fondées sur l'utilisation du chiffre. Elles sont issues des données qualitatives. Il s'agit par exemple des tours de parole, des effectifs de classe, du nombre d'élèves qui prennent la parole etc. Ces données mesurables nous permettront de compléter la description et la discussion des données qualitatives avec des courbes, des barres et autres diagrammes.

Le traitement et la discussion des données prennent donc en compte des données qualitatives et des données quantitatives. Mais, rappelons que les données quantitatives sont, de fait, incluses dans les données qualitatives. En dernière analyse, nous retenons que les données sont essentiellement qualitatives. Les quelques données quantitatives ne servent qu'à vérifier ou compléter les précédentes.

3. Grille d'analyse

La recherche nécessite une organisation des données pour les rendre plus accessibles. Pour une analyse détaillée de ces données, nous avons établi une grille et choisi des outils permettant de présenter les résultats pour mieux les discuter. La présente grille d'analyse est construite afin de bien présenter et de discuter de la DFLS dans les établissements d'enseignement moyen et secondaire. Elle part de choix de concepts, des dimensions et des indicateurs.

Ce choix trouve sa justification dans les données recueillies mais s'inspire fondamentalement de l'activité de classe. Sur le terrain, nous avons mis l'accent sur les activités de langue en classe de français, sur les acteurs et sur le système linguistique et scolaire. Il est important de savoir que les activités de classe de langue française renvoient avant tout à des multitudes de données qui ne sont pas toutes exploitables.

Ainsi, nous avons fait le choix de mettre l'accent sur certaines en suivant la TACD, (Théorie de l'Action Conjointe en Didactique) notamment le triple fondamental (chronogénèse mésogénèse, la topogénèse) Gérard Sensevy (2011). Les activités de classe restent pour nous un espace d'actions physiques et intellectuelles.

D'une part nous avançons l'idée que les actions physiques renvoient à la classe, aux nombres d'apprenants, aux comportements dans la classe avec les déplacements (professeur, élèves), aux modes de travail, aux gestes, aux échanges verbaux, aux prises de notes, aux rapports, aux outils didactiques observables, aux temps de paroles...

D'autre part, nous soutenons que les activités intellectuelles ne sont analysables qu'à partir des productions langagières des enseignants et des apprenants, en tenant compte du fait que ces productions sont des voies d'accès indirects aux processus de transfert et aux opérations cognitives.

Les acteurs sont ceux qui ont les connaissances linguistiques, culturelles et pédagogiques (les enseignants) et ceux qui apprennent en acquérant et en cultivant une langue (les apprenants). Il y a également ceux qui conçoivent les programmes de français, contrôlent et accompagnent l'enseignement (les inspecteurs).

Le système scolaire et linguistique renvoie à l'organisation des enseignements et à celle des langues à l'école, dans la classe. Tout ce matériau peut être réorganisé suivant quatre concepts.

Concepts	Dimensions	Indicateurs
Ethnographie de la classe et des activités de classes	Organisation de la classe et gestion de l'espace	La disposition de l'espace d'enseignement ; les effectifs et les incidences didactiques ; les déplacements, (enseignants et apprenants).
	Les activités de classe	Les activités de classe au cycle moyen : l'étude de langue et la littérature.
		L'activité de classe dans le second cycle : la littérature.
Savoirs	Les savoirs institutionnalisés et enseignés	Les savoirs linguistiques ; les savoirs culturels et interculturels.
	Les compétences et leurs contextes	Les compétences d'ordre linguistique, communicatif, culturel.
Enseignant	Les enseignants et le français	Les enseignants et la langue ; les cursus universitaire ; la formation professionnelle
	Les outils de l'enseignement	Le corpus et son intérêt didactique (construit par les enseignants) ; l'utilisation de manuels ; autres outils didactiques.
	La gestion de la classe de français	La place du français ; l'animation de la classe ; les consignes ; accueil des réponses des apprenants ; gestion de la parole et du temps.
	Approche et style d'enseignement	Pratique et la réalité enseignante ; l'approche par compétence et la communication en classe.
Apprenants	Regards croisés sur les apprenants	Biographie langagière sociale ; biographie langagière scolaire
	Les activités langagières	L'écoute et la compréhension ; la pratique de l'oral ; la pratique de l'écrit ; la pratique de lecture.
	Les supports d'apprentissage	Les pages recopiées ou photocopées ; le livre : utilisation et disponibilité ; le cahier, outil incontournable de l'apprentissage.
	Contraintes et interférences	Contraintes didactiques ; interférences linguistiques et culturelles
	Méthode et style d'apprentissage	Méthode : constructivisme et socioconstructivisme, le rôle de la langue des connaissances. Comportement linguistique scolaire versus comportements linguistiques/ sociaux.

Tableau 16: grille d'analyse

Le travail de terrain est non seulement un contact avec les objets et les sujets étudiés, mais aussi un recueil de données. Notre travail de terrain avec l'approche ethnographique a fourni beaucoup de données. Pour traiter nos données, nous avons utilisé les logiciels Iramuteq et Graphique word.

Ce traitement par logiciel est complété par un travail manuel de tri, de sélection, de classement...

Iramuteq est un logiciel libre. Il est construit avec l'interface de R pour les analyses multidimensionnelles de textes et de questionnaires. Il permet de faire des analyses sur des corpus de texte. De ce fait, il reproduit sous formes de nuages des discours suivant une méthode de classification, de recherche des spécificités à partir de segmentation définie. Il peut même analyser des similitudes sur les formes pleines d'un corpus découpé en segments de texte. Nos données étant qualitatives, il nous a permis de construire des nuages de mots par discipline, classe et professeur. Les nuages offrent l'opportunité de regarder le lexique, les mots communs ou non communs à l'enseignant et à l'enseigné, la dynamique verbale par objets d'étude, par classe, par enseignant...

Quant à Graphique word, ce logiciel permet d'insérer des graphiques. Le choix s'explique par la simplicité du logiciel intégré au logiciel de saisie de texte. Il importe juste pour nous, de traduire en images certaines données quantitatives, qui au demeurant, sont illustratives. Elles complètent les données traitées par Iramuteq en présentant des courbes, des histogrammes, des cercles portant sur l'organisation des scènes de l'activité, les prises de parole, la répartition du temps par scène pendant le cours, les effectifs...

Les nuages et graphiques sont doublement analysés : distinctement pour en faire ressortir les caractéristiques propres et de façon croisée pour mettre en évidence les points communs après comparaison. Les logiciels n'ont pas cependant tout fait. Beaucoup de nos données sont traitées manuellement. Il s'agit de tri, de classement, d'organisation par objet ou par thème. Ce travail nous a permis de faire des tableaux synoptiques pour chaque séance observée, filmée et retranscrite. Ces tableaux s'inspirent de la théorie de l'action conjointe avec la grille du triplet : la chronogénèse, la mésogénèse et la topogénèse pour avoir un plan général des activités de classe.

Étant donné le volume des données, issues de l'activité de classe mais aussi des productions des élèves, d'entretiens et d'autoconfrontations, ce travail, en dehors du logiciel, est aussi l'occasion de trier les données, de faire des captures d'images, des photos qui serviront d'exemples à l'étude.

Synthèse

Dans ce chapitre, nous avons construit des techniques de traitement des données. Celles-ci sont organisées, classées. Ainsi, nous avons des données issues des pratiques et des données relatives aux représentations. Toutefois, nous notons, qu'elles sont essentiellement des données qualitatives. Les quelques données quantitatives sont convoquées pour enrichir et varier les figures justificatives. Enfin, une grille a été élaborée. Elle est constituée de concepts, de dimensions et d'indicateurs pour mieux analyser les données.

Conclusion

Cette partie a présenté la méthodologie de recherche mise en œuvre pour la collecte et le traitement des données. L'accent est mis sur la justification de la méthodologie, le dispositif et les outils de recherche, les activités et les contenus observés en classe, la population concernée et les techniques de traitements des données. La justification nous a permis de revenir sur la théorie de la méthode ethnographie qui met en avant la démarche active, l'intérêt accordé aux acteurs, aux activités, aux outils, aux contenus, aux rituels et à l'environnement. En décrivant le dispositif et les outils de la recherche, nous avons montré que la recherche s'est effectuée en deux phases avec l'enquête exploratoire et l'enquête principale. Les outils du dispositif sont diversifiés et tournent autour de la vidéo, de l'autoconfrontation, du recueil des productions des apprenants et de l'entretien. Les activités observées correspondent à des séances de grammaire, d'orthographe, de vocabulaire et de lecture expliquée (cycle secondaire), le cours magistral et l'étude de texte (le cycle secondaire). La population enquêtée concerne les enseignants, les apprenants et les inspecteurs. Les données sont essentiellement qualitatives, mais quelques données quantitatives ont été utilisées. Toutes ces données se partagent entre les pratiques et les représentations. Pour traiter les données, les logiciels iramuteq et le graphique word nous ont servi d'outil de traitement. Signalons qu'une bonne partie des données est traité manuellement. Ce chapitre se clôt sur l'élaboration d'une grille qui présente les concepts, les indicateurs et les dimensions qui organisent la description et l'analyse des résultats.

QUATRIÈME PARTIE

ANALYSE DES RÉSULTATS

La langue seconde produit, et est le produit, d'une culture qui est une partie complémentaire de celle que produit ou produisent la ou les langues premières avec laquelle ou lesquelles elle forme un ensemble original (Cuq, 2002, p. 74).

Introduction

Il est temps, après une description de notre méthodologie, de répondre à la question fondamentale qui fonde la recherche. Sachant que le français est la langue officielle et non maternelle au Sénégal, une DFLS serait-elle mieux adaptée à la maîtrise de la langue et à la prise en compte des pratiques socioculturelles des élèves des établissements moyen et secondaire ? Nous nous engageons ainsi dans une étude analytique de la didactique du français, langue non maternelle mais officielle, où l'enseignement/apprentissage de la langue convoque des réalités scolaires mais également extrascolaires.

D'emblée nous supposons qu'une DFLS favoriserait l'acquisition et l'appropriation de savoirs et de compétences linguistiques, de communication et prendrait mieux en compte la culture des apprenants des établissements moyen et secondaire. La présente hypothèse est vérifiée à partir d'un regard ethnographique une démarche, des moyens et des outils décrits dans la troisième partie de cette thèse.

Nous commençons par une analyse ethnographique de la salle de la classe (chapitre 1) à travers une observation des activités qui s'y déroulent et en s'intéressant à l'organisation et à la gestion de l'espace. Cette analyse est suivie d'un examen des savoirs et des savoir-faire institutionnalisés en suivant les activités de classe aux cycles moyens et secondaire. Au cycle moyen, nous analysons l'étude de la langue et l'explication de texte. Au cycle secondaire, il s'agit d'examiner le cours magistral et l'étude de textes de littérature française, africaine et sénégalaise.

Une reprise de ces données par une étude fondée sur triplet de chronogénèse, de mésogénèse et de topogénèse nous permettra de mieux analyser les savoirs et les compétences en enjeu dans l'institution. Ensuite, notre analyse porte sur l'enseignant (chapitre 3). Nous avons mis l'accent sur les cursus universitaire et professionnel, sur ce qu'ils font des (et avec les) outils de la discipline, sur leur gestion de la classe de français et sur leur approche et leur style d'enseignement.

S'agissant des apprenants (chapitre 4), il est question d'abord de porter un regard ethnographique sur leur biographies langagières (sociale et scolaire), les activités langagière en classe (avec l'étude de l'écoute, de la compréhension, de l'orale, de l'écriture, de la lecture, de la littérature). Il est aussi important d'analyser les rapports aux supports d'apprentissage, les contraintes et les interférences et la méthode et le style d'apprentissage.

Chapitre 1 : Étude ethnographique de la salle et des activités de classe : les savoirs et leur circulation

L'enseignement/apprentissage scolaire se déroule habituellement entre quatre murs. Comme espace de mise en scène, la salle de classe constitue le lieu d'exécution des pratiques. En tant qu'espace didactique, elle représente une clé pour mieux lire les activités. Elle est le lieu qui unit l'enseignant et les apprenants autour d'activités didactiques. Quelles sont les conditions matérielles et humaines de l'enseignement/apprentissage du français ?

Dans le cadre de notre recherche, nous nous sommes intéressé à la salle de classe et aux activités qui s'y déroulent dans une perspective ethnographique pour mieux analyser les savoirs et leur circulation. D'une part, nous savons que la salle de classe porte des marques symboliques et particulières liées aux contextes d'enseignement/apprentissage d'une langue *étrangère*. D'autre part, les activités qui s'y déroulent n'échappent pas aux rituels qui vont de pair avec l'acquisition et l'appropriation des connaissances, ni aux particularités linguistiques et comportementales. Quels savoirs alors doivent être en circulation dans ces contextes ? Quelles compétences attendre de l'enseignement/apprentissage du français ?

1. Organisation et gestion de l'espace classe

La salle de classe obéit à une organisation fonctionnelle. La gestion de l'espace est capitale pour le fonctionnement des activités de français, qui s'y déroulent. Contrairement à l'espace théâtral qui peut être réel ou imaginaire, la salle de classe est une scène concrète avec des acteurs et un décor toujours réels. Quelles sont les particularités de la salle de cours de français au Sénégal ? Quels sont les effectifs ? Comment se font et s'organisent les déplacements ? Répondre à ces questions, c'est apporter un éclairage sur les spécificités d'une salle de classe de français (langue seconde) en milieu scolaire sénégalais.

1.1. La salle, lieu d'acquisition de la langue

Contrairement au lieu d'acquisition et d'appropriation des langues maternelles qui se fait en *extra-muros*, un peu partout, suivant le rythme des activités et des besoins en communication, l'espace réservé à l'enseignement/apprentissage de la langue française se caractérise par son organisation fermée. Cela lui confère un caractère institutionnel et solennel. Inspiré de l'Occident, c'est un lieu d'instruction et d'éducation. Il est également différent de celui des *Daaras traditionnels* ouverts, à *l'air libre*. La salle de classe est un cadre, vaste et couvert, qui se situe à l'intérieur de l'institution scolaire.

Au Sénégal, la salle de classe est, généralement, construite en dur, avec quatre murs, un tableau noir, des tables-bancs. Il existe encore des abris provisoires dans certaines zones.

Ces abris sont faits de palissades, avec des table-bancs ou autres objets pouvant servir de sièges. Soulignons le minimum de ressources matérielles dans la salle de classe, lieu d'exécution de l'enseignement/apprentissage du FLS. À la différence de celle où se déroule habituellement l'enseignement du FLM, la salle de classe au Sénégal n'a pas de projecteurs, d'ordinateurs, de connexion internet... Ce dénuement de l'espace, où se déroulent les activités de classe de français au Sénégal, impacte sur la pratique de l'enseignement et sur l'activité d'apprentissage. Par exemple, l'enseignant est obligé d'écrire au tableau (il n'y a pas de soulignement, en cas d'erreur orthographique par exemple comme avec word qui s'affiche sur le tableau blanc par l'intermédiaire d'un projecteur).

Il influe également sur l'apprentissage où la disposition avec un tableau au-devant ne facilite pas le travail de groupe et oblige une organisation figée des apprenants. L'absence de matériel informatique et d'outils didactiques fait que la communication en classe est réduite à la relation professeur – apprenants avec une disposition frontale. Cette disposition qui aménage les activités de classe est aussi plus considérable avec les effectifs.

1.2. Les effectifs, une réalité typique d'un enseignement de masse

Pendant notre enquête de terrain, avec les observations des activités didactiques, il nous a été donné de constater les effectifs des salles de classe. Nous les présentons ci-dessous.

Établissements	Classes	Effectifs
Moyen	5 ^e 1	96
	5 ^e 2	96
	5 ^e 3	96
	5 ^e 4	96
Secondaire	1 ^e I 1	35
	1 ^e I 2	50
	1 I 3	57

Tableau 18: Effectifs des classes observées

Le tableau montre des effectifs pléthoriques. Cette situation est soulignée par les enseignants :

c'est vrai que il y a des difficultés+ il rencontre des difficultés++ et là il y a un problème+ c'est le problème des pléthores de classe++ (P1 & P2, de 81 à 82). Il est difficile de gérer les classes de quatre-vingt-dix élèves+ les maîtriser+ ces élèves deviennent alors un véritable problème (P1 & P2, de 377 à 378).

La classe qui compte 35 élèves, est une première L2. Elle est supposée recevoir les meilleurs élèves littéraires de l'établissement⁹⁶ présentant de bonnes notes en histoire et en géographie. En général, dans les salles de classe se retrouve un nombre élevé d'élèves. Nous remarquons, cependant, des effectifs plus nombreux dans les classes des établissements du moyen que dans celles du cycle secondaire. Même si, chez les derniers ils restent toutefois importants. Les élèves sont disposés en quatre ou cinq rangées, s'asseyant parfois en deux, trois ou même à quatre par table. Michèle Verdelhan-Bourgade, citant Pierre Dumont (1993), revient sur les conditions d'acquisition des compétences en DFLS, en s'intéressant à l'effectif en Afrique. *On sait que les classes de l'enseignement primaire comportent souvent près de 100 élèves... Les difficultés matérielles et pédagogiques, nombreuses, propres à ces pays ont été signalées depuis longtemps* (Verdelhan-Bourgade, 2007, p. 120). Comme nous le constatons sur le terrain, cette réalité est quasi la même que celle des classes des établissements d'enseignement moyen et secondaire. Ces effectifs, selon l'avis des enseignants de français ne sont pas sans poser des difficultés dans le déroulement des enseignements :

avec ce {sic} pléthore d'élèves+ trois par table + ou quatre quelques fois par table+ une centaine d'élèves c'est un peu difficile+ à chaque fois parce que ça baisse le niveau+ y a en qui pratiquement ne participent pas au cours+ on ne peut pas suivre tout le monde+ (P1 & P2, de 322 à 324).

Même les inspecteurs sont d'avis que les effectifs pléthoriques exercent des influences sur l'activité de classe: *les classes sont ce qu'elles sont si tu as cinquante élèves sur un cours d'une heure+ si le prof parle dix minutes combien de minutes vont parler les élèves +++ Il est difficile de faire un cours de français avec ce nombre d'élèves dans les classes. Les conséquences et les aveux sont éloquents :*

les difficultés c'est d'abord vraiment la classe pléthorique+ il y a beaucoup trop d'élèves dans une seule classe pour un cours de français+ les canaliser c'est un peu difficile+ comme on l'a dit depuis le début+ le français c'est déjà difficile comme une langue+ pour qu'ils comprennent + je pense que s'il y avait moins d'élèves+ je pense que l'attention serait parfaite+ de la part des élèves mais aussi de notre part en tant que professeur+ on pourra se faire comprendre mieux+ mais là il y a trop d'élèves et on n'est pas formé à la gestion pédagogique de autant d'élèves+ c'est déjà un problème+(P3 & P4, de 391 à 397).

⁹⁶ Dans beaucoup d'établissements, c'est sur de rigoureux critères de sélection que se fait l'affectation dans ces deux séries (L2, S1). Le choix n'est pas seulement celui de l'apprenant. Un conseil donne son avis. Constituées aussi pour avoir un bon résultat, ces classes se retrouvent souvent avec moins d'élèves. Elles sont cependant moins nombreuses dans les établissements. Si elles existent, ce sont des classes modèles, pilotes, destinées à refléter une bonne image de l'établissement à travers leurs résultats au baccalauréat.

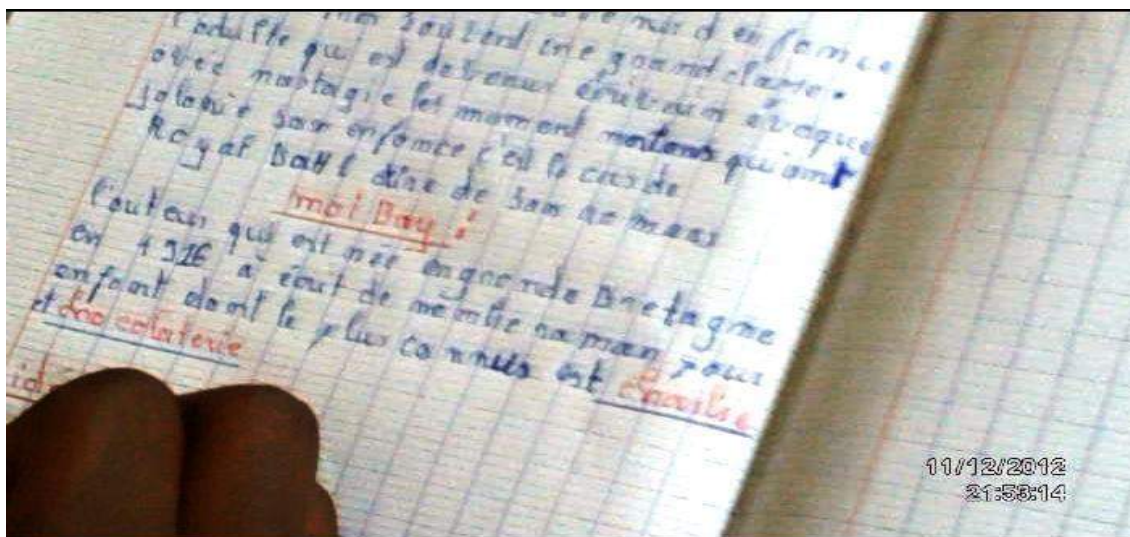
Il est clair que le cours de français se particularise par la pléthore d'élèves. Il y a des difficultés à les suivre, à les aider à comprendre, à attirer leur attention mais également à se faire comprendre et à les amener à communiquer durant l'activité. Dans ces conditions, il est difficile pour un enseignant formé et non formé d'exercer son métier, de dérouler des activités de langue avec comme méthode pédagogique la démarche communicative qui suppose des activités de dialogue ou d'écriture pendant lesquelles chaque apprenant est mobilisé. En cherchant du côté des effectifs nous avons également regardé les déplacements.

2. Les déplacements : rapport gestuel entre professeur et apprenants

Les déplacements dans la salle de classe pendant le cours sont les différents mouvements effectués par l'enseignant pour assurer une présence physique pédagogique et par les apprenants pour marquer leur vie de classe, aller au tableau, travailler en groupe, prendre la parole... En ce qui concerne l'enseignement du français, les déplacements dans la classe importent beaucoup parce qu'ils permettent d'établir et de maintenir le contact avec tous les apprenants en les mobilisant pour participer au cours. Ceci permet de surveiller par exemple ce qu'ils font et les prises de notes. Mais, ces déplacements ne sont pas envisageables dans certaines conditions où ne se font pas comme il se devrait. Il est précisé dans ces propos:

c'est aussi le problème de pléthore dans certaines rangées on ne peut même pas + on ne peut même pas circuler pour+ voir ce qu'écrivent les élèves+ c'est ça le gros du problème+ il y a des conséquences+ on n'arrive pas à voir ce que font les élèves sur les cahiers+ à contrôler leurs écritures+ est-ce qu'ils écrivent même le cours + vous voyez + c'est difficile+(P1 & P2, de 331 à 335).

Cette gestion de la classe, sans possibilité de déplacements dans un cours de français, pose problème. Cela est d'autant plus vrai pour des apprenants qui n'ont pas le français comme langue maternelle. Elle peut avoir des effets pervers, comme les prises de notes avec erreurs de forme, de sens et de style.



L'auteur qui est née en grande Bretagne en 1919 a écrit de nombreux romans pour enfant dont le plus connu est Charlie et la chocolaterie

L'image montre une prise de notes avec quelques erreurs. Avec un déplacement, le professeur aurait dû faire corriger s'il jetait un coup d'œil sur ce que recopient ou écrivent les apprenants.

Du côté des apprenants également, nous avons observé qu'ils ne se déplacent presque jamais en classe pour aller écrire ou corriger un exercice au tableau. Les seuls déplacements observés ne sont pas liés aux besoins du cours (aller répondre à la surveillance, sortir pour un besoin naturel...). Quand nous avons demandé aux enseignants pourquoi ils n'envoient pas les élèves au tableau, leur réponse fut : *c'est pour aller beaucoup plus vite+ ... c'est une question de temps tout simplement+ il fallait faire le cours en une heure et en une heure les minutes sont comptées +* (P3&P4, de 310 à 316). Cette réponse des professeurs de français au lycée est aussi celle de ceux qui officient au collège. La gestion du temps semble être un frein important aux déplacements des apprenants.

Synthèse

Ce chapitre a porté sur l'étude ethnographique de la salle de classe. Il montre nettement les conditions physiques et sociales d'enseignement/apprentissage de la langue française dans les établissements moyen et secondaire au Sénégal. Ces conditions révèlent que l'enseignement/apprentissage du français ne sort pas des salles de classe. Il se fait entre quatre murs, avec une pléthore d'apprenants et des déplacements quasi inexistantes. Ainsi, l'enseignement du français reste frontal avec des apprenants assis, partagés entre les rangées et un professeur qui se place devant eux. Ces conditions restent celles de l'enseignement du français au Sénégal. Elles ne ressemblent aucunement à celles de l'enseignement du français en France ou au Canada. En quoi ces conditions typiques impactent-elles sur la circulation des savoirs et l'élaboration des compétences en classe ?

Chapitre 2 : Les savoirs et les compétences : les dynamiques des activités et la dimension des contextes scolaire et social

Après une étude ethnographique des salles de classe nous nous proposons une description et une analyse des savoirs et des compétences. Pour ce faire, il est important de mettre l'accent d'abord sur les activités de classe (au cycle moyen et secondaire). Pour qu'il y ait enseignement et apprentissage du français, il semble important que se réalisent des activités de classe. Ces activités mettent en jeu des acteurs autour de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être. Dans le cadre de l'étude de terrain menée dans les établissements moyen et secondaire au Sénégal, nous avons suivi diverses activités de classe de français. Ce sont les activités qui font la classe, mais ici, dialectiquement la classe pèse beaucoup sur les activités de langue. L'institutionnalisation de la DFLS permet-elle la construction d'objets d'enseignement et l'établissement de programme adapté à la situation des apprenants? Une étude analytique des séances observées permet de répondre à cette question. Nous suivrons dans cette partie les savoirs et les activités en classe au moyen (étude de la langue et la lecture expliqués) et au ceux au secondaire (le cours magistral et l'étude du texte littéraire).

1. Les savoirs et les activités de classe

Nous analysons ici les savoirs et les activités de classe aux cycles moyen et secondaire. Il s'agit de porter une attention sur les caractéristiques et sur leurs opportunités dans le contexte étudié.

1.1. Au cycle moyen

Il s'agit d'activités diverses axées sur l'étude de langue et sur la lecture expliquée. Avant de porter l'attention sur la séance de lecture expliquée, décrivons les activités de langue filmées, soit des leçons de grammaire, d'orthographe et de vocabulaire.

1.1.1. Étude de la langue

Pour une acquisition et une appropriation du français, diverses activités sont proposées en classe : l'enseignement méthodique de la grammaire, de la conjugaison, du vocabulaire et de l'orthographe. De ce fait, pour être en mesure de s'exprimer correctement à l'oral et à l'écrit, il paraît important que l'apprenant acquiert et s'approprie d'un bagage pragmatique, sémantique, syntaxique, morphologique... En salle de classe, l'étude de langue est l'espace de partage entre les pratiques linguistiques enseignantes et les activités sociolinguistiques des élèves. Cette étude de la langue telle qu'elle se définit dans *les nouveaux programmes de français* au Sénégal est réservée aux apprenants du cycle moyen.

Comment se déroulent ces activités de langue ? Comment les enseignants organisent-ils leurs pratiques ? Comment se fait la progression ? De leur côté, comment les apprenants abordent-ils les différentes activités ? Le contexte pèse-t-il sur l'apprentissage ?

- **Les activités de grammaire**

Nous avons suivi deux activités de grammaire filmées au collège dans deux classes (de 5^e 1 et 5^e 3) de deux enseignants. La première leçon est intitulée *fonctions et accords de l'adjectif qualificatif*. La seconde porte sur *les déterminants définis du nom*. Elles ont duré respectivement environ 49 et 51 minutes. Il y a 96 élèves dans chaque classe, comme dans toutes les 5^e observées, répartis en rangées et disposés face au tableau noir. La leçon sur les *fonctions et accords de l'adjectif qualificatif* (Annexe 7) a pour objectif d'aider à maîtriser les fonctions et les accords de l'adjectif qualificatif. L'enseignant a articulé son cours autour de :

- la définition de l'adjectif qualificatif ;
- la fonction épithète ;
- la fonction épithète détaché ou mis en apposition ;
- la fonction attribut du sujet.

Nous notons que le choix de l'enseignant est centré sur les savoirs en langue notamment sur la valeur grammaticale de l'adjectif qualificatif. Le support de la leçon est constitué de quatre phrases. Les adjectifs sont soulignés. Huit scènes organisent le déroulement de la leçon. Elles sont construites à partir des quatre points qui articulent l'enseignement. Chacun est suivi d'une prise de note. La définition de l'adjectif qualificatif et la découverte ses fonctions grammaticales a duré 10 min 20. Elle coïncide avec la manipulation du corpus. Entre cette phase et la phase suivant, l'enseignant a fait noter dans les cahiers des élèves la définition de l'adjectif qualificatif et la fonction épithète. Il revient sur l'adjectif épithète en 3 min 38. Puis il sollicite auprès des élèves des exemples avec des adjectifs dont la fonction est épithète. L'avant dernière scène de la leçon étudie la fonction épithète détaché ou mis en apposition. Cette fonction a été déjà expliquée pendant la manipulation. En 6 min 25, l'enseignant y revient tout de même avant de demander des exemples et fait faire des prises de notes. Le dernier point de la leçon porte sur la fonction attribut (6 min 5). Celle-ci est découverte, comme les autres fonctions, par les élèves lors de la manipulation du corpus. L'enseignant la réexplique et demande des exemples. Notons que tous les exemples donnés sont faits oralement. L'identification des concepts grammaticaux et de leurs règles ne posent pas beaucoup de problèmes. Les difficultés des apprenants résident dans la production des exemples et l'intégration de l'activité à travers un discours construit.

Tableau 19: Synopsis de la séance de grammaire/ Prof 1

Titre de la leçon : Fonctions et accords de l'adjectif qualificatif						Niveau : 5 ^e 1 / Durée : 49 mn 37/ Effectif : 96					
Corpus :		Un <u>géant</u> homme arrive. Il est <u>malade</u> , <u>Impatient</u> , le medecin {sic} s'occupe de lui. Cette nouvelle a rendu ma tante <u>triste</u> .					Trois phrases proposées au tableau par l'enseignant, les mots sont aussi soulignés par elle.				
Chronogénèse					Mésogénèse					Topogénèse	
Tps	Progression				Jeux didactiques					Position topogénétique et acteurs	
	Nbr de tours de parole			Sc en es	Jeux d'apprentissage	Jeux épistémiques			Position	Qui fait quoi et comment?	
	P	E	C								
10min 20	4	33	10	1	Fait manipuler le corpus pour trouver la nature les fonctions des mots déjà soulignés	Les E. repèrent et justifient les fonctions des adjectifs qualificatifs se trouvant dans le corpus			Basse/ Haute	L' Ens. pose des questions sur les fonctions des mots soulignés les E. répondent	
11min 11	1	-	-	2	Fait écrire	-			Haute	L' Ens. écrit le titre de la leçon, dicte la définition de l'adjectif qualificatif et la fonction épithète.	
3min 38	1	10	-	3	Fait donner des phrases où il y a un adjectif qualificatif épithète	Les E. formulent des phrases contenant un adjectif qualificatif épithète, l'identifient. Deux phrases correctes sur deux.			Basse	Deux E. donnent deux exemples et l'Ens. sélectionne un pour le dicter.	
5min	1	-	-	4	Fait écrire	-			Haute	L'Ens. dicte une séquence sur l'adjectif mis en apposition.	
6min 25	1	19	-	5	Fait donner des phrases où il y a un adjectif qualificatif avec la fonction d'épithète détaché ou de mis en apposition	Les E. proposent cinq phrases dont seules deux comportent des adjectifs épithètes, détachés mis en apposition.			Basse/ Haute	Les E. donnent cinq exemples dont trois faux, rejetés sans être corrigés par l'Ens.	
2min30	1	-	-	6	Fait écrire	-			Haute	L'Ens. écrit Attribut/Attribut du sujet et les E. recopient	
6min 5	1	15	2	7	Fait découvrir les conditions de l'attribut du sujet et donner des exemples	Les E. répondent aux questions (trouvent les verbes d'état) et donnent des exemples: trois dont seul un est correct			Basse/ Haute	L'Ens. pose des questions et demande des exemples avec une phrase où il y a attribut du sujet. Les E. répondent et un seule élève donne un bon exemple.	
4min 48	1	-	-	8	Fait écrire	-			Haute	L'Ens. dicte une séquence sur l'attribut du complément direct	

La seconde leçon de grammaire faite en classe en 5^e 3 porte sur *les déterminants définis du nom* (Annexe 10). Son objectif est de permettre aux élèves d'être capables de reconnaître et d'employer les déterminants définis du nom. Le cours s'est déroulé suivant les points grammaticaux suivants :

- les articles définis simples, composés ou élidés ;
- les adjectifs possessifs ;
- les adjectifs démonstratifs ;
- l'exercice oral.

Ici, le support de cours est fait de deux phrases. Celles-ci sont à compléter. L'enseignant commence l'activité par des lectures de ce corpus. Il lit et fait lire quelques élèves. Cette entame de la manipulation du corpus est suivie par la demande du professeur aux élèves de compléter les mots qui manquent dans les phrases. Ce que les élèves font (10 min 56) oralement à l'aide des questions posées par l'enseignant. L'étude du corpus continue par l'identification de la nature des mots grammaticaux qui ont permis de compléter les deux phrases (9 min 52). Les natures grammaticales identifiées sont les articles définis simples, composés ou élidés ; les adjectifs possessifs ; les adjectifs démonstratifs. Ensuite, l'enseignant tente avec les élèves de découvrir le titre de la leçon (6 min 25). Il fait écrire le titre de la leçon. Pour le reste du cours, l'enseignant reviendra par des explications sur chacune des natures grammaticales : les articles définis simples, composés ou élidés (9 min 45) ; les adjectifs possessifs (8 min 21) ; les adjectifs démonstratifs (4 min 7). Beaucoup de temps est consacré aux deux premiers points parce que les élèves ont du mal à comprendre les notions d'articles (genre, nombre) et de possessifs (l'idée de possession et de possédé). Le dernier point est vite présenté puisque le temps ne permet plus à l'enseignant d'approfondir l'enseignement. L'étude de chaque point est faite suivant la démarche ternaire : explications de l'enseignant, prise de notes et exemples.

Le déroulement de l'activité n'a pas permis, à la fin du cours, de proposer des exercices structurés. Pour ne pas les libérer sans vérifier les acquis du jour, le professeur a choisi de faire rapidement un exercice oral. Ici nous notons que les apprenants ont du mal à produire des phrases. Les blocages relèvent du lexique mais aussi de la syntaxe. Pourtant, quand il s'agit de donner des règles grammaticales, généralement, ils les restituent plus ou moins facilement.

Tableau 20: Synopsis de la séance de grammaire/ Prof 2

Titre de la leçon : Les déterminants définis du nom						Niveau : 5 ^e 3 / Durée : + d'une heure / Effectif : 96			
Corpus		...feuilles de ...baobab salissent ...cour./ ... mère me demande toujours de nettoyer {sic} partout.							
Chronogénèse					Mésogénèse			Topogénèse	
Tps	Progression				Jeux didactiques			Position topogénétique et acteurs	
	Nbr de tours de parole			Scènes	Jeux d'apprentissage	Jeux épistémiques	Position	Qui fait quoi ?	
	P	E	C						
30s	1	-	-	1	Lecture de l'ens.	-	Haute	L'Ens. lit le corpus	
1min 10	5	6	-	2	Fait lire les phrases du corpus	-	Basse	L'Ens. Interroge trois élèves qui lisent tour à tour	
10min 56	13	8	3	3	Fait manipuler le corpus :	Les E. cherchent les mots qu'il faut pour remplacer dans les phrases les pointillés.	Basse	Les E. proposent des mots et l'Ens. confirme ou invalide.	
9min 52	41	15	25	4	Fait identifier et découvrir la nature des mots grammaticaux employés.	Les E. découvrent et identifient la nature des mots employés	Basse/Haute	L' Ens. pose des questions sur les mots employés, les E. répondent.	
6min 25	13	10	3	5	Fait découvrir le titre de la leçon	Les E. cherchent un titre en se fondant sur l'identité des mots grammaticaux	Basse/Haute	Les E. proposent mais l'Ens. n'est pas satisfait et donne le titre.	
2min 15	1	-	-	6	Fait écrire	-	Haute	L'Ens. dicte une définition du déterminant défini.	
9min 45	25	22	2	7	Fait lister, découvrir le rôle des articles définis	Les E. listent quelques articles et participent au classement.	Basse/Haute	L'Ens. demande aux E. de lister les articles. En même temps qu'ils les listes, ils les classent.	
3min 50	1	-	-	8	Fait écrire		Haute	L'Ens. dicte un résumé sur les articles définis	
2min 10	4	4	-	9	Fait donner des exemples	Les élèves donnent des exemples	Basse/Haute	Deux exemples donnés par les E. L'Ens.	
8min 21	12	7	5	10	Fait lister et découvrir le rôle des adjectifs possessifs.	Les E. listent, découvrent le rôle	Basse/Haute	L'Ens. pose des questions, les E. répondent	
2min	1	-	-	11	Fait écrire		Haute	L'Ens. dicte un résumé sur les adjectifs possessifs, les élèves écrivent	
1min 10	6	5	-	12	Fait donner des exemples	Les élèves donnent des exemples.	Basse/Haute	L'Ens. demande de donner des adjectifs possessifs et des exemples. Les E. essayent	
4min 7	7	6	-	13	Fait découvrir le rôle, adjectifs démonstratifs et des exemples	Les E. listent, découvrent le rôle. Trois exemples proposés	Basse/Haute	L'Ens. demande des adjectifs démonstratifs, les E. donnent des adjectifs.	
1min 50	1	-	-	14	Fait écrire		Haute	L'Ens. dicte un résumé sur les adjectifs démons.	
1min 10	4	3	-	15	Fait donner des exemples/ des adjectifs démonstratifs	Les E. donnent des exemples avec quelques difficultés	Basse/Haute	L'Ens. demande des exemples avec des adjectifs démonstratifs.. Les E. essayent	
2min	17	15	1	16	Fait produire des GN l'article le/des adjectifs démonstratifs	Les E. produisent les GN oralement	Basse	L'Ens. donne un exercice oralement, les E. le font également oralement.	

- L'activité d'orthographe

La leçon porte sur *Le participe présent et l'adjectif verbal* (Annexe 8). Elle s'est déroulée en 5^e 2 et a duré environ 53 minutes. La leçon a comme objectif de permettre aux élèves de distinguer le participe présent de l'adjectif verbal et de pouvoir les employer correctement. La leçon a été organisée suivant quatre axes :

- le participe présent ;
- l'adjectif verbal ;
- l'accord de l'adjectif verbal ;
- les remarques sur les terminaisons en E-N-T et A-N-T des participes présents.

Trois phrases écrites au tableau constituent le corpus de la leçon. Les élèves les recopient dans les cahiers de cours. Après, ces phrases sont lues par un élève à la demande de l'enseignant. À la suite de cette lecture, la manipulation (3 min 40) vise à faire identifier et décrire la morphologie du participe présent et de l'adjectif verbal. Cette phase permet à l'enseignant d'écrire le titre de la leçon et de procéder à une dictée de la partie introductive la leçon. Le reste de l'enseignement se divise en deux parties axées sur le participe présent et l'adjectif verbal. Par des questions, l'enseignant essaie de mobiliser les élèves pour découvrir l'invariabilité du participe présent et de faire produire des exemples. Cela a duré 11min 5 parce les apprenants n'arrivaient pas à distinguer le participe présent du participe passé et du gérondif. La seconde partie est axée sur morphologie de l'adjectif verbal pour le différencier de participe présent. En 3 min 40, la scène revient sur la manipulation du corpus. Toutefois, la découverte de la nature et les fonctions de l'adjectif verbal a nécessité 7 min 30. La difficulté a résidé dans le fait que les apprenants ne semblaient pas comprendre que l'adjectif verbal fonctionne comme un adjectif qualificatif. Mais, le vrai souci dans l'apprentissage a été noté dans l'étude morphologique des adjectifs verbaux en a-n-t et en e-n-t. Les 5 minutes accordées à cette étude ont permis néanmoins de noter que les élèves manquent de vocabulaire. Et le fait qu'ils ne trouvent pas l'équivalence de ces formes dans leur langue maternelle rend l'apprentissage plus difficile. Toujours est-il que la majeure partie des obstacles à l'apprentissage relève de l'intégration du jeu didactique par la production. Ici, également, le cours a manqué d'exercice écrit pour le réinvestissement des apprentissages linguistiques.

Tableau 21: *Synopsis de la séance d'orthographe/ Prof 1*

Titre de la leçon : Le participe présent et l'adjectif verbal					Niveau : 5 ^e 2/ Durée : 53 mn 26/ Effectif : 96			
Corpus :		L'enfant fuyant le voleur tombe. Fatou fait le linge en chantant. Le ciel est menaçant					Trois phrases proposées par l'enseignant écrites au tableau	
Chronogénèse					Mésogénèse			Topogénèse
Tps	Progression				Jeux didactiques		Travail conjoint	Position topogénétique et acteurs
	Nbr de tours de parole			Scènes	Jeux d'apprentissage	Jeux épistémiques	Position	Qui fait quoi ?
	P	E	C					
1min 45	6	5	-	1	Fait lire les phrases du corpus	Un E. lit les phrases du corpus	Basse	Un E. lit les phrases l' Ens. corrige la lecture
3min 40	20	11	7	2	Fait manipuler le corpus pour décrire la morphologie et l'identité du participe présent et de l'adjectif verbal	Les E. découvrent et identifient les participes présents et les adjectifs verbaux	Basse/Haute	Les élèves répondent oralement aux questions de l'Ens. qui corrige les mauvaises réponses.
6min 15	1	-	-	3	Fait écrire	-	Haute	L'Ens. dicte le titre de la leçon et une séquence sur le participe présent.
11min 5	12	9	2	4	Fait découvrir l'invariabilité du participe présent et fait donner des exemples.	Les E. remarquent et notent la nature invariable du participe présent et donnent des exemples avec quelques difficultés	Basse/ Haute	L'Ens. montre en quoi le participe présent est invariable et demande des exemples aux E. qui proposent trois exemples dont l'un incomplet, l'autre faux et le dernier correct.
3min 40	3	2	-	5	Fait donner la morphologie de l'adjectif verbal	Les E. découvrent l'adjectif verbal	Basse/Haute	L'Ens. donne un exemple d'adjectif verbal en e-n-t et demande si c'est un adjectif verbal – un élève répond correctement et l'Ens. explique pourquoi e-n-t ou a-n-t.
5min	1	-	-	6	Fait écrire	-	Haute	L'Ens. dicte une séquence sur le rôle et l'accord de l'adjectif verbal.
7min 30	7	5	1	7	Fait découvrir la nature et les fonctions de l'adjectif verbal.	Les E. répondent aux questions, donnent la nature et les fonctions de l'adjectif verbal.	Basse/ Haute	L'Ens. donne un exemple et demande aux E. de trouver la nature et la fonction de l'adjectif verbal. Les E. répondent et un seul élève donne un bon exemple.
7min 10	1	-	-	8	Fait écrire	-	Haute	L'Ens. dicte une remarque sur les formes du participe présent et d'adjectif verbal
5 min	7	6	-	9	Fait découvrir pourquoi certains ont une terminaison en a-n-t et d'autres en e-n-t.	Les E. déterminent les terminaisons des adjectifs verbaux selon une règle que l'Ens. a donné	Basse/ Haute	L'enseignant donne une règle de formation des participes présents et des adjectifs verbaux et les élèves l'appliquent en donnant des exemples.

- L'activité de vocabulaire

La séance de vocabulaire a été observée en 5^e 3. La leçon a pour titre *Sens et famille des mots* (Annexe 11). Le cours a duré 43 minutes. Au sortir du cours, les apprenants doivent être en mesure d'identifier les relations de sens et de forme qui unissent certains mots. La leçon est structurée en quatre axes :

- la synonymie ;
- l'antonymie ;
- l'homonymie ;
- les mots de même famille.

Deux phrases constituent le corpus de la leçon. Elles sont écrites au tableau et les apprenants les ont recopiées dans leur cahier de cours. La manipulation du corpus a commencé par le soulignement des groupes nominaux pour les distinguer des adjectifs qualificatifs. Cet objectif qui n'entre pas en droite ligne dans les visées de la leçon a duré 6 min 17. Pour ne pas trop perdre de temps, l'enseignant recentre l'activité. Il met l'accent sur l'étude de la synonymie (3 min 18), de l'antonymie (4 min 37), de l'homonymie (8 min 5) et des mots de la famille (15 min 30). L'enseignant organise l'étude par des questions, des exemples et des dictées de cours. Comme nous constatons, certaines phases ont demandé peu de temps. D'autres ont nécessité beaucoup de temps. Nous avons trouvé, s'agissant des synonymes et des antonymes, que les élèves ont eu moins de difficultés parce qu'ils pouvaient trouver des équivalents dans leur langue maternelle. Concernant l'homonymie et les mots de la même famille, l'étude a montré les possibles contraintes et interférences linguistiques et culturelles. Concernant l'étude de l'homonymie, la difficulté réside dans l'identification des mots qui se prononcent de la même manière et la production d'exemples de réinvestissement. Ces mêmes difficultés sont notées dans l'étude des mots de la même famille qui a nécessité des savoirs phonétiques et lexicaux. L'enseignant n'a pas proposé d'exercices d'application. Le temps ne lui a pas permis.

Tableau 22: Synopsis de la séance de vocabulaire/ Prof 2

Titre de la leçon : Sens et famille des mots					Niveau : 5^e 3 Durée : 43 mn 29 Effectif : 96			
Corpus :		Cette fleur est belle. Elle vit dans un espace vert					Deux phrases proposées au tableau par l'enseignant	
Chronogénèse					Mésogénèse			Topogénèse
Tps	Progression				Jeux didactiques			Position topogénétique et acteurs
	Nbr de tours de parole			Scènes	Jeux d'apprentissage	Jeux épistémiques	Position	Qui fait quoi ?
	P	E	C					
6min 17	24	13	8	1	Fait manipuler le corpus : souligner GN et révision sur les adjectifs qualificatifs.	Les E. soulignent les GN dans les phrases et reviennent sur les fonctions épithètes et attribut de l'adjectif.	Basse	L'Ens. demande qu'on souligne les GN, qu'on distingue les noyaux et les fonctions des adjectifs ; les E. répondent à ses questions.
3min 18	10	5	4	2	Fait étudier la synonymie	Les E. essaient de remplacer certains mots par d'autres de même signification.	Basse	L'Ens. demande de remplacer certains mots par d'autres sans changer le sens. Les E. donnent des mots de mêmes significations.
4min 37	15	11	3	3	Fait étudier l'antonymie	Les E. remplacent certains mots par d'autres d'à peu près de sens contraire	Basse	L'Ens. demande de remplacer certains mots par d'autres de sens opposés, ce que les élèves ont tenté de faire.
8min 5	32	14	18	4	Fait étudier l'homonymie	Les E. cherchent des mots qui ont la même prononciation que <i>vert</i>	Basse/ Haute	L'Ens. demande aux E. de trouver d'autres mots qui se prononcent de la même manière que <i>vert</i> mais qui s'écrivent autrement. Les E. rencontrent des difficultés dans les réponses.
15min 30	26	16	9	5	Fait étudier les mots de même famille	Les E. cherchent des mots de la même famille <i>d'espace</i> .	Basse/Haute	L'Ens. demande aux E. de trouver des mots de même famille d'espace. Les élèves cherchent mais ont du mal.
3min 10	1	-	-	6	Fait écrire	-	Haute	L'Ens. dicte une définition générale et une définition de synonyme.
3min	8	6	1	7	Fait produire oralement des phrases qui seront reprises en remplaçant l'un des mots par son synonyme	Les Elèves produisent des phrases simples et remplacent certains mots par d'autres	Basse	Comme exercice l'Ens. demande de produire des exemples pour la synonymie. Les élèves proposent des exemples.

Ces quatre séances nous permettent de constater le processus d'acquisition du savoir en langue, les comportements des enseignants et des apprenants, mais également le prisme du contexte. Vu à travers un plan général, les synopsis des activités de langue montrent que l'enseignement ne donne pas de temps aux apprentissages linguistiques. C'est-à-dire que les activités cognitives en langue sont fondées sur la mémorisation des règles et de leur écriture par des prises de notes. Pourtant, il est bien visible à travers les silences et les réponses collectives de ce public, il est utile que l'enseignement de langue favorise les situations de pratique d'écriture, de productions constructives par les apprenants. Il importe de considérer ici la remarque de Jean-François Halté *les objets d'enseignements se déplacent de l'étude métalinguistique du code linguistique et de son fonctionnement à froid, à l'approche du discours en situation* (1992, p. 32). C'est important que les activités en langue tiennent compte du plurilinguisme de l'apprenant en FLS.

Par ailleurs, l'enseignement de la grammaire, de l'orthographe et du vocabulaire reste encore dans des activités cloisonnées. L'apprentissage ne fait pas forcément le lien entre eux, comme dans sa langue maternelle même si celle-ci se produit oralement. Parlant de langue maternelle de l'apprenant, il serait important par une entrée linguistique de comparer les structures lexicales, syntaxiques ou morphologiques susceptibles de créer des blocages. Auger dans *Comparons nos langues* (Auger & Balois, 2005) montre comment à partir d'une confrontation entre sa langue maternelle et le français, un apprenant arrive à construire ses savoirs grammaticaux. En plus, il s'agira aussi de décroisonner les sous- disciplines de l'étude de langue pour que les apprenants, dans la pratique écrite et orale puisse utiliser les savoirs acquis. L'appropriation des savoirs linguistiques se fera plus naturellement (nous y revenons dans la partie portant sur les apprenants).

1.1.2. Lecture expliquée

Nous avons cherché à analyser ce qui se fait en lecture expliquée. La lecture et l'explication de texte entrent dans le cadre des activités de classe destinées à l'entraînement à la rédaction, mais aussi à l'acquisition et à l'appropriation de compétences culturelles (et interculturelles). Tout comme l'étude de texte en cycle secondaire, la lecture expliquée est l'enseignement/ apprentissage de la littérature avec ses spécificités techniques, historiques et culturelles. De ce fait, elle n'est pas seulement un traitement de mot de vocabulaire où une compréhension et une explication des idées du texte. Les deux activités que nous avons suivies ont porté sur deux textes donnés par deux enseignants dans deux classes de 5^e.

Pour mieux décrire et analyser les deux activités qui concernent la lecture expliquée nous avons construit deux synopsis comme pour les activités en langue.

La première activité s'est tenue en 5^e 1. Le corpus, *La bicyclette*, Roald Dha, *Moi, Boy*, 1984, est un extrait des pages 21 et 22 du *Français en 5^e* (Annexe 21). L'activité de lecture a comme objectif de permettre aux élèves d'être capables d'identifier un texte narratif. La séance a duré 54 minutes (Annexe 9) et l'enseignant a organisé son cours autour de

- la lecture du texte par l'enseignant ;
- la lecture du texte par les élèves ;
- la découverte de la situation du texte ;
- la découverte de l'idée générale ;
- l'explication détaillée.

L'explication de texte commence ici par des lectures à voix haute. Le texte est lu par l'enseignant (4 min), puis par quelques élèves (12 min 55). Les élèves ont lu à tour de rôle les paragraphes du texte. L'enseignant est intervenu pour corriger la lecture de ces élèves, chacun à son tour. L'explication de texte s'est poursuivie par la découverte de la situation. Cette étude du paratexte a duré 15 min 35. Par des questions, le professeur a tenté d'amener les élèves à présenter l'auteur, l'œuvre, le type de texte, la date de publication. Il y a eu des difficultés dans la présentation de l'auteur et le type de texte parce que les apprenants ont du mal à se détacher du texte pour formuler leurs propres phrases. Ces difficultés sont notées dans la découverte de l'idée générale du texte (8 min 11). Comme toute l'étude, l'explication détaillée (10 min 11) a privilégié les questions orales. Mais nous avons remarqué que devant les difficultés des apprenants à apporter des réponses structurées oralement, l'enseignant a construit presque tout seul cette phase. La progression didactique se révèle lente et l'explication de texte n'est pas terminée à la fin de l'heure prévue. Les points importants didactiquement sont le choix du texte qui relate l'histoire d'un garçon qui a à peu près l'âge des apprenants. Toutefois, les activités cognitives destinées à permettre l'acquisition de compétences langagières relatives à l'objectif de l'étude n'ont pas pu donner lieu à un apprentissage. Cela s'explique par la démarche de l'enseignant (SLIPEC). Cette approche n'a pas permis aux apprenants (en effectif pléthorique) de bien se concentrer sur le texte. Un travail de groupe ou des questions écrites sur lesquelles les apprenants se peuvent se pencher pour construire des réponses avant de les exposer aurait (ent) permis un apprentissage plus conséquent.

Tableau 23: Synopsis de la séance lecture expliquée/ Prof 1

Titre de la leçon : lecture expliquée : La bicyclette, p. 20					Niveau : 5 ^e 1 /Durée : 54 mn 41/Effectif : 96			
Corpus :		Deux pages : la bicyclette, Roald Dha, Moi, Boy, 1984.						Le français en 5 ^e /Un livre pour trois élèves
Chronogénèse					Mésogénèse		Topogénèse	
Tps	Progression				Jeux didactiques		Position topogénétique et acteurs	
	Nbre de tours de parole			Scènes	Jeux d'apprentissage	Jeux épistémiques	Position	Qui fait quoi ?
	P	E	C					
4min	1	-	-	1	Lecture de l'enseignant	Les E. suivent la lecture	Haute	L'Ens. fait une lecture magistrale du texte.
12min 55	40	41	-	2	Fait lire quelques élèves (chaque paragraphe est lu par un E.)	Quelques E. lisent le texte	Basse/ Haute	Le texte est lu deux fois par 8 E. l'Ens. corrige la lecture, aide certains et lit même pour d'autres.
15min 35	26	20	-	6	Fait découvrir la situation du texte (l'auteur, type de texte, l'œuvre, date de pub...)	Les E. donnent des informations à partir du texte	Basse/ Haute	L'Ens. pose des questions et les E. répondent en essayant de reprendre le paratexte.
5min	1	-	-	4	Fait écrire	Les E. écrivent	Haute	L'Ens. dicte une séquence situation du texte, les E. écrivent.
8min 11	12	11	1	5	Fait dégager l'idée générale du texte.	Les E. cherchent le sens du texte et tentent de dégager l'idée générale	Basse/ Haute	L'Ens. oriente les E. qui cherchent à trouver l'idée générale du texte.
3min 50	1	-	-	6	Fait écrire	Les E. écrivent	Haute	L'Ens. dicte un résumé sur l'idée générale du texte
10min 11	18	15	2	7	Fait expliquer le texte par des questions générales, type de texte, qui, quand, où ?	Les E. cherchent des réponses en relisant le texte.	Basse/ Haute	L'Ens. interroge des E. qui pour répondre lisent un fragment du texte.

La deuxième activité d'explication de texte au cycle moyen s'est déroulée en classe de 5^e 4 et a duré 54 minutes (Annexe 12). Le support est un texte recopié sur une feuille photocopiée pour que chaque élève en dispose. Le texte est signé W. Propp, *Morphologie du conte* (Annexe 22). À la suite de cette explication de texte, les élèves devront être en mesure de construire un texte narratif en respectant ses étapes. Voici la structure de la leçon:

- le rappel des pré-requis ;
- l'identification des personnages ;
- la situation initiale ;
- l'élément perturbateur ;
- la dynamique de l'action (les péripéties) ;
- la résolution du problème ;
- la situation finale.

La leçon commence par un rappel des pré-requis (3 min 10). Ils ont porté sur les types de textes. Les élèves sont amenés à lister les différents types de texte. Ce travail est fait oralement avec une participation des élèves qui savent les nommer (narratif, informatif, explicatif, argumentatif...). Sur les questions du type comment reconnaît-on un texte narratif, les élèves ont cependant quelques difficultés à y répondre. Le problème n'est pas sur leurs connaissances des textes mais sur la construction de phrase pour répondre. C'est ce qu'on retrouve aussi durant toute l'activité.

L'enseignement a mis l'accent sur les savoirs nominatifs notamment sur (identification des personnages (9 min), la situation (5 min 35), l'élément perturbateur (6 min 21), la dynamique de l'action (7 min 48), la résolution du problème (4min 13), la situation finale (5min 10). Pourtant, nous avons remarqué que cet accent sur ces savoirs n'a pas permis aux apprenants de saisir les connaissances. Le résumé du schéma narratif qui a duré 11 min 27, montre que les apprenants n'ont pas saisi comme il se devait l'enseignement. En effet, l'enseignant a voulu vérifier oralement la maîtrise des savoirs enseignés, mais les réponses aux questions posées montrent des difficultés relatives à la restitution. Les raisons peuvent s'expliquer par le peu de temps consacré à la lecture du texte par les élèves, par leur mode de participation, par la position haute de l'enseignant sur toutes les scènes, par l'absence d'une utilisation organisée du tableau pour permettre à l'apprentissage d'avoir sous leurs yeux de traces écrites.

Tableau 24: Synopsis de la séance de lecture expliquée/ Prof 2

Titre de la leçon : Le schéma narratif ou les étapes du texte narratif					Niveau : 5 ^e 4 /Durée : 54 mn 44 / Effectif : 96					
Corpus		Un texte de W. Propp							Chaque élève a une copie du texte écrit à la main.	
Chronogénèse					Mésogénèse			Topogénèse		
Tps		Progression			Jeux didactiques			Position topogénétique et acteurs		
		Nbr de tours de parole		Scènes	Jeux d'apprentissage	Jeux épistémiques	Position	Qui fait quoi ?		
		P	E							C
3min 10		17	13	2	1	Fait lister les différents types de texte et distinguer le type narratif.	Les E. listent les différents types de texte et caractérisent le texte narratif	Basse/haute	L'Ens. demande les types de texte et ce qui identifie le texte narratif, les E. cite des types de texte. Ils parlent des temps verbaux du texte narratif.	
1min 5		1	-	-	2	Fait écrire	-	Haute	L'Ens. lit le texte, les E. suivent sur leur copie.	
9min		13	8	3	3	Fait découvrir les personnages du texte et leur relation.	Les E. distinguent les personnages mais peinent à établir les relations qui les unissent.	Basse/ Haute	L'Ens. interroge pour distinguer les personnages et leur relation, les E. répondent mais peinent à trouver la bonne réponse.	
45 s		1	-	-	4	-Lecture	-	Haute	L'Ens. relit le texte.	
5min 35		15	10	4	5	Fait découvrir la situation initiale	Les E. cherchent où débute et où se termine la situation initiale.	Basse/ Haute	L'Ens. pousse les E. à trouver la séquence dans le texte qui concerne la situation initiale. Les E. cherchent à l'identifier en lisant des bribes du texte.	
6min 21		13	9	4	6	Fait découvrir l'élément perturbateur	Les E. tentent d'identifier l'élément perturbateur	Basse/Haute	L'Ens. demande aux E. de distinguer l'élément perturbateur. Les E. relèvent l'adverbe et le mot bandit.	
7min 48		11	8	2	7	Fait découvrir la succession des actions	Les E. explorent le texte pour relever les différentes actions qui ont suivi le problème.	Basse/Haute	L'Ens. demande aux E. de donner des indices qui montrent la succession des actions. Les E. parlent des verbes d'action	
4min 13		9	7	2	8	Fait découvrir la résolution du problème	Les E. tentent de voir comment est résolu le problème.	Basse/Haute	L'Ens. pose des questions sur l'intervention des jeunes gens. Les E. répondent en reprenant le texte.	
5min 10		10	8	1	9	Fait découvrir la situation finale	Les E. se penchent sur la fin du texte pour distinguer la situation finale	Basse/Haute	L'Ens. pose des questions sur les personnages à la fin du texte. Les E. y voient une autre situation.	
11min 27		20	14	6	10	Fait résumer le schéma narratif du texte.	Les E. rappellent les étapes étudiées	Basse/Haute	L'Ens. pose des questions sur les étapes du texte. Les E. tentent de les lister.	

Il est important de noter que même si les enseignants ont cherché à entreprendre des démarches conséquentes pour organiser leurs explications de texte au cycle moyen, l'apprentissage a besoin d'un travail sur les articulations du texte à la pratique de l'écriture. Ce travail a besoin de s'appuyer pas sur des situations d'énonciation constructives. Vu que qu'il s'agit aussi de lecture de texte littéraire, l'effort d'explication peut aussi chercher à

- reconstruire du sens à partir d'éléments significatifs,
- s'appuyer sur des indices culturels,
- mettre en relation les éléments d'information,
- mobiliser des références culturelles pour interpréter des éléments du message,
- s'appuyer sur les caractéristiques connues d'un type de texte.
- privilégier le travail d'un apprentissage axé sur la pratique de texte (l'écriture, la réécriture, la reconstitution, la créativité...)

Ce faisant, l'activité d'explication de texte sortirait du cadre traditionnel qui fixe le rapport monotone entre le support et les apprenants qui sont obligés d'attendre tout de l'enseignant. Le déroulement de l'activité gagnerait en souplesse et en dynamisme.

1.2. Au cycle secondaire

Cinq activités ont été suivies au cycle secondaire : une activité réalisée lors d'un cours magistral et quatre tenues autour de l'explication de texte. Ces dernières activités portent sur des textes extraits d'œuvres de la littérature française, africaine et sénégalaise. Elles entrent dans le cadre d'acquisition de compétences langagières, communicationnelles culturelles et interculturelles.

1.2.1. Le cours magistral

Il s'agit d'une séance sur l'écriture poétique. Elle est filmée en classe de 1^e L et s'est déroulée sous forme de cours magistral (Annexe 13). Tenu par un enseignant, le cours est axé sur l'esthétique du genre poétique : la versification. Il a ainsi pour objectif de faire découvrir la versification, définie comme l'étude du vers. À la fin de la leçon, les élèves doivent être capables d'identifier le vers : la mesure, la rime, le genre, la qualité et le rythme. Ils doivent être en mesure aussi d'identifier les formes poétiques et être capables d'en construire. La séance a duré 54 minutes et a porté sur les axes suivants la définition, la distinction du vers et l'étude de la mesure (décompte des syllabes, la règle du *e muet*, la diérèse, la synérèse). Nous constatons qu'il reste des étapes à la leçon, car l'enseignant n'a pas terminé ce qu'elle avait prévu de faire. En se fondant sur ce qui est fait pendant l'activité, pouvons-nous dire que l'enseignant a réussi la transposition didactique? Quelles étaient ses priorités et ses stratégies d'enseignement? Le cours magistral a-t-il permis aux apprenants d'être dans le jeu didactique? Ont-ils réellement appris? Ont-ils acquis des compétences? Un synopsis du cours est construit pour pouvoir répondre à ces questions. Le cours magistral, sous sa forme d'exécution en classe secondaire, s'il autorise la transposition didactique et le déroulement des stratégies d'enseignement, ne permet pas facilement d'installer des compétences si celles-ci se définissent comme une articulation des savoirs et des savoir-faire dans l'apprentissage. Il cadre et définit les rapports entre enseignant et apprenants de manière verticale. La communication passe de l'enseignant à l'apprenant. L'apport didactique de la communication d'élève à élève n'est pas pris en compte. De surcroît, le savoir enseigné relève pour les apprenants d'un niveau de connaissance réservé à l'enseignant. Sans support de texte, les élèves ont du mal à être dans le jeu d'apprentissage et leur participation à l'activité se limite à répondre aux questions de l'enseignant. Aucun investissement cognitif n'est noté de leur part. La position haute de l'enseignant durant toute l'activité (voir tableau 25) montre une nécessité de revoir les stratégies d'enseignement pour ces apprenants.

Tableau 25: Synopsis cours magistral : Versification Prof 3

Titre de la leçon : La versification					Niveau : 1 ^e L2 /Durée : 54 mn 4/ Effectif : 35			
Corpus :		Néant						xxx
Chronogénèse					Mésogénèse			Topogénèse
Tps	Progression				Jeux didactiques		Position topogénétique et acteurs	
	Nbr de tours de parole			Scènes	Jeux d'apprentissage	Jeux épistémiques	Position	Qui fait quoi ?
	P	E	C					
2min 55	7	5	1	1	Fait découvrir le titre de la leçon du jour	Les E cherchent à travers les questions posées le titre de la leçon	Haute /Basse	L'Ens. pose des questions sur ce qui identifie un poème, les élèves répondent citant vers, rime, rythme...
4min 28	1	-	-	2	-	-	Haute	L'Ens. écrit le titre et dicte une définition de la versification et du vers.
2min	-	-	-	3	-	-	-	Le prof écrit au tableau deux vers de Baudelaire
1min	-	1	-	4	Fait lire les vers au tableau	Un E. lit les deux vers au tableau	Haute	L'Ens. demande à un élève de lire les vers au tableau. Un E. lit.
45s	1	-	-	5	-	-	Haute	L'Ens. lit à son tour les vers.
6min 21	10	5	4	6	Fait découvrir le vers en le distinguant de la phrase.	Les E. cherchent ce qui spécifie le vers	Haute /Basse	L'Ens pose des questions sur les critères du vers et les élèves donnent des réponses.
4min 14	7	3	3	7	Fait étudier la mesure du vers	Les E. découvrent comment mesurer un vers	Haute /Basse	L'Ens. pose des questions sur les moyens et comment mesurer un vers. Les E. répondent.
7min	1	1	1	8	Fait écrire	-	Haute	L'Ens. dicte un résumé sur la mesure du vers, les élèves écrivent.
6min 20	15	11	2	9	Fait découvrir la règle du e muet	Les E. essaient de donner la règle.	Haute /Basse	L'ens. fait voir que le e muet ne se prononce pas dans divers cas, les élèves découvrent en même temps. en répondant aux questions. Sur la demande de l'Ens. ils prennent les règles et des exemples illustratifs.
5min 27	1	-		10	-	-	Haute	L'Ens. énonce les notions de diérèse et de synérèse
5min 4	12	10	2	11	Fait étudier la règle de la diérèse	Les E. restituent la règle de la diérèse	Haute/Basse	À partir d'un exemple, l'Ens. explique ce qu'est une diérèse et les E. suivent et donnent aussi deux exemples.
4min	1	-	-	12	Fait écrire		Haute	L'Ens. dicte un paragraphe sur la diérèse
4min 35	7	5	1	13	Fait étudier la synérèse	Les E. donnent la règle de la synérèse	Haute /Basse	À partir d'un exemple, l'Ens. explique ce qu'est une diérèse et les E. suivent.
1min 30	1	-	-	14	Fait écrire		Haute	L'Ens. dicte un paragraphe sur la synérèse

1.2.2. L'explication de texte littéraire

L'observation d'un cours magistral ne nous permet pas de voir toutes les facettes utiles à la compréhension de l'enseignement et de l'apprentissage du français dans les établissements du secondaire au Sénégal. Nous avons suivi alors des séances d'explication de texte. Elles se sont déroulées dans trois classes de 1^e L et sont au nombre de quatre. Elles ont eu comme support de cours des textes de littérature française, africaine et sénégalaise. La méthodologie d'explication de texte est généralement le SLIPEC (situation, lecture, idée générale, plan, explication détaillée et conclusion). Cette méthode n'est pas cependant suivie rigoureusement. La lecture vient souvent avant la situation ou après le plan du texte.

1.2.2.1. Activités d'explication de texte en littérature française

La première activité s'est tenue en 1^e L1 avec 35 élèves (Annexe 14). Le texte « La mort de Gavroche », extrait des *misérables*, 1962 de Victor Hugo, en est le support (Annexe 23). Il s'agit d'une photocopie distribuée à tous les apprenants. La séance a pour objectif de permettre aux apprenants d'être capables d'identifier un extrait d'un roman du romantisme. La littérature française, le genre romanesque et le mouvement littéraire sont concernés. Il a été étudié en classe :

- la situation ;
- la lecture (les élèves, puis l'enseignant) ;
- la découverte de l'idée générale ;
- la découverte du plan du texte ;
- l'explication détaillée de la première partie.

À la fin de l'heure, il reste à faire l'explication de la deuxième partie, de la troisième partie et la conclusion. La rencontre avec le texte commence par une étude de la situation (3 min 20). Pendant ce travail, la position de l'enseignant est basse. Les apprenants ont construit cette scène sans trop de difficultés. Concernant la lecture du texte (5 min 22) par les apprenants, il est noté l'intervention de l'enseignant pour corriger les apprenants. La découverte de l'idée générale (3 min 33) n'a pas été facile pour les apprenants. La raison viendrait du cadre contextuel du texte et aussi du vocabulaire employé. Ce qui se note également dans la découverte du plan (6 min 4). À propos de l'explication détaillée de la première (9 min 20), il importe de relever l'intérêt de la démarche de l'enseignant qui procède par des questions. Toutefois le besoin d'expliquer des termes lui a pris beaucoup de temps pour pouvoir avancer dans l'explication. L'étude de texte est arrêtée à l'explication de cette partie et à la prise de note.

Tableau 26: Synopsis de la séance d'explication de texte/ littérature française/ Prof 3

Littérature française : La mort de Gavroche, Victor Hugo, Les misérables, 1962					Niveau : 1 ^e L / Durée : 47 mn 07/ Effectif : 35				
Corpus		Extrait Des Misérables			Après une distribution de pages copiées, l'Ens. commence par écrire au tableau : Explication de texte : « la mort de Gavroche » Les misérables 1862 de Victor Hugo. Les élèves recopient puis lisent silencieusement le texte qu'ils ont en photocopie. Le prof également lit en silence.				
Chronogénèse				Mésogénèse			Topogénèse		
Tps	Progression				Jeux didactiques			Position topogénétique et acteurs	
	Nbr de tours de parole			Scènes	Jeux d'apprentissage	Jeux épistémiques	Position	Qui fait quoi ?	
	P	E	C						
3min 20	23	19	3	1	Fait étudier la situation du texte.	Les E. exploitent le paratexte.	Basse	L'Ens. pose des questions sur les éléments qui entourent les textes, les E. apportent des réponses.	
5min 50	1	-	-	2	Fait écrire		Haute	L'Ens. dicte un résumé sur la situation du texte. .	
5min 22	23	23	-	3	Fait lire les élèves	les E. lisent le texte.	Basse/Haute	L'Ens. désigne deux élèves pour lire le texte. Chacun lit une partie du texte.	
3min 18	1	-	-	4	Fait suivre	Les E. suivent la lecture du prof.	Haute	L'Ens. fait une lecture magistrale de l'extrait..	
3min 33	13	7	5	5	Fait découvrir l'idée générale du texte.	Les E. tentent de découvrir l'idée générale du texte.	Basse/Haute	L'Ens. pose des questions, les E. répondent en tentant de trouver l'idée générale	
1min 10	1	-	-	6	Fait écrire	-	Haute	L'Ens. dicte l'idée générale du texte, les E. écrivent.	
6min 4	34	29	3	7	Fait trouver le plan du texte	Les E. proposent à découvrir la progression du texte	Basse/ Haute	L'Ens. demande de chercher le plan du texte, les E tentent de trouver un plan	
3min 50	8	7	-	8	Fait trouver les limites des parties du texte et noter dans le cahier	Les E. cherchent les limites des parties, avec des titres, puis recopient le plan	Basse/Haute	L'enseignant demande aux E. de délimiter les parties et de trouver les titres puis de recopier le plan.	
9min 20	48	30	18	9	Fait expliquer en détail la première partie du texte	Les élèves tentent d'expliquer la première partie du texte	Basse/Haute	L'Ens. pose des questions sur le sens et la forme de la première partie, les E. tentent d'apporter des réponses.	
6min 49	1	-	-	10	Faire écrire	-	Haute	L'Ens. dicte un résumé des explications de la première partie, les E. écrivent.	

La deuxième activité est organisée en classe de 1^e L 2 avec 57 élèves (Annexe 16). Le texte support est « Tristesse ». C'est un texte d'Alfred de Musset, extrait des ses *Poésies nouvelles*, 1850 (Annexe 24). Les apprenants ont recopié le texte dans leur cahier de cours. La séance vise à illustrer la poésie romantique. Á la fin de la leçon, les élèves doivent être en mesure d'identifier un poème du mouvement littéraire romantique. La littérature française, le genre poétique et le mouvement littéraire sont concernés. Voici les étapes du cours :

- la situation ;
- la découverte de l'idée générale ;
- la découverte du plan du texte ;
- la lecture (l'enseignant, puis les élèves) ;
- l'explication détaillée de la première partie ;
- l'explication détaillée de la deuxième partie.

L'enseignant commence par poser différentes questions sur la situation du texte. Les élèves apportent des réponses sur les points suivants : l'auteur, la date de parution du poème, le recueil. Les informations sont dans le paratexte et ce travail a duré 1 min 40. Comme l'étude de la situation, la découverte de l'idée générale est faite rapidement, en 1 min. Notons que le texte est un sonnet (14 vers), apparemment facile à lire pour les apprenant du fait de sa longueur. Sa lecture (1 min 10) par les apprenants a permis de saisir l'idée générale. un enseignant vient après la découverte du plan (1 min 13). La facilité de l'apprentissage remarquée dans ces scènes ne se remarque pas cependant dans les étapes qui ont suivi. L'explication détaillée de la première partie (7 min 41) et de la deuxième partie (4 min 41) a fait découvrir un ralentissement dans l'apprentissage. En effet, l'enseignant a expliqué le texte et la participation des apprenants est limitée à des réponses qui nécessitent la production d'un mot, rarement la construction d'une phrase (explicative, descriptive ou argumentée). Ce qui fait qu'il a été difficile de leur part de proposer des résumés des parties étudiées oralement comme voulu par l'enseignant. Ce dernier n'a pas eu le temps de conclure. Il a juste donné oralement les étapes théoriques de la conclusion.

Tableau 27: Synopsis de la séance d'explication de texte / littérature française/ Prof 4

Littérature française : Tristesse, Alfred de Musset, <i>Poésies nouvelles</i> , 1850.					Niveau : 1 ^e L / Durée : 57 mn 5/ Effectif : 50				
Corpus :		Extrait de <i>Poésies nouvelles</i>			Les E. ont le texte à expliquer dans leur cahier, ils l'ont recopié durant le cours précédent. Lecture silencieux				
Chronogénèse					Mésogénèse			Topogénèse	
Tps	Progression				Jeux didactiques			Position topogénétique et acteurs	
	Nbr de tours de parole			Scènes	Jeux d'apprentissage	Jeux épistémiques	Position	Qui fait quoi ?	
	P	E	C						
1min 40	9	7	2	1	Fait étudier la situation du texte.	Les E. exploitent le paratexte.	Basse	L'Ens. pose des questions sur les éléments qui entourent le texte, les E. apportent des réponses.	
5min 40	1	-	-	2	Fait écrire		Haute	L'Ens. dicte un résumé sur la situation du texte, les E. écrivent.	
1min	6	5	-	3	Fait découvrir l'Idee générale du texte.	Les E. tentent de découvrir l'idée générale du texte.	Basse/ Haute	L'Ens. pose des questions, les E. répondent en tentant de trouver l'idée générale	
2min 44	1	-	-	4	Fait écrire	-	Haute	L'Ens. dicte l'idée générale du texte, les E. écrivent.	
1min 13	6	5	-	5	Fait découvrir le plan	Les E. tentent de découvrir la progression	Basse/ Haute	L'Ens. pose des questions, les E. répondent mais ne découvrent pas le plan.	
56s	1	-	-	6	Fait écouter et suivre la lecture	Les E. écoutent et suivent	Haute	L'Ens. lit le poème.	
1min 10		2	-	7	Fait lire	Deux E. lisent chacun un fragment du texte	Basse	L'Ens demande à deux E. de lire le poème, ils lisent chacun une partie du texte.	
3min 30	1	-	-	9	Fait écrire le plan	Les E. écrivent le plan	Haute	L'Ens. ordonne aux E. de recopier le plan.	
7min 41	3 3	28	4		Fait expliquer en détail la première partie du texte	Les E. tentent d'expliquer la première partie du texte	Basse/Haute	L'Ens. pose des questions sur le sens et la forme de la première partie, les E. tentent d'apporter des réponses.	
10 min 5	1	-	-	10	Faire écrire	-	Haute	L'Ens. dicte un résumé, les E. écrivent.	
2min 10	6	5	-	11	Fait faire oralement une conclusion partielle	Les E. essayent de résumer la première partie	Basse/Haute	L'Ens. demande aux E. de faire une conclusion. Un E. essaie mais n'y arrive pas.	
3min 20	1	-	-	12	Faire écrire	-	Haute	L'Ens. dicte la conclusion partielle de la première partie.	
4min 41	1 9	15	3	13	Fait expliquer en détail la deuxième partie du texte	Les E. tentent d'expliquer la deuxième partie du texte	Basse/Haute	L'Ens. pose des questions sur le sens et la forme de la deuxième partie, les E. tentent d'apporter des réponses.	
5min 10	1	-	-	14	Faire écrire	-	Haute	L'Ens. dicte un résumé des explications de la deuxième partie, les E. écrivent.	
1min	1	-	-	15	Fait faire la conclusion partielle de la deuxième partie	-	-	L'Ens. demande aux E. de faire la conclusion de la deuxième partie, il n'y a pas de volontaire.	
3min 29	1	-	-	16	Faire écrire	-	Haute	L'Ens. dicte une conclusion partielle de la deuxième partie, les E. écrivent.	
1min	2		-	17	Fait comprendre les parties d'une conclusion	-	Haute	L'Ens. donne les parties d'une conclusion.	

1.2.2.2. Activité d'explication de texte en littérature africaine

L'activité s'est tenue en classe de 1^e L 1 avec un effectif de 35 élèves. Le texte qui constitue le support est « Ils nous crèvent lentement » de René Maran tiré de l'œuvre de *Batouala, véritable roman nègre*, 1921 (Annexe 25). Les apprenants ont le texte photocopié. À la fin de la leçon, les apprenants doivent être capables d'identifier un texte romanesque de la première période du roman négro-africain. Ici sont convoqués, la littérature négro-africaine, le genre romanesque, le roman de la première période. Le cours (Annexe 15) a suivi les axes suivants :

- la situation ;
- la lecture (les élèves puis l'enseignant) ;
- la découverte de l'idée générale ;
- la découverte du plan du texte ;
- l'explication détaillée de la première partie.

Comme le recommande la méthode SLIPEC, l'explication est entamée par une étude de la situation. En 4 min 27, l'enseignant et les apprenants sont revenus sur l'auteur, le contexte de publication, le roman d'où est tiré le texte. Le contexte de publication et le thème général a semblé accrocher les apprenants. La lecture du texte par les apprenants a duré 9 min 15. Ici comme dans toutes les lectures des apprenants, l'enseignant a besoin d'intervenir pour corriger la prononciation et la ponctuation et même l'intonation. La découverte de l'idée générale (2 min 12) montre quelques engagements des apprenants dans l'activité. En effet quelques propositions de leur part sont notées comme pour la découverte du plan du texte (6 min 49). L'explication détaillée de la première partie en 11 min 15 a aussi montré un engouement des apprenants, mais ici aussi, nous notons un besoin en formation des enseignants à savoir établir une communication didactique avec ces apprenants. Une communication didactique signifie une communication qui sait laisser la parole, mobiliser les dimensions cognitives et culturelle mais aussi les ressources liées à la sensibilité, la créativité de l'apprenant.

Le temps imparti étant épuisé, l'activité s'est arrêtée à l'explication de la première partie. Il reste alors à étudier la deuxième, la troisième partie ainsi que la conclusion (voir le tableau suivant).

Tableau 28: Synopsis de la séance d'explication de texte / littérature africaine/ Prof 3

Littérature africaine : Ils nous crèvent lentement, René Maran, Batouala, véritable roman nègre, 1921					Niveau : 1 ^e L /Durée : 55mn / Effectif : 35				
Corpus :		Extrait de Batouala, véritable roman nègre.			Après une distribution de pages copiées, les E. ont leur texte photocopié et le lisent silencieusement l'ENS. également lit en silence				
Chronogénèse					Mésogénèse			Topogénèse	
Tps	Progression				Jeux didactiques			Position topogénétique et acteurs	
	Nbr de tours de parole			Scènes	Jeux d'apprentissage	Jeux épistémiques	Position	Qui fait quoi ?	
	P	E	C						
4min 27	20	15	5	1	Fait étudier la situation du texte.	Les E. exploitent le paratexte.	Basse	L'Ens. pose des questions sur les éléments qui entourent le texte, les E. apportent des réponses.	
5min 9	1	-	-	2	Fait écrire		Haute	L'Ens. dicte un résumé sur la situation du texte, les E. écrivent.	
9min 15	14	14	-	3	Fait lire les élèves	les E. lisent le texte.	Basse/Haute	L'Ens. désigne deux élèves pour lire le texte. Chacun lit une partie du texte.	
3min 53	1	-	-	4	Lecture	Les E. suivent la lecture du prof	Haute	L'Ens. fait une lecture magistrale de l'extrait.	
2min 12	6	5	-	5	Fait découvrir l'idée générale du texte.	Les E. tentent de découvrir l'idée générale du texte.	Basse	L'Ens. pose des questions, les E. répondent en tentant de trouver l'idée générale	
1min 9	1	-	-	6	Fait écrire	-	Haute	L'Ens. dicte l'idée générale du texte, les E. écrivent.	
6min 49	41	34	7	7	Fait trouver le plan du texte	Les E. cherchent à découvrir la progression du texte	Basse/ Haute	L'Ens. demande de chercher le plan du texte. Les E. en répondant à la question, essaient de trouver un plan	
3min	8	4	3	8	Fait trouver les limites des parties du texte et les fait noter dans le cahier	Les E. cherchent les limites des parties, avec des titres puis ils recopient le plan	Basse	L'enseignant demande aux E. de délimiter les parties et de proposer des titres et de recopier le plan.	
11min 15	66	42	23	9	Fait expliquer en détail la première partie du texte	Les élèves tentent d'expliquer la première partie du texte	Basse/Haute	L'Ens. pose des questions sur le sens et la forme de la première partie, les E. tentent d'apporter des réponses.	
8min 5	1	-	-	10	Faire écrire	-	Haute	L'Ens. dicte un résumé des explications de la première partie, les E. écrivent.	

1.2.2.3. Activité d'explication de texte en littérature sénégalaise

La dernière activité observée (Annexe 17) a eu lieu en classe de 1^e L3 avec 57 élèves. Le support est « Une grande attaque » extrait de *Karim, roman sénégalais*, 1935, d'Ousmane Socé (Annexe 26). L'enseignant souhaite permettre aux élèves de comprendre le roman sénégalais à ses débuts. Sont en jeu la littérature sénégalaise, le genre romanesque et le roman sénégalais (à ses débuts). Le cours est organisé suivant les étapes ci-dessous :

- la situation ;
- la découverte de l'idée générale ;
- la proposition d'un plan;
- la lecture (l'enseignant, puis les élèves) ;
- l'explication détaillée de la première partie ;
- le début d'explication détaillée de la seconde partie.

À l'image de l'étude du texte de René Maran, celle-ci montre un agir ensemble assez dynamique entre l'enseignant et l'apprenant dans les trois premières étapes de l'activité. La situation du texte (1 min 50), la découverte de l'idée générale (1min 12) et la proposition d'un plan (1 min 57). Par contre pendant la lecture comme durant l'explication détaillée de la première partie (6 min 20) et le début de la deuxième partie (2 min), nous avons senti plus la présence de l'enseignant. Il importe cependant de remarquer que des sujets où des questions pendant l'explication qui ont suscité un agir dans l'apprentissage. Ils portent sur le héros, le jeune Karim et son comportement. Parce que le personnage du texte et la réalité décrite et narrée leur parlent, que les apprenants se sont un peu plus prononcés sur le texte. Ce qui leur a permis de construire des phrases descriptives, explicatives et même argumentatives dans leurs réponses. Le rapport aux contenus enseignés est donc important pour stimuler l'apprentissage. À la fin de la séance, il reste à finir l'explication détaillée de la seconde partie et la conclusion.

Tableau 29: Synopsis de la séance d'explication de texte / littérature sénégalaise / Prof 4

Littérature africaine : Une grande attaque, Ousmane Socé, <i>Karim</i> , 1935					Niveau : 1 ^e L /Durée : 57 mn 5/ Effectif : 50				
Corpus :		Extrait de <i>Karim</i>			le prof distribue les photocopies du texte à expliquer				
Chronogénèse					Mésogénèse			Topogénèse	
Tps	Progression				Jeux didactiques			Position topogénétique et acteurs	
	Nbr de tours de parole			Scènes	Jeux d'apprentissage	Jeux épistémiques	Position	Qui fait quoi ?	
	P	E	C						
1min 50	12	7	4	1	Fait étudier la situation du texte.	Les E. exploitent le paratexte.	Basse	L'Ens. pose des questions sur les éléments qui entourent le texte, les E. apportent des réponses.	
5min 10	1	-	-	2	Fait écrire	Les E. écrivent	Haute	L'Ens. dicte un résumé sur la situation du texte, les E. écrivent.	
1min 12	5	4	-	3	Fait découvrir l'idée générale du texte.	Les E. essaient de découvrir l'idée générale du texte.	Basse/ Haute	L'Ens. pose des questions, les E. répondent en tentant de trouver l'idée générale	
1min 45	1	-	-	4	Fait écrire	-	Haute	L'Ens. dicte l'idée générale du texte, les E. écrivent.	
1min 57	3	2	-	5	Fait découvrir le plan	Les E. tentent de découvrir la progression	Basse	L'Ens. pose des questions, les E. répondent et découvrent le plan.	
4min 3	1	-	-	7	Fait écouter et suivre la lecture	Les E. écoutent et suivent	Haute	L'Ens. lit l'extrait de roman	
6min 53	12	12	-	8	Fait lire	Deux E. lisent chacun un fragment du texte	Basse/haute	L'Ens demande à deux E. de lire l'extrait, ils lisent chacun une partie du texte.	
4min 48	1	-	-	9	Fait écrire	Les E. écrivent le plan	Haute	L'Ens. dicte le plan, les élèves écrivent	
6min 20	35	27	6	10	Fait expliquer en détail la première partie du texte	Les E. tentent d'expliquer la première partie du texte	Basse/Haute	L'Ens. pose des questions sur le sens et la forme de la première partie, les E. tentent d'apporter des réponses.	
10min 9	1	-	-	11	Faire écrire	Les E. écrivent	Haute	L'Ens. dicte un résumé des explications de la première partie, les E. écrivent.	
2min	4	2	1	12	Fait exploiter la deuxième partie du texte	Les E. tentent d'expliquer	Basse	Le prof pose des questions, les élèves répondent.	

Ousseynou Thiam. *Didactique du français langue seconde au Sénégal. Le cas du français dans les établissements moyen et secondaire*

Les avantages didactiques de l'étude de texte au secondaire ne sont plus à démontrer. Le rapport au texte facilite à la fois la mise en œuvre de jeux cognitifs, de la langue par l'apprenant.

Du point de vue global, le dynamisme des activités d'étude de textes pouvant mener vers l'acquisition de savoirs linguistiques, culturels et interculturels dépend ici du type de texte, de l'angle d'analyse et de la méthode employée. Face aux types de textes (littérature française, africaine ou sénégalaise) les élèves réagissent différemment. L'angle culturel semble les intéresser et les motiver. Enfin, plus la méthode les mobilise et leur laisse la parole, plus ils s'imprègnent du texte.

Nous pouvons résumer en retenant que, comme le suggèrent les programmes de français d'enseignement secondaire et général, ces séances visent au total les compétences suivantes :

- lire les différents genres littéraires et types de textes et les analyser avec méthode ;
- lire et interpréter un texte dans le cadre de la rédaction d'un commentaire suivi ou composé, en dégagant les mécanismes de son fonctionnement, en identifiant les phénomènes linguistiques liés à la notion de style et en les mettant en relation ;
- reconnaître les courants littéraires en vue de mener une réflexion organisée dans le cadre de la rédaction d'une dissertation, d'un commentaire.

Les enseignants ont-ils pu atteindre leurs objectifs ? Les apprenants ont-ils acquis les compétences souhaitées ? Nous nous sommes intéressé à ces questions en observant de près le déroulement des enseignements et des apprentissage à travers l'explication de texte durant ces activités de classe. Après avoir décrit à travers les synopsis les activités filmées et transcrites suivies par une première analyse, il importe à présent d'aller plus loin en se servant des catégories analytiques de l'action conjointe.

2. Analyse chronogénétique, mésogénétique et topogénétique des activités

Les séances observées constituent des processus d'élaboration de savoirs. Elles unissent des enseignants de français avec des apprenants, qui en dehors de la classe se retrouvent dans un contexte social multilingue et pluriculturel. Ainsi, nous posons la question suivante : Les savoirs ont-ils leur justification dans les pratiques sociales? Nous suivrons la circulation des savoirs pour y répondre en suivant le triplet fondamental : chronogénèse, mésogénèse et topogénèse.

2.1. Description et analyse chronogénétique

Les activités didactiques sont organisées pour que les contenus se modifient incessamment (Sensevy, 2011, 147). Ainsi, les savoirs disposés sur l'axe du temps évoluent suivant le jeu que jouent l'enseignant et les apprenants pendant l'activité. Nous relevons un épisode en lecture expliquée :

Identifi- cation de l'auteur	<i>Prof : bien+ qui est l'auteur de ce texte ++oui qui est l'auteur de ce texte +++</i> <i>*P3* qui est l'auteur de ce texte ++{*P3* ne répond pas}</i> <i>Prof : c'est Roald+</i> <i>Classe :Dahl+</i> <i>Prof : c'est Roald Dahl++que savez-vous de cet auteur ++donnez- moi des informations claires sur cet auteur ++oui mademoiselle+</i> <i>Élève 11 : {l'élève lit l'encadré du texte}il est né en 1916 à Llandaff+ en Grand Bretagne++à 18 ans+ il part en Afrique où il travaille dans une compagnie pétrolière avant de devenir pilote de la Royal Air Force ++</i>
Découv- erte de l'énonci- ation	<i>Prof : bien ça ce sont des informations qui permettent de connaître l'auteur++maintenant le texte intitulé la bicyclette ++le texte est intitulé la bicyclette++maintenant qui parle dans ce texte ++</i> <i>Élève : l'auteur+</i> <i>Prof : l'auteur +c'est Roald Dahl et c'est lui qui parle dans ce-</i> <i>Classe : texte+</i> <i>Prof : dans ce texte et qu'est-ce qui prouve que c'est lui qui parle dans ce texte++qu'est-ce qui prouve que c'est lui qui parle dans ce texte ++</i> <i>Élève : j'avais sept ans</i> <i>Prof : j'avais++ j'avais</i> <i>Classe : sept ans+</i> <i>Prof : le je c'est -l'auteur+ c'est lui Roald Dahl qui est toujours l'auteur de ce-</i> <i>Classe : texte+</i>
Explora- tion de l'idée général- e	<i>Prof : l'auteur de ce texte++de quoi il parle++de quoi il parle Roald Dahl+ de quoi parle-t-il ++de quoi parle-t-il ++oui</i> <i>Élève : il raconte+</i> <i>Prof : il raconte sa +</i> <i>Élève : il raconte sa vie+</i> <i>Prof : mais exactement ++plus clair+ il raconte sa vie hum++*P4*</i> <i>Élève : il parle de son histoire+</i> <i>Prof : il parle de +</i>

	<i>Élève : de son histoire+</i> <i>Prof : de son histoire+ plus précis de quoi exactement+ de son histoire mais quoi exactement++ oui</i> <i>Élève : de la bicyclette+</i> <i>Prof : il parle de la bicyclette ++ oui *P5*+</i> <i>Élève : il parle de son jardin d'enfant ++</i> <i>Prof : il parle de son jardin d'enfant ++oui++</i> <i>Élève : il parle de son histoire d'enfance+</i> <i>Prof : il parle de son histoire d'enfance++ l'auteur de ce texte qui est Roald Dahl parle donc de son his++</i> <i>Classe : de son histoire +</i> <i>Prof : de son histoire d'en++</i> <i>Classe : d'enfance +</i>
Connaissances du type de texte	<i>Prof : de son histoire d'enfance++ donc cela permet de dire quel type de texte ++il raconte son histoire d'enfance ++quel type de texte ++</i> <i>Élève : c'est un texte narratif+</i> <i>Prof : c'est un texte narra++</i> <i>Classe : narratif+ (P1, LE, de 166 à 213)</i>

Pour la construction de l'introduction, le jeu s'articule autour des savoirs sur l'auteur, sur l'énonciation, sur l'idée générale, sur le type de texte. Que constatons-nous dans le jeu ?

- L'enseignant a de nombreux tours de parole, parfois longs qui reprennent, complètent ou répondent à ses propres questions.
- Les apprenants ont de brefs tours de parole, ils répètent quelquefois les propos de l'enseignant
- L'enseignement est organisé en étapes successives qui permettent de passer d'une connaissance enseignée à une autre sans cependant de résumé de ces étapes.
- L'étayage de l'enseignant est important mais manque de lien entre les étapes.

Ainsi se construit l'enseignement. Toutefois le rapport entre le contenu et le temps d'enseignement appelle une conclusion, que nous tirons aussi de l'opinion d'un enseignant :

Pour moi++c'est+ c'est que+ en une heure de temps+ même moins une heure de temps ce n'est pas possible avec les recommandations du programme +heu +heu de faire une leçon de grammaire ou autre +et si on fragmente les leçons+ on finira jamais le programme en langue+ c'est impossible++en il y a le nombre d'élèves qu'il faut suivre++ (P1 & P2, de 374 à 377).

En regardant le contenu que les enseignants veulent transmettre et le temps imparti à l'apprentissage nous nous apercevons que l'évolution des savoirs enseignés ne collabore pas avec ce que le temps de classe permet. Que ce soit en étude de langue ou en lecture expliquée ou même en explication de texte, la progression de l'activité en classe pose des problèmes de collaboration mais aussi de corroboration. Aucune des séances suivies en étude de langue n'a pu se terminer en une heure avec des exercices de réinvestissement.

Les enseignants ont conscience du fait que les leçons ne peuvent pas se terminer durant la séance. Pour eux, les raisons sont relatives à la compréhension, au nombre des élèves en classe et au volume du programme à exécuter.

En ce qui concerne les élèves, les enseignants soutiennent que leur compréhension est souvent lente. Ils ont besoin de temps pour comprendre. Ainsi, reformulent-ils leurs questions pour les aider à comprendre. La question de leur nombre dans la salle de classe est aussi soulevée comme nous avons pu le souligner. Enfin, si les enseignants soutiennent que le programme prescrit est volumineux et ils se voient également dans l'impératif de le finir.

En réalité, le problème se situe à ce niveau. Les déroulements des enseignements montrent qu'il y a apparemment des distances entre les choix didactiques assez ambitieux et la dynamique cognitive des apprenants (qui comprennent avec une certaine *lenteur*).

En examinant la chronologie des scènes, nous remarquons des pics et des creux. Les pics expriment beaucoup de temps imparti à la séance. Ils renvoient à la progression de l'enseignement qui se fait lentement sur certaines scènes. Les creux traduisent la progression qui est rapide : l'enseignant pouvant passer plus ou moins de temps sur un jeu d'apprentissage. En regardant les cas où la progression est lente, nous remarquons que cela est souvent dû

- à la prise de notes (avec par exemple quelques 11 minutes en P1. Gram. : Fonctions et accords de l'adjectif qualificatif) ;
- à la manipulation (avec presque 16 minutes en P2. Gram. : Les déterminants indéfinis du nom) ;
- à l'explication d'une notion grammaticale (avec presque 16 minutes en P2. Voc. : Le sens et la famille des mots).

Par contre, il y a des scènes qui durent moins de 2 minutes (comme par exemple en lecture P2. Gram. Les déterminants définis du nom). Ici, c'est parce que le corpus à lire ne représente que 2 ou 3 phrases. De plus, c'est l'enseignant ou un, voire deux élèves qui lisent. La progression du temps didactique en étude de langue apparaît donc en dents de scie, avec des différences de temps entre les scènes pouvant excéder 10 minutes. Il est donc clair que pour certains faits didactiques, l'activité se trouve réduite et particulièrement étoffée pour d'autres.

En lecture expliquée au cycle moyen, nous retrouvons cette organisation du temps en dents de scie. Un enseignant témoigne de la progression rapide ou lente de l'enseignement selon les scènes. En observant les deux activités d'explication de texte, nous remarquons qu'il y a des scènes qui ont nécessité beaucoup de temps comme la situation du texte en P1 ou l'étude des personnages, le résumé du schéma narratif (chez P2).

Nous notons aussi que, par exemple, le début de l'activité du premier est plus stable que celui du second. En fait, l'observation de l'activité montre que le P2 est le seul à lire le texte et à avoir des prises de parole assez longues. Mais, les deux activités qui portent sur la lecture accordent peu de temps à cette dernière.

En ce qui concerne le cours magistral tenu au cycle secondaire, la l'étude de la chronogénèse indique ici aussi un certain déséquilibre dans la progression didactique. Nous remarquons par exemple que l'activité accorde peu de temps à la lecture, qu'il s'agisse de celle de l'enseignant ou celle des apprenants, alors qu'un nombre de minutes relativement important est accordé à l'explication.

Du reste, notons que les enseignants sont pris par l'ambition de finir le programme. En effet, ils ont du mal ou renoncent à le *fragmenter*. Le cas qui suit en donne l'illustration. Pour atteindre son objectif, la leçon de grammaire tenue en classe de 5^e sur *les déterminants définis du nom* aurait dû être réorganisée en trois séances afin de savoir atteindre les objectifs et d'éviter les surcharges cognitives. Ces séances seraient articulées autour des contenus didactiques sur les articles définis simples, composés ou élidés, les adjectifs possessifs et les adjectifs démonstratifs. Chaque séance, comprendrait de ce fait la découverte du fonctionnement linguistique, l'entraînement systématique permettant de fixer le savoir qui vient d'être découvert et l'évaluation par des exercices. Cela permettrait non seulement de prendre correctement en compte la *lenteur des apprenants*, mais aussi les effectifs pléthoriques. La gestion du temps didactique permettrait alors d'accorder à chaque étape, le temps nécessaire à la compréhension, à l'acquisition, à l'appropriation ainsi qu'à l'entraînement à l'usage des faits de langue inscrits à l'étude du jour.

En étude de texte, même si nous avons remarqué un certain équilibre dans la distribution du temps en rapport avec l'évolution de l'enseignement, soulignons que les enseignants au cycle secondaire ont quelques soucis pour finir leurs activités. Ici, le problème majeur est manifestement le choix des textes. Par exemple, le P4 est plus en avance que le P3 en étude de texte (littérature française) parce que le texte du premier qui constitue le support du cours est plus court. Les textes relativement courts sont apparemment plus adaptés à l'apprentissage dans ce contexte. Au choix des textes, ajoutons le choix des objectifs d'enseignement. Les textes sont souvent longs et les objectifs semblent ambitieux. L'explication de texte est quelquefois l'occasion d'expliquer en entier le texte. Or, l'expérience prouve qu'il est improductif sinon impossible d'expliquer tout d'un texte aux apprenants en contexte de FLS. Il semble utile d'opérer des choix et se centrer sur des objectifs didactiques et faire du texte un support pour les enseigner.

Un des premiers problèmes de l'enseignement /apprentissage de la langue est donc la volonté des enseignants de finir le programme. La question de la transposition didactique se pose alors avec prégnance. Que faut-il enseigner pendant une durée d'heure? Tout le programme ou ce dont les apprenants ont besoin, ce qui est enseignable et qu'on peut apprendre? Comment doivent s'organiser la progression didactique ? N'est-il pas nécessaire de convertir le savoir savant en savoir enseignable pour que coïncide l'évolution du temps didactique de l'enseignement et celui du temps didactique de l'apprentissage ? Nous verrons dans les sections qui suivent que les deux temps (enseignement et apprentissage) ont besoin de coïncider pour un temps didactique susceptibles de produire des actions cognitives.

En fait, ce n'est pas un problème de cognition qui se pose chez les élèves. D'abord, il importe de considérer la pléthore de l'effectif, ensuite, le fait que ces apprenants n'ont pas cette langue comme langue maternelle, qu'ils apprennent et par laquelle ils apprennent. Pour de pareils apprenants, fonder l'enseignement uniquement sur une progression rapide ou lente est loin de suffire. Il faut suivre l'apprentissage selon ses possibilités conditionnelles, linguistiques et culturelles. Des activités de communication orale ou écrite mobilisant les comportements temporels adapté à l'apprentissage est nécessaire. Á ce stade de l'analyse, intéressons-nous à l'explicitation et au métalangage dans l'activité de langue à travers un regard sur la mésogénèse.

2.2. Description et analyse mésogénétique

Le regard sur *comment quoi* (Sensevy 2011) qui incite à identifier le contenu épistémologique précis des transactions didactiques nous oriente dans le cadre de notre réflexion sur la redéfinition du contenu enseigné en activité de classe.

Toutefois nous partons de l'idée que l'enseignement de la langue dans un contexte multilingue et multiculturel est une activité construite, autour d'explicitation et de métalangage. Nous savons bien que

le développement des compétences langagières... est assuré et soutenu par une prise de conscience linguistique : pour un apprentissage efficace, l'apprenant a besoin de comprendre ce qu'il fait, ce qu'il apprend, et de le replacer dans un cadre de références clair et explicite (Dumont et al., 2000, p. 13-14).

Par ce passage, cet ouvrage souligne l'importance des actions didactiques qui permettent à l'apprenant d'être capable de comprendre et de construire son savoir linguistique et s'en servir dans des situations de communication orale et écrite.

L'activité métalinguistique se manifeste quand la classe *transforme les objets du monde, concrets ou linguistiques, en objets métalinguistiques* (Cuq et Gruca 2008, 134). Il est alors une question de jeux épistémiques (Sensevy, 2011) qui voudraient que l'apprenant de la langue puisse non seulement communiquer mais aussi savoir et saisir le comment fonctionne le système, les différentes relations des éléments qui le constituent. Ceci n'est cependant possible que si l'apprenant est pris comme acteur de son propre apprentissage.

Les séances de langue que nous avons observées montrent des actions didactiques en élaboré et en autonome qui marquent souvent le jeu unidirectionnel de l'enseignant par moment comme dans cet exemple :

Prof : c'est bien+ triste +essayons de voir maintenant la fonction de triste+ cette nouvelle a rendu ma tante triste++ a rendu triste qui ++
Élève : ma tante+
Prof : ma-
Classe : tante+
Prof : donc est-ce que l'adjectif qualificatif qualifie ici un sujet ++
Classe : non+
Prof : le sujet+ c'est la nouvelle+ donc ici c'est ma tante et quelle est la fonction de ma tante ++
*Élève : ****
Prof : la fonction de ma tante+ la fonction de ma tante+++
Élève : un cod+
Prof : Pourquoi c'est un cod +++ rend triste+ pose la question+
Élève : cette nouvelle a rendu quoi ++
Prof : a rendu triste+
Élève : a qui+
Prof : non a rendu triste qui ++ donc complément d'objet direct+ et cet adjectif qualificatif- là ne donne pas donc la propriété du sujet+ mais donne la propriété du complément d'objet
Classe : direct+ (P1, Gram. de 82 à 100).

Nous constatons ici que la position haute caractérise la démarche de l'enseignant: poser les questions et recevoir les réponses des apprenants sans en tenir compte. Or, la démarche, jeu de questions/réponses où les élèves sont censés découvrir les notions de grammaire (complément d'objet et la fonction attribut du complément d'objet direct), ne semble pas fonctionner. Ici la réticence didactique tourne à l'échec par défaut d'échanges adéquats. Vu que ses questions n'occasionnent pas de bonnes réponses, l'enseignant livre les réponses qu'il attend des élèves et construit seul le savoir non pas à apprendre mais à prendre. Durant ce cours de grammaire, comme d'ailleurs dans les autres activités de classe, les élèves ne réagissent que s'ils sont sollicités, non pas pour découvrir le savoir et se l'approprier mais pour répondre à l'enseignant. Tout porte à croire que les élèves sont en dehors du jeu didactique s'ils ne sont pas interpellés par l'enseignant.

Quand ils sont interpellés, ils n'entrent pas pour autant dans le jeu didactique et le savoir évolue, change sans réellement qu'ils y participent. En activité de classe, ils interviennent

- pour apporter une réponse sur laquelle l'enseignant passe vite comme dans cette séquence

Prof : très bien+ on peut réécrire la phrase en mettant cette fleur est

Classe : jolie+

Prof : jolie n'est-ce pas +comment on écrit jolie ++comment on écrit jolie +

Élève : e+

Prof : e+ à la fin +voilà très bien ++cette fleur est-

Classe : jolie

Prof : très bien regardez le mot si vous faites une comparaison entre belle et jolie+ que pouvez-vous dire de ces deux mots-là+sont des adjectifs n'est-ce pas +oui mais alors +que pouvez-vous dire++alors est-ce que jolie remplace belle++que pouvons-nous dire entre les deux mots++ce sont des+

Élève : synonymes+ (P2, Voc. de 87 à 97).

Ici, à la question de l'enseignant *comment on écrit jolie* devrait introduire une explication essentielle nécessaire à la compétence d'écriture : pourquoi il y a *e+* à l'adjectif *jolie* ? Quel est son genre ? Les apprenants qui n'ont pas répondu le savent-ils ? En fait nous notons que, la méthode directe est employée. Mais, il semble que la méthode contractive fonctionnerait beaucoup mieux car les apprenants ont quelque part des profils propres mais aussi leur façon particulière d'employer cette langue qui s'ajoute à leur langue maternelle et à d'autres déjà en usage. Cette démarche utile est plus fonctionnelle pour des savoirs métalinguistiques dont les élèves ont aussi besoin pour le jeu didactique ;

- pour répéter à l'unisson une réponse

Prof : laissent commence par quoi ++

Classe : majuscule ++

Prof : par L majuscule+ normalement si on s'en tient à la phrase est-ce que ça commence par une lettre majuscule ++

Classe : non++ (P3. CM, de 68 à 72).

Ces réponses collectives sont fréquentes en étude de langue dans ces classes. Soulignons que, dans plusieurs cas, elles sont suscitées par la formulation des questions de l'enseignant. Elles ont aussi d'autres explications sur lesquelles nous reviendrons.

Nous pouvons ainsi déjà affirmer que bien que les réponses collectives participent à l'animation de la classe, elles ne semblent avoir une valeur cognitive, parce il n'y a pas réellement de manipulation de la langue.

Par ailleurs, les réponses des apprenants expriment des difficultés linguistiques, mais aussi liées à la gestion du milieu.

- pour donner un exemple.

*Prof : *P2* donne-moi un exemple+ un exemple d'adjectif épithète + se référant à ce que nous avons vu {l'élève reste silencieuse} exemple dans une phrase avec un adjectif épithète ++{une autre élève répond}+*

Élève : un pantalon collant+

Prof : hum+

Élève : un pantalon collant+

Prof : un pantalon +

Élève : collant+

Prof : collant il porte+ mets ça dans une phrase+

Élève : il porte+ un pantalon collant+,

Prof : voilà (P1, Gram. de 143 à 153).

L'épisode montre que le milieu appartient à l'enseignant qui donne ici une partie de la phrase, pour permettre à l'apprenant de construire le reste. Cet étayage est ici destiné à vérifier l'acquisition de la règle. Les apprenants donnent fréquemment des exemples incomplets, un seul tour de parole, au demeurant souvent lacunaire, ne suffit pas. La séquence montre effectivement que l'apprenant connaît la structure syntaxique de l'épithète. Il en est ainsi pour la fonction épithète détachée ou mis en apposition et la fonction attribut du sujet.

En revanche, il est incapable de les réinvestir à l'oral ou à l'écrit. À ce propos, nous constatons que si l'enseignant utilise les dimensions orales et écrites, l'apprenant quant à lui emploie que l'oral d'une certaine manière pour participer à l'activité de classe pendant l'apprentissage. Malgré tout les difficultés à l'oral sont réelles et celles à l'écrit sérieuses. Dès lors se pose un problème. Les inspecteurs s'interroge sur l'enseignement de la langue : *à quoi sert de faire une leçon sur le subjonctif si l'élève ne sait pas l'utiliser à l'oral ou dans un texte écrit + ça pose problème + là c'est vraiment le problème le plus fondamental+* (Entretien I, de 297 à 299).

Nous pourrions penser que les apprenants cherchent à maîtriser les règles grammaticales sans savoir pourquoi ni comment. L'apprentissage de la langue se résume ici à l'acquisition de savoirs et n'intègre pas les savoir-faire. L'observation des échanges verbaux et des pratiques enseignantes nous pousse à croire à cette affirmation : l'apprentissage se limite à une acquisition de règles ou à une mémorisation. Les types d'apprenants qui nous concernent, ont besoin de savoir décrire tant soit peu les notions linguistiques ou textuelles apprises. Le recours à l'explicitation et au métalangage nous semble donc nécessaire à l'apprentissage de la langue. Pour mieux s'en rendre compte, nous examinons la dimension topogénétique de l'activité.

2.3. Description et analyse topogénétique ?

La valeur topogénétique nous amène à nous interroger sur qui fait quoi et la façon dont il procède. Cependant, pour avoir une réponse justifiée, cette question demande à ce que la démarche entreprise par l'enseignement pour organiser l'activité soit analysée.

La démarche notée montre que les enseignants adoptent un enseignement suivant une méthode ternaire : explication, traces écrites, exemple. Ainsi, en leçon de vocabulaire, quand l'enseignant propose une activité sur la synonymie, qui est une section de son cours sur *sens et famille de mot*, il tente une explication de la notion de synonymie, puis il dicte une séquence aux élèves enfin il demande des exemples. Cette démarche est pratiquement en usage dans toutes les activités observées au cycle moyen comme au cycle secondaire.

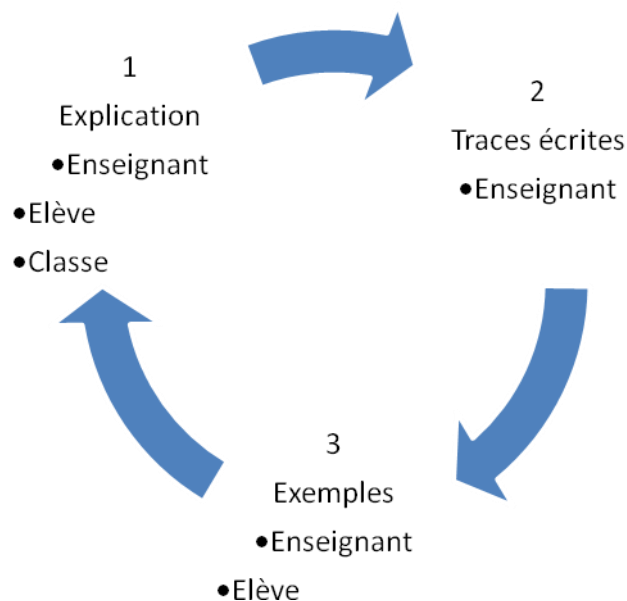


Figure 14: Démarche ternaire en activité de langue

La première étape de l'enseignement d'une notion commence par une explication de celle-ci. Nous constatons alors que l'enseignant participe plus que les élèves un peu décalés. C'est lui qui introduit la notion, construit la définition ou déduit la règle. De ce fait, il n'assume pas la position topogénétique *basse* pour permettre un débat ou le dialogue entre apprenants. En général, l'enseignant pose un certain nombre de questions et s'oblige souvent à des reformulations. Les apprenants apportent des réponses qui peuvent être individuelles ou collectives.

Mais, les décisions sont prises totalement au niveau de l'enseignant et l'apprenant n'est que spectateur qui semble très timide.

*Prof : ...qui peut résumer rapidement la partie oui *P2**

*Élève7 : dans cette partie+ on note une énumération de de+ de la tristesse de l'auteur*** telle la consolidation de l'auteur+*

Prof : la consolidation +qu'est-ce que tu entends par consolidation+

Élève 7 : l'auteur se consolide

Prof : se cons-

Élève7 : se confie-

Prof : se confie-

Élève 7: se console+

Prof : se console+

Élève 7 : oui+

Prof : oui l'auteur se console ici+ mais cette consolation est am- est amère+ parce que il parle de dégoût vers la fin+ rapidement vous mettez à la ligne {le prof reprend sa dictée}En résumé Musset ressent une perte immense et explique la déception qui l'anime après avoir connu l'évidence{fin de la dictée} donc vous reprenez le texte rapidement+ ça c'était la première partie+ maintenant {sic} de quoi parle l'auteur dans cette deuxième partie+ de quoi parle l'auteur+ l'auteur parle de quoi ici+ dans cette deuxième partie+ oui+ (P4, LF. de à 198 à 214).

Après ce travail, l'enseignant résume sans tenir compte de ce que produisent les apprenants. Il propose un texte qu'il dicte aux apprenants. Ces derniers le notent sur leurs cahiers. Relevons ici le fait que le contenu de la trace écrite est construit par l'enseignant puis dicté aux apprenants. Pour ce qui concerne les exemples, quelquefois, l'enseignant les sollicite auprès des élèves :

Prof : Les synonymes. Lorsque deux ou plusieurs sont remplaçables l'un à la place de l'autre on dit qu'ils ont le même sens {où la même signification} dans une phrase donnée. Ils sont alors synonymes. {Le prof sollicite les élèves} : est-ce que vous pouvez donner un exemple et vous donnez une phrase+un mot et remplacez l'autre par un autre++oui++

Élève : l'élève fait son travail

Prof : oui+

Élève : l'élève fait sa tâche+ (P2, Orth. de 395 à 402).

Si l'exemple est jugé correct, l'enseignant demande alors aux élèves de le noter. Si celui-ci est incorrect, alors il en sollicite un autre élève, mais dans la majeure partie, il donne un exemple pour aller plus vite. Ainsi continue la leçon. Il importe retenir ici que les exemples restent les rares moments où les apprenants communiquent et intègrent le jeu didactique. Durant l'activité, leur participation est orale, la production écrite est absente.

En s'intéressant de près à ce que fait l'enseignant pendant l'activité, nous nous rendons compte qu'il parle, organise et délivre son enseignement suivant un processus et des conditions qui lui appartiennent.

Il installe une communication établie entre lui et tous les apprenants (réponse individuelle ou collective). Ce dispositif communicatif ne permet pas à tous les élèves de profiter de l'apprentissage, car, peu d'élèves s'expriment et il s'agit souvent des mêmes.

Dans leur majorité, pendant l'apprentissage de la langue, les élèves ne participent pas. S'ils le font, c'est en se confondant à la classe, à travers des réponses collectives. Les prises de parole des apprenants, en étude de langue, sur lesquelles nous revenons plus loin, traduisent la facilité à donner une règle de grammaire, d'orthographe, de vocabulaire et la difficulté de proposer un exemple. Il est à remarquer que l'apprenant favorise plus la mémorisation des règles syntaxiques, sémantiques, morphologiques que leur utilisation facile et correcte dans l'usage (pragmatique) de la langue. Or, pour ces élèves qui apprennent à parler et à écrire dans une langue qui n'est pas leur langue maternelle, maîtriser les règles est une bonne chose mais savoir se servir de la langue française à l'oral et à l'écrit est encore plus important. D'ailleurs, ces compétences ne vont pas l'une sans l'autre. Ce qui nous semble donc nécessaire pour ces apprenants, c'est

- que l'enseignant choisisse le contenu de sa leçon en tenant compte de la réalité physique, temporelle et cognitive des apprenants, afin que la séance ne soit pas bâclée dans le seul but de suivre le programme à tout prix. Nous ne prôtons pas une distance par rapport au prescrit. Nous estimons néanmoins qu'il est plus important de savoir opérer des choix raisonnables dans le programme pour mieux réussir la transposition didactique car l'étude de la langue s'avère primordiale pour ces apprenants ;
- que la démarche ternaire soit davantage conséquente. Il semble nécessaire de la rendre plus opérante par le rappel des pré-requis, puis l'observation de la notion à étudier, la découverte du fonctionnement linguistique, l'entraînement suivront pour permettre aux apprenants de s'approprier le savoir étudier, le fixer par des traces écrites et de les vérifier par des exercices. Il est important que tout cela se fasse par le biais d'activités communicatives largement soutenues par des interactions;
- que l'étude de la langue puisse mobiliser la majorité des apprenants et non la minorité dans la classe par une diversification des tâches (orale et écrite), cibler des travaux de groupe, d'équipe pendant lesquels tous les apprenants sont mobilisés ;
- que l'étude ne soit pas seulement une étude des normes mais aussi un apprentissage avec une dominance de pratiques de communication dynamique.
- Il ne faut pas organiser l'enseignement autour de la transmission de savoirs, mais, par des interactions, de développement des compétences de communication (orale et écrite) en termes de compétence sociale, de capacités à échanger avec différents locuteurs.

Terminons en montrant que les activités de classe ont ceci de commun. Elles sont des moments privés appartenant à l'enseignant. Mouhamed Miled retient *l'approche traditionnelle, laquelle limitait la transmission et l'appropriation de contenus apparentés uniquement à ceux des disciplines universitaires de référence* (1998, p. 31).

Celle-ci organise les contenus selon l'enseignement et non fonction l'apprentissage. Les quelques apprenants qui communiquent, n'y participent que s'ils sont sollicités. Si l'activité se fait sans support, la participation des apprenants est minime. Encore que, participer et construire le savoir sont deux choses différentes. Participer peut se limiter aux réponses simples à des questions. Construire le savoir suppose une action participative pleinement vécue, avec une pratique orale et/ou écrite, une intégration et une appropriation du jeu didactique. C'est pourquoi nous pensons, en fin de compte, que l'enseignement du français dans les établissements moyen et secondaire gagnerait, comme le pense Gérard Vigner (2002), à relever de la dimension intellectuelle des apprenants. Il s'agit de dépasser *une certaine rigidité qui caractériserait l'interaction didactique et ceci serait dû aux buts préétablis, aux normes édictées par le système institutionnel, au déséquilibre entre les rôles interactionnels* (Cicurel, 2011, p. 32). Il s'agira, d'abord, de choix des contenus et d'une approche fondés sur des activités interactionnelles, communicatives (orale et écrite) mobilisant les apprenants à partir de ce qu'ils savent faire. Par ailleurs, il nous semble important de comprendre que *c'est surtout dans la discipline « français » que l'élève acquiert la base de toute référence linguistique textuelle et culturelle* (Davin-Chnane 2005, 162). Il importe de le rappeler, les apprenants n'ont pas uniquement besoin que d'acquérir un code linguistique dans sa dimension la plus formelle mais aussi s'approprier de compétences orales et écrites fonctionnelles, expression d'une liberté linguistique.

3. Les savoirs et compétences en langue, communication et culture

Il est essentiel que l'enseignement du français au Sénégal dans les établissements moyen et secondaire permette l'acquisition de savoirs et de compétences linguistiques et culturels. Mais une question se pose : Ces savoirs donnent-ils lieu à une transposition didactique congruente menant vers une langue française normée et fonctionnelle ?

3.1. Les savoirs linguistiques et culturels

La question des savoirs linguistiques et de leurs définitions est très complexe. Si pour les apprenants du FLM, le choix de ces savoirs et de leur méthode d'enseignement sont l'affinement des savoirs et des moyens d'enseignement que prône la société, il n'est pas le cas pour les apprenants du FLS partagés entre la langue de l'école et la ou les langues de la société ou de la famille. Au Sénégal, l'étude de la langue constitue une part importante de l'activité de la classe visant sa maîtrise au cycle moyen. Un enseignant n'est pas cependant institué au cycle secondaire qui met l'accent sur d'autres savoirs sur lesquels nous reviendrons plus loin.

Les nouveaux programmes officiels de français au cycle moyen listent quatre champs disciplinaires dont l'étude de la langue, l'étude de textes, l'expression écrite, l'étude de l'image. Tous participent plus ou moins à l'acquisition des savoirs linguistiques. Toutefois, parmi ces champs, l'étude de la langue organise, donne corps et forme à cette acquisition. Ici nous porterons la réflexion sur les contenus, les outils et les objectifs de l'acquisition des savoirs linguistiques.

Les contenus en étude de langue au cycle moyen s'organisent autour de quatre parties :

- les formes du discours, du texte, de la phrase ;
- l'orthographe lexicale, l'orthographe grammaticale, l'orthographe phonétique, l'orthographe verbale ;
- les groupes de verbes, les types les temps, les modes, les formes, les valeurs, les aspects ;
- la structuration lexicale, les relations lexicales, les champs sémantiques, l'énonciation, les niveaux de langue, les figures de rhétorique.

Ces contenus se distribuent selon les niveaux. C'est-à-dire qu'il y a un contenu en 6^e, en 5^e, en 4^e et en 3^e. Ils sont organisés de manière progressive : des contenus les plus simples aux plus complexes. Les outils de la langue pour les enseigner demeurent :

- la grammaire ;
- l'orthographe ;
- la conjugaison ;

- le vocabulaire.

Ces outils de la langue sont de fait des objets d'étude parce qu'ils structurent l'enseignement. Ils permettent donc l'enseignement de la langue mais sont également enseignés, par exemple la grammaire est enseignée par la grammaire.

Selon les programmes de français, les objectifs généraux de l'étude de la langue restent la maîtrise des marques syntaxiques, morphologiques et sémantiques. Il s'agit, de ce fait, d'une maîtrise de la langue par une expression orale et écrite.

Pour atteindre ces objectifs, les nouveaux programmes prônent une méthodologie fondée sur un décloisonnement des activités qui doivent permettre de lier l'étude de la langue à la pratique bien comprise de la lecture, de l'écriture et de l'expression orale.

Ils font remarquer aussi qu'il est utile que des exercices brefs, nombreux et variés, restent à la base des apprentissages et que l'analyse des erreurs (dictées, rédactions, contresens, etc.) sert de point d'appui aux *remédiations* souhaitées. Voici ci-dessous un schéma qui dessine l'organisation des contenus, des outils et des objectifs généraux.

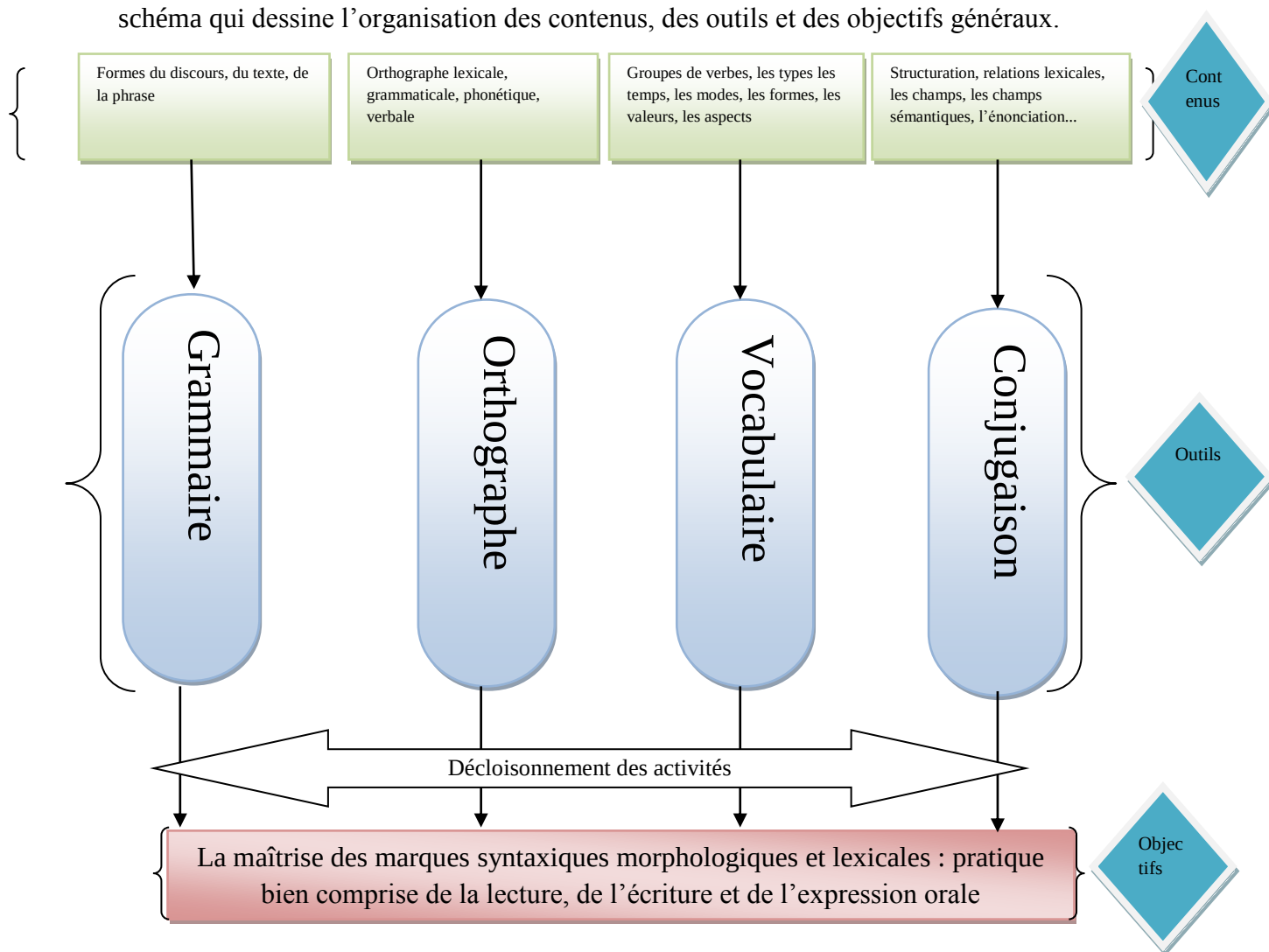


Figure 15: Organisation des contenus, des outils et des objectifs

Ce Schéma est l'économie de l'organisation de l'acquisition des savoirs linguistiques (contenus, outils, objectifs généraux) institués au cycle moyen. Comment ces savoirs sont-ils enseignés et appris ? Les inspecteurs rappellent que *ce que +on veut+ que+ une fois+ qu'on apprend {sic}++ la grammaire la conjugaison+ le vocabulaire l'orthographe+ que l'élève soit à même de les utiliser dans des contextes précis* (Entretien III, 387 à 389). Comment ce vœu se réalise-t-il sur le terrain ? Notre observation de terrain nous permet de faire deux constats :

- Le premier est relatif à l'organisation des savoirs orientée vers une acquisition de la langue se limitant à l'appropriation de règles syntaxiques, lexicales, morphologiques. C'est ce que soutiennent les enseignants qui pensent qu'enseigner la grammaire, l'orthographe, le vocabulaire et la conjugaison revient à enseigner des normes.

c'est vrai que vraiment c'est très utile de lier la grammaire à l'usage quotidien de la langue++ parce ça leur permettra de l'utiliser dans leur vie quotidienne mais nous sommes limité uniquement à l'exploitation pure et dure de la grammaire+ parce que le cours c'est la grammaire+ (P1 & P2, de 122 à 125).

Sur le plan épistémologique, force est de reconnaître une attraction idéologique. Il est nécessaire de dire que depuis longtemps, il a été supposé que les objets de la langue servent à la maîtrise de la langue : des règles lexicales, syntaxiques, morphologiques. Ici, nous avons un objet socio-médiatique, qui s'inscrit dans un ensemble de traction sociale (Charlot, 1997). Aujourd'hui encore, dans la société sénégalaise, celui qui maîtrise la langue française est celui qui maîtrise les règles des objets de la langue si bien que tout enseignement de la langue passe par une acquisition des règles de grammaire, d'orthographe, de conjugaison et de vocabulaire de manière formelle. Or, pour ces apprenants, le mode d'apprentissage des langues véhiculaires relève plutôt de pratiques discursives interactionnelles c'est-à-dire de comportements linguistiques spontanés et naturels qui mettent l'apprenant en situation de communication et d'interaction. Il s'agit alors de connaissances pragmatiques qui doivent soutenir la maîtrise des règles.

- Le second constat est que par cette organisation, les apprenants pratiquent l'apprentissage par la mémorisation. Cette dernière ne les aide pas, cependant, à restituer les règles par une pratique communicative (orale et écrite). Ils entretiennent un rapport passif avec le savoir linguistique. Il s'agit ici d'un rapport élémentaire aux contenus ou aux savoirs linguistiques simplificateurs, qui a cependant des incidences sur la maîtrise de l'oral, de l'écrit et de la lecture.

Ces apprenants non-natifs de la langue, peu à l'aise avec la langue, rencontreront constamment des problèmes de communication orale et écrite ou de pratique de lecture. Ils sont habitués à un apprentissage de langue vernaculaire par des pratiques situationnelles, permettant de varier les schémas syntaxiques, mais aussi l'enrichissement lexical et la fixation de régularités morphologiques. Ces élèves semblent donc avoir besoin d'un apprentissage d'une langue avec une connaissance pragmatique (énonciative et performative). Le besoin n'est pas l'acquisition des règles extraites des situations de communication mais une pratique qui n'isole pas les domaines des aspects structuraux et des aspects communicatifs⁹⁷ ancrés dans des situations d'échange où de production orales, écrites.

Nous avons soumis ces résultats à l'appréciation des inspecteurs. Sur le terrain, ils ont également fait le même constat.

Insp. : très bien++ vous touchez du doigt un problème très important+ je disais à une professeur j'ai ouvert le cahier de ma fille qui est au collège en sixième++ je vois que la première leçon qu'elle a faite+ c'est la grammaire mais la grammaire est fait à partir de quoi + à quoi sert la grammaire + (Entretien I, de 289 à 292).

L'inspecteur reconnaît ici une certaine manière de faire. Pour ces apprenants, ne pas lier le matériau linguistique à l'usage de la langue pose naturellement problème. Il importe de rappeler ici qu'ils ne sont pas natifs de la langue. En effet, ces apprenants ont appris leur langue maternelle par son usage interactionnel, libre et naturelle qui a permis une acquisition douce des régularités et le rejet des irrégularités,

Il nous semble donc important que les contenus linguistiques s'intègrent dans une pratique diversifiée et constante de l'oral, de l'écrit et de la lecture. Car maîtriser une langue, ce n'est pas donner la preuve d'une acquisition de normes linguistiques. C'est avant tout, être capable de l'utiliser correctement dans des situations de communication. Il est vrai que les traitements syntaxiques, sémantiques et morphologiques sont importants. Mais, en quoi peuvent-ils servir aux apprenants du FLS si ces derniers ne sont pas en mesure de mobiliser ces connaissances dans l'usage de la langue ? Ce regard sur les savoirs linguistiques, au-delà de répondre à un souci épistémologique (Il n'y a pas de savoir isolé, comme le retient Morin), permet à l'enseignement de ne pas prêcher dans le vide et à concilier l'apprenant non natif avec l'usage de la langue.

⁹⁷Dans l'ouvrage : Enseigner le français comme langue seconde (2001), au chapitre 7, La maîtrise de la langue, Vigner montre que la distinction des domaines fait perdre les liens qui unissent l'interdépendance profonde qui lie les aspects structuraux et les aspects communicatifs de la compétence. Donc le traitement purement syntaxique, lexical ou morphologique du matériau linguistique n'est pas souhaitable.

Il nous semble donc que tout devrait commencer par l'adaptation des savoirs aux besoins des apprenants. Ce programme en savoirs linguistiques peut aussi bien être celui d'apprenants collégiens de langue maternelle. Pourtant, il est clair que les apprenants non-natifs de la langue française ont des besoins divers qui vont de l'acquisition de savoirs convertibles en savoir-faire à l'acquisition de postures métalinguistiques :

- soutenir les apprentissages de l'expression et de la compréhension par la prise de conscience des principes d'organisation et de fonctionnement de la langue ;
- faire comprendre des relations syntaxiques dans la phrase ;
- faire prendre conscience des unités qui la composent ;
- la connaissance des moyens linguistiques au service de la compréhension et de la production ;
- la connaissance scientifique de la langue qui permet son utilisation consciente et l'accès aux différentes formes d'expression littéraire et non littéraire.

Vu l'importance de l'acquisition de ces savoirs linguistiques, il est primordial de noter l'opportunité de revoir les contenus des nouveaux programmes en enseignement secondaire général qui n'instituent pas formellement l'enseignement des savoirs linguistiques. Or, la production orale comme écrite de même que la lecture donne la preuve que ces apprenants ont besoin de ces savoirs pour *améliorer la compréhension des discours oraux et écrits, la justesse dans la production écrite* comme le propose *L'enseignement du français langue seconde, un référentiel général d'orientations et de contenus*. 2000, p. 56). Ainsi, il nous semble que des enseignements de savoirs linguistiques sont nécessaires pour ces apprenants. Ce type d'enseignement proposé en parallèle avec l'étude des discours, permet sans nul doute de renforcer les compétences linguistiques et de répondre aux besoins ciblés des apprenants. Nous allons à présent explorer les savoirs culturels.

Il est utile de reconnaître que la didactique du français dans les établissements moyen et secondaire n'est pas seulement un enseignement de langue. Un enseignant reste aussi un enseignant et un apprentissage de savoirs culturels. Nous savons toute l'importance des valeurs esthétiques et culturelles en apprentissage de langue en milieu africain. Ces savoirs culturels portés généralement par l'étude de littératures, constituent un ensemble de textes qui véhiculent des cultures. Comme l'institution a la mission d'instruire mais aussi d'éduquer, la place de la culture locale n'est plus à démontrer. Dans le contexte sénégalais où la culture scolaire n'est pas toujours la culture anthropologique, il est important d'analyser la place de ces cultures.

(« La Loi d'Orientation de l'Éducation Nationale, no 91-22 », 1991) stipule que L'Éducation nationale, au sens de la présente loi, tend

à élever le milieu culturel de la population : elle permet aux hommes et aux femmes qu'elle forme d'acquérir les connaissances nécessaires à leur insertion harmonieuse dans la communauté et à leur participation active à la vie de la nation ; elle leur fournit les instruments de réflexion, leur permettant d'exercer un jugement ; participant à l'avancée des sciences et des techniques, elle maintient la nation dans le courant du progrès contemporain.

Que faut-il comprendre par *élever le milieu culturel* des populations ? Est-ce que c'est le tirer du bas vers le haut en mettant en exergue ses principes et valeurs ou le valoriser par des apports d'autres cultures qu'il semble nécessaire d'enseigner ? La formulation de la dernière séquence (*elle maintient la nation dans le courant du progrès contemporain*) semble traduire l'idée que l'éducation nationale accompagne les progrès contemporains dans un contexte *d'enracinement et d'ouverture*. Dans son article 2, la loi précise encore que

L'Éducation nationale est sénégalaise et africaine : développant l'enseignement des langues nationales, instruments privilégiés pour donner aux enseignés un contact vivant avec leur culture et les enraciner dans leur histoire, elle forme un Sénégalais conscient de son appartenance et de son identité. Dispensant une connaissance approfondie de l'histoire et des cultures africaines, dont elle met en valeur toutes les richesses et tous les apports du patrimoine universel, l'Éducation nationale souligne les solidarités du continent et cultive le sens de l'unité africaine. L'Éducation nationale reflète également l'appartenance du Sénégal à la communauté de culture des pays francophones, en même temps qu'elle est ouverte sur les valeurs de civilisation universelle et qu'elle s'inscrit dans les grands courants du monde contemporain : par-là, elle développe l'esprit de coopération et de paix entre les hommes.

L'examen de cet article montre que la loi d'orientation mise sur des cultures et non pas une culture. En didactique du français, quelles sont ces cultures ? Sur un plan général deux cultures sont au moins notées dans les programmes. Ils décident des littératures suivant l'alternative littérature française, littérature africaine. La littérature française est le véhicule d'une culture dite purement scolaire parce que confondue avec la culture de la langue et même de l'école. La littérature africaine, y compris la littérature sénégalaise, quant à elle, véhicule un héritage culturel des apprenants. Elle est enseignée pour permettre aux apprenants de s'enraciner.

Au-delà de l'enracinement et de l'ouverture, l'enseignement de ces deux littératures offre aux apprenants une culture disciplinaire et une culture générale. La culture disciplinaire est celle affectée à la langue, avec ses genres, textes, mouvements, auteurs, esthétiques...

La culture générale repose sur l'étude de textes choisis qui abordent des centres d'intérêt qui préoccupent ces jeunes apprenants.

Pour accéder à ces cultures, trois outils sont mis en œuvre :

- des extraits d'ouvrages (textes) véhiculant de manière dynamique les valeurs culturelles ciblées ;
- des œuvres intégrales adaptées aux cycles moyen et secondaire qui prennent en charge les thématiques de formation ;
- des images qu'il importe d'étudier

Deux objectifs majeurs (de lecture et de production) sont retenus :

1) Objectifs de lecture

- Analyse des textes littéraires et non littéraires de façon à développer son esprit critique, son sens de l'autonomie et son esprit d'initiative ;
- développer et affiner son goût littéraire et artistique ;
- réagir aux mutations rapides de son environnement et les interpréter ;
- s'enraciner par une connaissance approfondie de l'histoire et de la culture nationale africaine;
- s'ouvrir aux valeurs de la civilisation de l'universel.

2) Objectifs de production

- produire des écrits littéraires et non littéraires ;
- produire un discours oral (exposé, compte rendu, etc.) ;
- maîtriser les différents aspects et appliquer les règles de la communication, tant à l'écrit qu'à l'oral.

Nous pouvons reprendre ces informations tirées des nouveaux programmes sous forme de schéma.

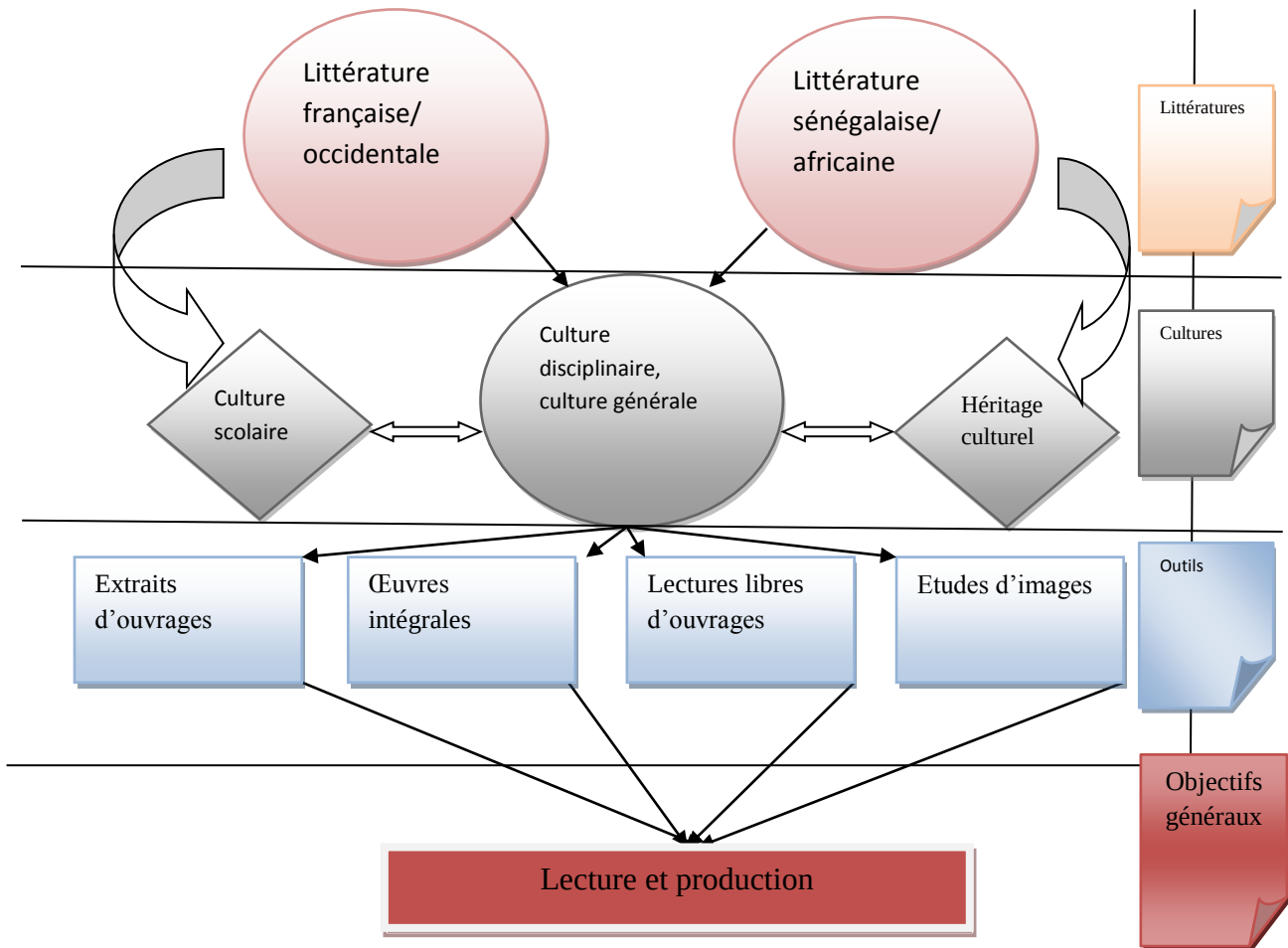


Figure 16: Des littératures et des cultures

Le schéma représente de manière détaillée l'organisation de l'enseignement des savoirs culturels au cycle secondaire. Déjà au collège la distinction en littérature française et littérature africaine est notée. En général, l'enseignement passe par des activités organisées soit autour de la littérature française, soit autour de la littérature africaine (la littérature sénégalaise y comprise). La littérature française est liée historiquement à la langue et à l'école au Sénégal. Elle favorise l'acquisition d'une culture scolaire en conflit quelquefois avec la culture des apprenants. La littérature africaine, qui est porteuses des traditions et des valeurs endogènes, offre la culture comme legs à la communauté. La littérature sénégalaise, s'intégrant dans le continuum africain, est porteuse des traditions et des valeurs de l'apprenant. Elle offre la culture comme legs à l'apprenant. Ici, l'héritage culturel et la culture anthropologique partagent beaucoup de points. Avec la culture scolaire et la culture héritée se construisent les cultures disciplinaire et générale. Les outils notés relèvent de la production écrite et de l'image.

L'étude critique des programmes et l'observation de classe ont permis de montrer que le savoir culturel dans le contexte sénégalais relève d'une dynamique pluraliste répondant à un projet culturel intérieur et extérieur. Or, dans les programmes de français, nous avons rencontré plus de textes de littérature française que de textes de littérature africaine. De plus, il s'agit d'une littérature exploitée exclusivement à l'écrit. Ceci ne date pas d'aujourd'hui. Malgré la volonté des autorités, qui depuis l'indépendance, tentent de mettre en contexte l'enseignement et l'apprentissage de la langue.

Notre enquête a révélé que ces programmes ont façonné un type d'enseignant de français en contexte sénégalais où quelques faiblesses sont notées : *c'est la formation des enseignants la maîtrise de la culture africaine+ nous maîtrisons beaucoup plus en tant qu'enseignant la littérature française que l'histoire et la sociologie africaine+ ça pose problème* + (Entretien I, de 126 à 128). Autrement dit, les enseignants sénégalais ont été confrontés à plus de textes de littérature française que de littérature africaine dans leurs formations scolaire, académique. Dans les classes, non seulement ils reproduisent le même enseignement, mais ils ne semblent pas avoir non plus d'autres choix car les programmes de français sont paradoxalement ainsi faits.

Seulement ce rapport à la littérature française dans le contexte d'apprenants non natifs de la langue a des incidences insoupçonnées. Un conflit à la fois linguistique et culturel semble se développer au détriment de l'apprentissage de la langue. Ci-dessous, nous restituons les craintes des parents, racontés par une inspectrice, qui assimilent l'enseignement du latin, par ricochet du français, à celui de la religion chrétienne.

Vous savez moi j'ai étudié le latin+ j'ai enseigné le latin à la Maison d'éducation+ pendant dix-sept ans et lors d'une rencontre parent professeur+ un parent est venu me dire+ moi madame Sarr+ j'aimerais bien que ma fille fasse latin mais j'ai peur qu'elle devienne chrétienne+ (Entretien III, de 402 à 405).

Nous avons ici un auto-rejet né d'une crainte de perte culturelle. Cette réaction peut se traduire en classe par le refus de l'apprenant d'entrer dans le jeu didactique pour la simple raison qu'il ne se reconnaît pas à travers la culture que véhiculent la langue et les textes inscrits aux programmes.

Du point de vue sociolinguistique et culturel, c'est d'abord un appel à une réorientation de l'apprentissage vers la culture du pays. La langue est solidement liée à la culture qui l'a engendrée. De même que la culture reste fortement attachée à la langue qui la porte.

Il est utile que l'enseignement/apprentissage de la langue française dans le contexte du Sénégal réponde à la question ainsi formulée : quelles sont les conséquences sociolinguistiques et culturelles qui sont en jeu quand la langue d'écriture n'est pas la langue première des apprenants ? De l'avis d'un inspecteur,

en littérature française+ déjà nos élèves sont confrontés+ déjà à d'autres personnages qu'ils ne connaissent pas bien+ à d'autres milieux qu'ils ne maîtrisent pas+ donc c'est une nouveauté pour eux+ n'est-ce pas+ d'apprendre des personnes qu'ils ne connaissent pas ou bien des situations qu'ils ne maîtrisent pas+ ce serait bon maintenant peut-être de diminuer les textes+ en littérature française+ (Entretien III, de 129 à 133).

Du point de vue pratique de classe, la position de cet inspecteur est aussi celle des enseignants qui sont confrontés quotidiennement à la réalité intramuros. Dans le passage suivant, un enseignant soutient que plus la littérature est proche de la culture de l'apprenant, plus celui-ci se sent intéressé et motivé :

c'est un problème de contexte+ la littérature africaine comme le nom l'indique c'est une littérature produite par des africains où on parle de l'Afrique+ et de sa culture et eux c'est des africains+ donc c'est normal qu'ils soient en symbiose avec cette littérature-là+ encore mieux+ avec la littérature sénégalaise+ par contre la littérature française comme le nom l'indique également+ c'est une littérature où on met en exergue + en général+ la culture française+ le mode de vie des français+ \$\$\$ (P3 & P4, de 195 à 192).

Du point de vue cognitif et épistémologique, nous pouvons envisager la problématique autrement : que serait l'enseignement du français en France si, dans les contenus littéraires, les institutions recommandaient plus d'enseignement de littérature africaine d'expression française que de littérature française ? Evidemment, cet enseignement ne répondrait pas ni à la logique de la politique culturelle, ni au besoin de culture des apprenants, qui doivent savoir et maîtriser leur culture, celle du pays de leur naissance. Nous pourrions en dire autant pour les apprenants des établissements moyen et secondaire appelés à devenir des citoyens. Malgré l'exigence d'ouverture, ils doivent rester enracinés avant tout.

À côté du projet culturel, la place occupée par la littérature orale, par l'art local est aussi importante. Proches de la civilisation des apprenants, ils et participent favorablement à faire aimer le français et à disqualifier les préjugés sur la langue. Autrement dit, la distance entre les apprenants, la langue et ses outils culturels se réduit avec l'introduction de chansons, de contes, de récits, de fables reflétant leur cosmogonie.

C'est pour ces raisons qu'un texte n'est jamais vu comme un texte en contexte scolaire contrairement à ce que soutient un des inspecteurs : *je considère qu'un texte est un texte et que ce qu'il faut est de former les élèves à lire et à comprendre des textes tels qu'ils soient*+ (Entretien II, de 119 à 120).

Vu toutes ces considérations, l'enseignement et l'apprentissage des savoirs culturels doivent centrer les activités sur différentes littératures. Il est essentiel aussi que les savoirs textuels, par l'étude de la littérature dans le contexte de la DFLS au Sénégal soit complétée par les savoirs oraux. En évitant le système d'assimilation, ils doivent surtout donner une place de choix à la littérature sénégalaise. Ainsi, à partir de textes de la littérature sénégalaise, l'apprenant pourra s'investir sur la maîtrise du discours, partant de la langue.

Cependant, l'apprenant ne peut ignorer la culture de la francophonie à laquelle il appartient, car il vit dans une société pluraliste vouée à un multiculturalisme. C'est pourquoi, il est important que l'enseignement de la littérature francophone (africaine, européenne ou autres d'expression française) prenne place dans les programmes de français à côté de la littérature sénégalaise. Il s'agit de favoriser une interculturalité en confrontant la culture propre à la société de l'apprenant à celle de la communauté francophone.

En fin de compte, retenons que l'enseignement et l'apprentissage du français tels qu'ils sont institués à travers l'acquisition de savoirs linguistiques et culturels sont plus proches de la DFLM. Adapter ces savoirs, revient à prendre en compte le contexte de FLS mais aussi à répondre aux besoins des apprenants et soustraire la didactique de la discipline de français des difficultés dans sa réalisation en classe. Aussi faut-il prendre en compte les statuts bi- ou plurilingue des apprenants

- dans la formulation des savoirs linguistiques scolaires et la définition des méthodologies de leur enseignement;
- dans la formulation des savoirs culturels, donner une place de choix à la littérature sénégalaise et permettre l'apprentissage de la littérature francophone (africaine, européenne ou autres d'expression française) pour favoriser l'interculturalité.

3.2. Les compétences : entre savoir-faire scolaires et extrascolaires

Les études sur l'enseignement des langues ont suffisamment démontré que l'apprentissage de la langue n'est pas seulement une acquisition de savoirs linguistiques et culturels. Il suppose aussi des aptitudes, des capacités qui doivent se construire et s'approprier à partir des savoirs. Mais de quels savoirs ? Il s'agit de *savoirs vivants à réinvestir et à transférer* (Romainville & Coggi, 2009, p. 11).

En effet, ils visent aujourd’hui à construire des compétences. Mais *Il existe potentiellement au moins autant de méthodologies d’enseignement distinctes qu’il existe de compétences identifiées* (Beacco, 2007, p. 7). Pour créer des conditions idoines, l’approche ou l’entrée par les compétences (nous y revenons plus loin) est mise en œuvre. Elle part du principe qu’une langue est *un ensemble différencié de compétences, solidaires mais relativement indépendantes les unes des autres et dont chaque élément est susceptible de relever d’un traitement méthodologique particulier* (Beacco, 2007, p. 7). Toutefois, quelles sont les compétences utiles et nécessaires aux apprenants des collèges et lycées au Sénégal qui par leur situation sociale, leurs âges et par leurs expériences scolaires et linguistico-culturelles se situent dans un plurilinguisme et multiculturalisme dynamiques. Ce que proposent les institutions et les démarches méthodologiques des enseignants tiennent-ils compte de leurs besoins ? Nous répondrons à ces questions en examinant les compétences instituées en les confrontant à la réalité de la classe et aux représentations. Au cycle moyen comme au cycle secondaire les nouveaux programmes de français ont décliné les compétences langagières, communicationnelles, culturelles/interculturelles. Nous les relevons dans le tableau qui suit :

Cycles	Compétences langagières	Compétences de communication	Compétences culturelles/interculturelles
Moyen	renforcer la connaissance de la langue : règles de prononciation, de morphologie et de syntaxe	développer des aptitudes à communiquer avec clarté et précision, oralement et par écrit dans des situations variées	consolider l’apprentissage de la langue à travers l’étude des textes
	maîtriser l’usage de la langue à l’oral et à l’écrit : types et formes des discours ; règles de cohérence textuelle	entraîner à la lecture, à la compréhension et à la production de tous les types de textes et initier au décodage de l’image	contribuer à l’enracinement dans les valeurs africaines
	développer des capacités d’analyse de la langue et de son fonctionnement pour exercer l’esprit critique et manifester les capacités de transfert	développer la capacité à comprendre la communication des autres	aider à découvrir d’autres aires culturelles former le jugement et construire la personnalité par la comparaison et le débat d’idées.
Secondaire	maîtriser les formes du discours	être capable d’acquérir des moyens et techniques d’expression efficaces	pouvoir s’enraciner dans les valeurs de culture pour mieux aller à la rencontre de l’Autre ; développer la sensibilité et la créativité par une pratique régulière de lecture et d’écriture stimulantes.

Tableau 30: Compétences aux cycles moyen et secondaire

Les compétences se déclinent à travers le tableau ci-dessus suivant les niveaux et les types de capacités. Au cycle moyen, les compétences langagières sont axées sur la connaissance des règles de la langue, son usage (oral et écrit) son analyse et son fonctionnement. Les compétences de communication sont des aptitudes à communiquer à l'oral et à l'écrit, à lire, à produire et à comprendre. Pour les compétences culturelles, il est visé la maîtrise des textes, l'enracinement dans les valeurs africaines et les valeurs interculturelles. Au cycle secondaire, les compétences langagières, de communication et de culture se formulent en objectifs qui sont respectivement la maîtrise des formes du discours, des moyens et techniques d'expression efficaces ; la possibilité de s'enraciner pour mieux aller vers l'autre et de développer de la sensibilité et de la créativité par une pratique régulière de lecture et d'écriture stimulantes.

À l'analyse, il est important de relever qu'il s'agit bien d'un bon projet aux cycles moyen et secondaire. Toutefois, les compétences langagières et communicatives et culturelles semblent ne pas tenir compte des composantes sociolinguistiques. C'est-à-dire que les apprenants, s'ils ont des compétences leur langue maternelle, celles-ci s'expriment spontanément. Celles attendues en français sont loin d'être innées.

En effet, ces compétences semblent ignorer qu'il s'agit d'un apprentissage monolingue par des bi- ou plurilingues chez qui se confrontent naturellement à plusieurs niveaux de l'apprentissage (oral, écrit, lecture...) deux ou plusieurs langues mais ne prennent pas en compte l'idée que l'usage du français peut se calquer sur les régularités ou irrégularités syntaxiques, morpho-lexicales des langues vernaculaires. En ignorant les conditions historiques, sociales et contextuelles, ces compétences excluent les compétences d'écoute et de compréhension fondamentales pour l'apprentissage. Par ailleurs, si les compétences langagières et communicatives se limitent à des aptitudes exclusivement centrées sur la langue et son usage scolaire, il y a de fortes chances qu'elles deviennent des savoirs à prendre par cœur et non à apprendre. Ceci constate sur le terrain avec les propos de l'inspectrice.

en fait ce qu'on a noté c'est que à la fin du cursus+ en fin troisième+ même en fin terminale+ l'enfant a son diplôme mais en fait c'est un analphabète fonctionnel+ il n'est capable de résoudre aucun problème+ il a son savoir mais incapable de s'insérer dans la vie active+ et ça c'est un drame+ les compétences+ hum les acquisitions qu'on donne+ à l'élève dans les salles de classe+ ne sont pas des acquisitions+ qu'il faut avaler comme ça+ c'est pas ça qui fait la compétence chez l'élève+ la compétence chez l'élève+ c'est en fait sa capacité à pouvoir régler un problème quelconque quel que soit la situation où il se trouve (Entretien III, de 114 à 121).

Ce schéma montre qu'à la fin de leur cursus scolaire, les apprenants restent incapables de comprendre (lire et écouter) ou de produire (écrire et parler) en situation réelle un discours en français car *les compétences de communication impliquent des ressources relatives à toutes les variables de l'échange* (Bulea et al., 2007, p. 125). Justement, parce qu'ici, les compétences acquises (si elles sont effectives) se limitent à la classe : donner un exemple pour illustrer une règle de grammaire, faire une rédaction pour répondre à un sujet précis, une dissertation pour satisfaire l'enseignant...

Contrairement aux mathématiques par exemple où les calculs appris sont utilisés par les apprenants en dehors de l'école, ici les compétences sont du domaine de la classe. Or, *+ l'élève est compétent+ quand il est à même de résoudre n'importe quel problème+ qu'on lui pose en classe ou bien en dehors de la classe* (Entretien III, de 376 à 377).

Pourtant, le contexte sociolinguistique au Sénégal fait qu'à ces niveaux, les apprenants sont confrontés à la différence entre plusieurs systèmes linguistiques et communicatifs. Soit à l'école, soit dans l'environnement social. Ainsi, la nécessité de prendre en charge ce besoin, de réfléchir sur le dire et l'écriture mis en contexte est importante pour ces apprenants.

Les compétences culturelles attendues des deux cycles sont certes ambitieuses mais souffrent d'un centrage sur la maîtrise de langue sans savoirs et compétences extrascolaires. Nous avons montré la dominance des textes de littérature française, surtout dans le programme du cycle secondaire pour ces apprenants de langues et de cultures différentes. Ici, nous insistons sur l'idée d'enracinement et d'ouverture pour dire que cette dualité ne semble plus pertinente dès l'instant qu'on reconnaît que la langue française fait partie du patrimoine linguistique et culturel de l'apprenant.

Par conséquent, même si elle n'est pas langue maternelle ou première, elle est capable de porter les valeurs et la culture du contexte qui s'insèrent dans une zone culturelle plus vaste. Il s'agit pour ces apprenants francophones non-natifs de s'approprier des richesses culturelles et interculturalité que les littératures et autres textes, images, des documents audios... peuvent offrir tout en les intégrant dans leur contexte social et culturel. Nous savons que *Les élèves dont la dotation socioculturelle est la moins adaptée aux pratiques langagières de l'école sont désireux d'apprendre des choses qui servent « dans la vie »* (Dispy & Dumortier, 2008, p. 247).

Le débat sur les compétences culturelles et interculturelles est à orienter vers la connaissance et la pratique culturelle et interculturelle. Concernant les pratiques culturelles et interculturelles, nous insistons sur les compétences comportementales et créatives.

Il s'agit d'offrir à l'apprenant les possibilités de se servir de ce qui est appris pour enrichir son usage de la langue et tendre vers des comportements métalinguistiques et de créativité. Ce dernier aspect ludique de l'apprentissage visera parallèlement trois objectifs : animer les classes de français, faire aimer le français et sortir le français de la salle de classe.

Par ailleurs, des savoirs et comportements civiques et citoyens sont des besoins pour ces apprenants qui sont à l'école certes pour s'instruire mais aussi pour s'éduquer. Il est éclairé que l'enseignement du français par le français satisfasse ces besoins par la pratique de lectures ciblées, diverses et plurielles.

En fin de compte, nous pouvons retenir que les compétences langagières, communicatives et culturelles/interculturelles visées dans l'apprentissage de la langue française par les apprenants sénégalais et recentrées sur la mise en contexte des compétences, répondent plus aux besoins de l'apprentissage de la langue française. Certes *On peut s'en tenir ici au fait que la description des compétences des apprenants intègre les savoirs relevant du déclaratif (savoir) et ceux relevant du procédural (savoir-faire)* (Beacco, 2007, p. 73).

Seulement la définition des savoirs et savoir-faire devrait également tenir compte du contexte d'enseignement et d'apprentissage qui, pose ici quatre ordres :

- Un ordre épistémologique :

Le problème est justement qu'il manque de pont, de joint entre les savoirs et les savoir-faire : ce problème existe auprès de certains en langue maternelle (L1), il est ressenti avec d'autant plus d'acuité en L2 (Myers, 2004, p. 23).

- Un ordre psychocognitif :

on articulera la dimension cognitive à la dimension affective, et on saisira le développement de l'individu dans le milieu, hostile ou favorable, qui le limite ou l'épanouit (Lefranc, 2004, p. 82).

- Un ordre pratique et logique :

Afin d'éviter l'hiatus entre l'école et la vie, l'enseignement du français doit permettre à l'élève: d'acquérir, un savoir, un savoir-faire, un savoir être transférable dans les situations nouvelles (Vigner, 2001, p. 13).

- Un d'ordre méthodologique:

Le suivi et l'appui individualisé aux élèves, ainsi que les activités indiquées : activité de stimulation, jeux de rôles... supposent un petit nombre d'élèves dans la classe, et non des effectifs pléthoriques (Verdelhan-Bourgade, 2007, p. 114).

Cela signifie que l'enseignement autorise l'acquisition de compétences scolaires et extrascolaires, tenant compte d'un contexte scolaire et social souvent contradictoire. Pour arriver à cet objectif nous pensons que les savoirs comme les compétences doivent intégrer aussi la dimension humaine, sociale et culturelle et que la méthodologie installe l'enseignant dans une situation d'accompagnateur et les apprenants dans une dynamique de recherche active.

Synthèse

Dans chapitre nous avons analysé les savoirs et les savoir-faire institutionnalisés. Pour y arriver nous avons observé la circulation de ces savoirs et l'élaboration de ces savoir-faire à travers les activités de classe. Au collège, il s'agit de deux sortes d'activités. D'une part les activités autour de la langue (grammaire, orthographe, vocabulaire) et d'autre part des activités d'explication de texte. Au secondaire, nous avons observé deux types d'activités également. Le cours magistral et l'étude de texte. Ces savoirs en jeu trouvent leurs sources généralement dans la littérature française. Ces activités sont destinées aussi à faire acquérir des compétences langagières, communicatives et culturelles. Les descriptions, chronogénétique, mésogénétique et topogénétique, montrent que l'acquisition de savoirs et de savoir-faire se fonde principalement sur l'écrit, qui fait circuler les connaissances. Nous avons remarqué que plus ces savoirs sont limités à l'école, plus leur circulation se fait difficilement dans la classe. Plus, ils épousent le contexte de l'apprenant, plus les échanges sont partagés. Pourtant, les savoirs et les savoir-faire extrascolaires sont exigés des apprenants, car l'apprentissage de la langue est à la fois une instruction mais aussi une éducation. Il y a lieu alors de refonder les curricula pour viser des savoirs et des savoir-faire qui articulés offriront des compétences scolaires et extrascolaires, des valeurs culturelles et interculturelles. Cette refondation des curricula passe par une institutionnalisation de la DFLS. Celle-ci autorise l'enseignement de contenus et par des méthodes tenant en compte du contexte officiel de la langue et du multilinguisme ambiant.

Chapitre 3 : Enseignant et l'activité enseignante en contexte de didactique FLS

Nous partons du postulat qu'une DFLS offre aux enseignants de français des établissements du moyen et du secondaire des savoirs, des aptitudes, des stratégies et des tactiques didactiques avec des outils opérationnels, soustrayant l'activité enseignante aux difficultés d'ordre épistémiques et communicatives. Elle relève l'efficacité de l'enseignement. Dans les passages qui suivent, nous comptons décrire et analyser les données relatives aux entretiens, aux autoconfrontations et à l'observation sur le terrain des enseignants de français. Il s'agit de s'intéresser aux activités langagières, aux outils de l'enseignement, à la gestion des activités de classe et aux méthodes didactiques dans les établissements. Ce travail permettra de réfléchir enfin, sur le style d'enseignement dans un contexte de FLS comme au Sénégal.

1. Les enseignants de français

Le propre des enseignants de français, qui pratiquent fréquemment dans plusieurs situations de communication leur langue maternelle, différente de la langue de leur métier, est que le code de communication linguistique, le cursus universitaire et la formation professionnelle restent décisifs pour répondre aux impératifs du contexte d'enseignement. Aussi, former l'enseignant en DFLS n'est-ce pas lui donner la capacité de mettre en place des stratégies didactiques d'adaptation du programme en classe ? Nous répondrons à cette question en étudiant les enseignants et la langue française, le cursus universitaire et la formation professionnelle.

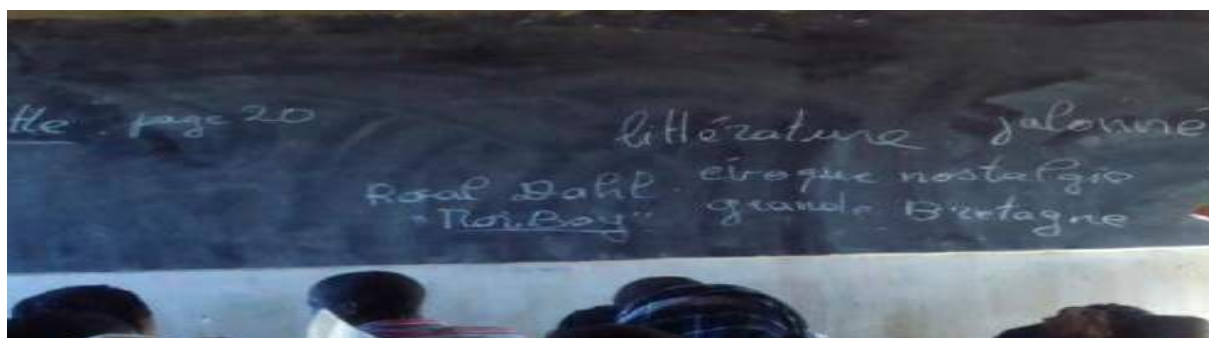
1.1. Les enseignants de français et le français

Étudier le rapport qui existe entre les enseignants de français et le français, c'est réfléchir sur le langage professionnel en pratique. C'est aussi chercher à décrire les caractéristiques de ces acteurs et de leur parole. Cela, non à partir d'incapacités (linguistiques, culturelles, professionnelles ou cognitives), mais, en tentant de comprendre le sens et la forme de ce qui est dit et réalisé. Cela consiste à comprendre les significations possibles de ces pratiques. Il n'est pas donc question de souligner là une quelconque manifestation d'une (in)compétence ni de stigmatiser ces acteurs. Il s'agit juste se projeter dans une analyse qui nous semble importante pour saisir la réalité enseignante dans le domaine de l'enseignement de la discipline du français. La langue de scolarité joue une importance insoupçonnée dans l'activité enseignante où sont en jeux des savoirs, des savoir-faire ainsi que des savoir-être.

Durant notre observation, nous avons constaté que le rapport entre les enseignants et la langue détermine le succès où l'échec de l'enseignement. En effet, beaucoup de faits linguistiques montrent que les enseignants observés ont un rapport particulier avec la langue. Ce rapport influe beaucoup sur l'apprentissage.

Pour dérouler leurs activités enseignantes, les professeurs ont besoin d'écrire sur le tableau noir positionné en face des apprenants. Il s'agit de faciliter la compréhension, le suivi et la saisie de la leçon par les apprenants. Il s'agit aussi de donner l'orthographe des mots jugés difficiles. Pendant notre observation des activités de classe, nous nous sommes intéressé à ce communication de l'enseignant. Nous avons constaté que les enseignants, en négligeant la communication par le biais du tableau, donnent à coup sûr un sens moindre aux lacunes linguistiques qui relèvent des valeurs disciplinaires.

Sur la première photo, nous avons observé une écriture de *grande Bretagne* qui n'est pas conforme à la norme (pour *Grande-Bretagne*). Apparemment, ceci peut paraître anodin, mais nous avons constaté que les apprenants ont repris la même écriture sans la majuscule, ni le tiret, dans leur cahier. Cette réaction *passive* sur l'orthographe a des conséquences sur les compétences acquises par les apprenants comme nous pouvons le voir sur la photo.



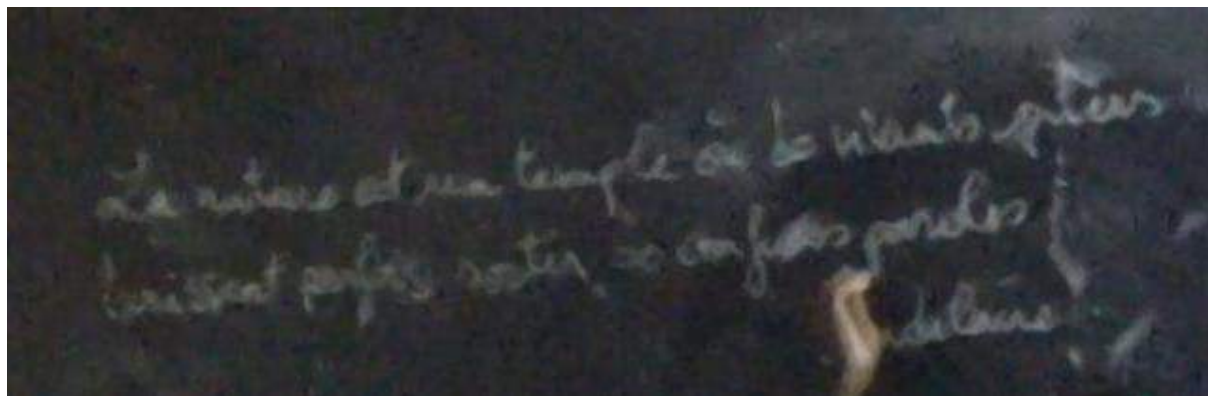
Sur la photo ci-dessous, il s'agit des célèbres⁹⁸ vers de Baudelaire.

*La Nature est un temple où de vivants piliers
Laissent parfois sortir de confuses paroles;*

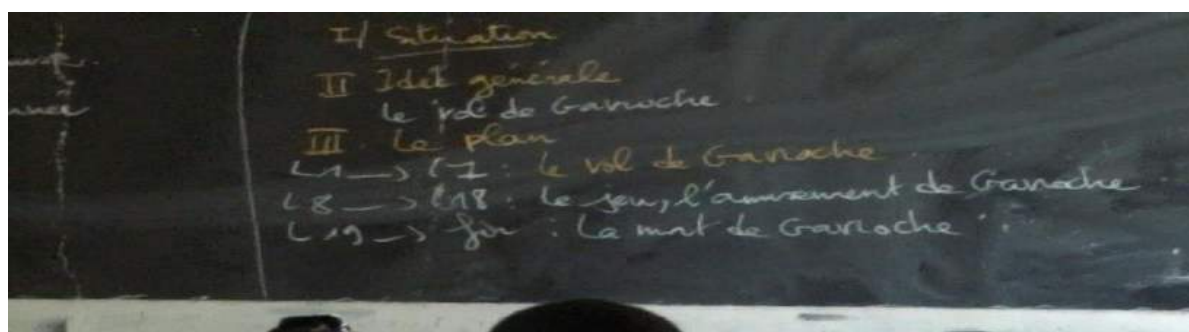
Ce qui nous marque cette fois, c'est l'absence de ponctuation à la fin du deuxième vers comme dans le recueil. Le point-virgule qui marque une pause est omis. Pourtant nous sommes dans un cours magistral sur la versification où la valeur de la ponctuation est incontestable. La ponctuation est, en effet, négligée par les enseignants. Ceci peut justifier logiquement dans l'activité des apprenants la méconnaissance de cet élément à la fois grammatical et stylistique.

⁹⁸ Charles Baudelaire, *Correspondances*, In Les fleurs du mal. Paris : LGF, Editions 58 – Mars 2011, p. 55.

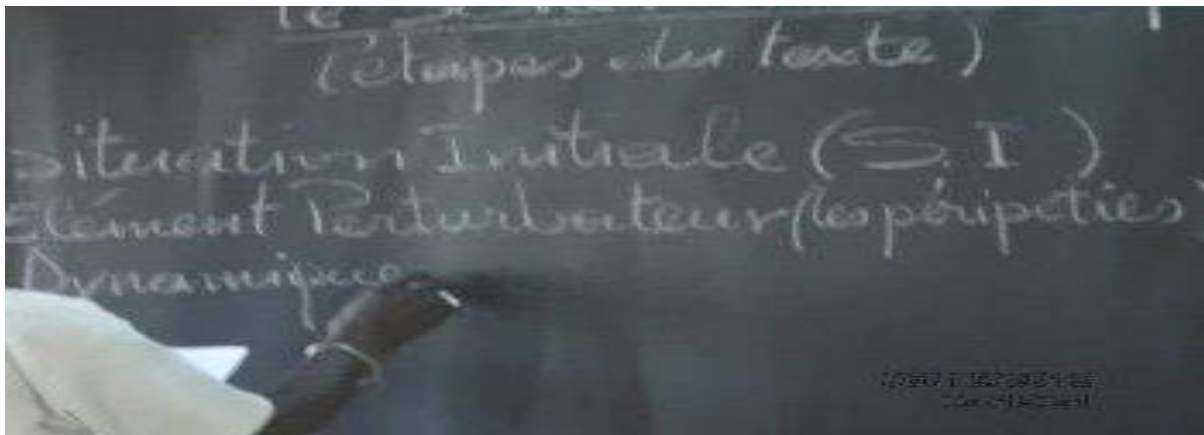
Or, pour ces apprenants, la ponctuation est pour nous une donnée importante parce que la communication orale au niveau social ne leur permet pas d'acquérir cette compétence.



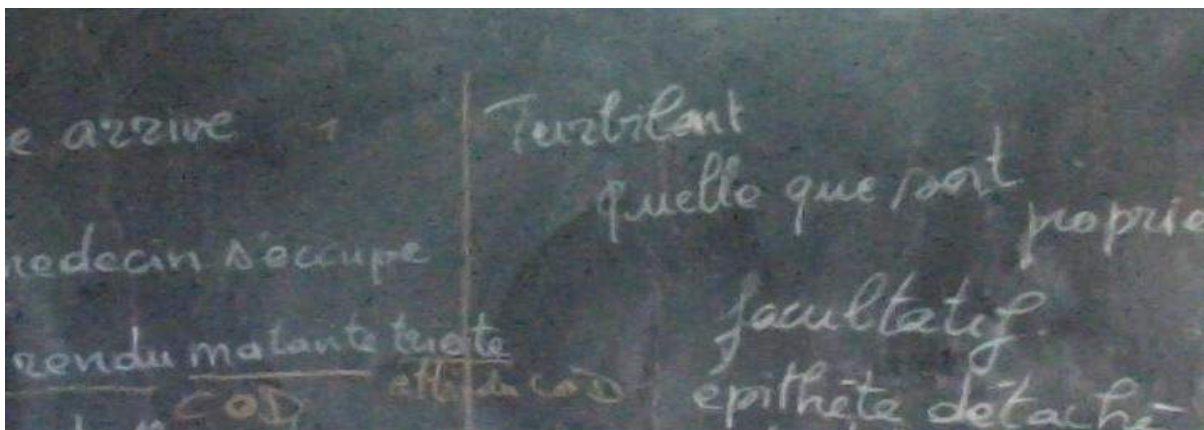
Un autre comportement linguistique a aussi attiré notre attention. Très fréquent, il s'agit de la répétition d'un mot ou d'une phrase dans la production de l'enseignant. Comme il est visible sur cette photo en dessous, l'enseignant utilise l'expression *le vol de gavroche* pour résumer l'idée générale et la première partie. Ce qui risque de réduire le vocabulaire ou de compréhension du texte chez les apprenants. L'idée générale ne peut pas coïncider avec l'idée d'une partie du texte, car la logique voudrait qu'elle soit l'idée qui parcourt tout le texte. L'enseignant, après avoir demandé, en vain, aux apprenants de proposer un titre satisfaisant, reprendre le titre de l'idée générale. Ce qui dans une perspective didactique n'apporte pas beaucoup à l'apprenant.



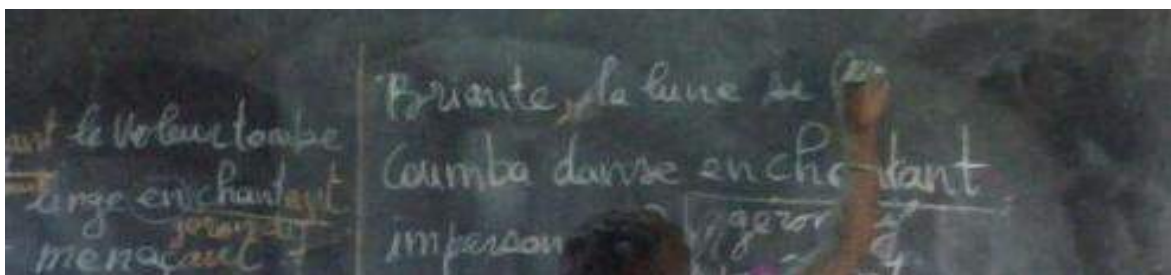
Le tableau qui suit révèle un problème de cohérence et de connaissance. Ici, l'enseignant a confondu deux des cinq *étapes* du récit. Il s'agit de l'élément *perturbateur* et des péripéties. *L'élément perturbateur* ou encore l'élément modificateur renvoie au problème et qui apparaît, qui détruit l'équilibre de la situation initiale. Les péripéties sont les actions ou les épreuves des actants. Est-ce qu'un oubli ou une méconnaissance de la part de l'enseignant ?



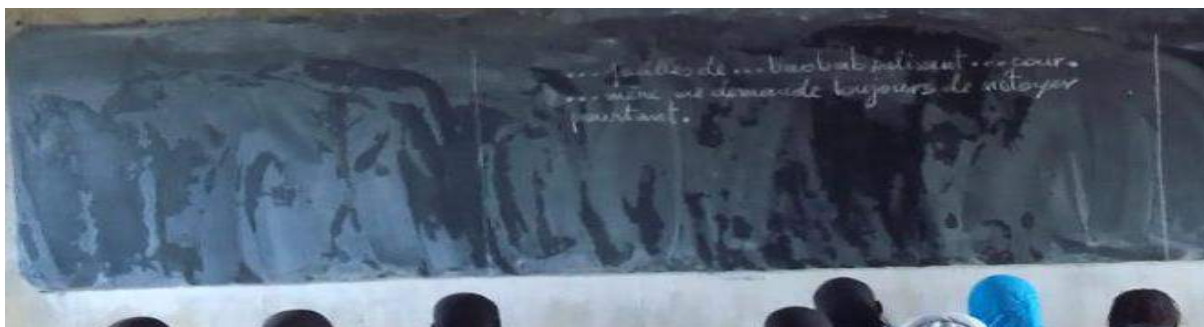
La question posée précédemment trouve une réponse nette sur les photos qui suivent. Sur celle en dessous, nous avons une orthographe fautive : *turbilent* est mis pour *turbulent*.



Une autre photo montre une erreur au niveau de l'orthographe de *briante* au lieu de *brillante*.

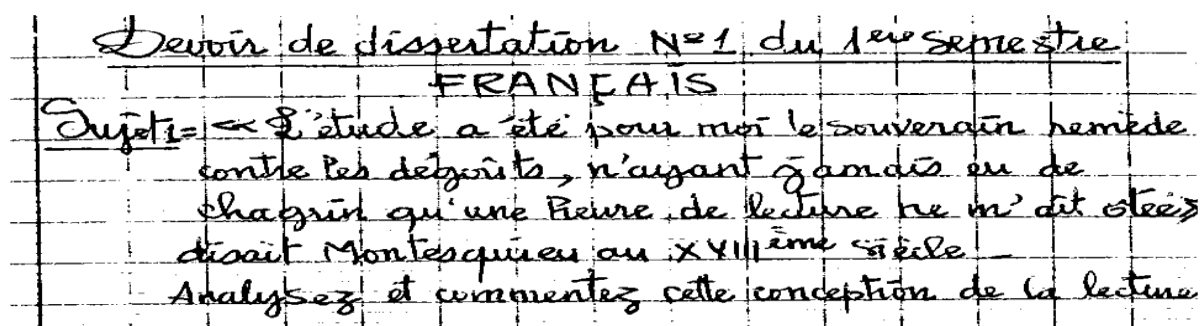


La photo suivante porte sur un mot du corpus. D'habitude, les corpus sont préparés par l'enseignant avec les manuels nécessaires à sa disposition. Dans la deuxième phrase du corpus, l'enseignant écrit *nétoyer* à la place de l'orthographe nettoyer.



Il en est de même sur un tableau à double entrée est proposé aux apprenants. Une partie pour les participes présents et une autre pour les adjectifs verbaux. Seulement, nous retrouvons un néologisme avec *applicant* comme adjectif verbal.

Même dans les sujets d'évaluation nous retrouvons ce que pourrait être des insuffisances en savoirs académiques. Ici, l'enseignant accorde mal le participe passé employé avec l'auxiliaire avoir. *Otée* ne s'accorde par avec le sujet *une heure de lecture*, non plus avec le complément d'objet *m'* qui est ici indirect.



Ces photos, extraits de production écrite et d'autres faits encore montrent des lacunes dans la maîtrise des savoirs et des compétences disciplinaires une tendance à employer un style particulier pour des enseignants de langue.

La maîtrise de la langue et les démarches ne sont pas assurées. Au Sénégal, chez les enseignants, nous rencontrons beaucoup d'occurrences où les voyelles *i* et *u* sont prononcées l'une pour l'autre ou inversement, une non-prise en compte rigoureuse des accents et de la ponctuation, des doutes sur l'orthographe des mots, des problèmes de contenus enseignés. Notons que ces insuffisances sont plus marquées chez les enseignants du cycle moyen que ceux du cycle secondaire. Dans une posture interprétative, compréhensive, nous avons évoqué ces problèmes avec les inspecteurs. Ils reconnaissent ces manquements et en trouvent même d'autres : *vous voyez des enseignants +qui ne savent pas+ lire un texte* (Entretien III, de 185 à 186). En ce qui concerne l'explication, voici deux raisons que donnent les inspecteurs : *c'est un peu difficile parce que tous les enseignants ne sont pas formés++ c'est une minorité qui est formée et de moins en moins bien formée dans les écoles++ essentiellement l'école normale ou la faculté+ et ne sont pas natifs de cette langue++* (Entretien II, de 163 à 165).

- La première raison est donc liée à leur niveau académique et/ou professionnel car, la plupart de ces enseignants sont recrutés soit juste après le bac, soit après une, deux ou trois années à la fac sans résultat.
- La seconde est relative au fait qu'ils n'ont pas le français comme langue de communication native.

La centralité de la langue et l'importance du respect de ses normes en didactique du français nous permet dès lors de reposer le problème de *l'appropriation en quelque sorte d'un savoir par une personnalité qui traduit auprès des autres dans un langage à la fois propre et communicable* (2012, p. 65). De façon plus générale mais plus précise Robert Chaudenson constate dans un ouvrage intitulé *De Dakar à Chaillot. Quelques réflexions et propositions. Un bilan inquiétant*, que *L'essentiel des savoirs, savoir-faire ou savoir être qu'on voudrait transmettre se perd au cours de la transmission faute de code de communication linguistique adapté et efficace* (1991, 2). Sans aucun doute, la langue, moyen par lequel l'enseignement du français se réalise, est à maîtriser par les acteurs accompagnateurs. Aussi, la mise à jour de la question dans le contexte sénégalais nous impose-t-elle une réflexion sur le cursus universitaire et professionnel des enseignants.

1.2. Le cursus universitaire

Le recrutement massif des enseignants pour accompagner l'installation d'écoles de proximité un peu partout dans le Sénégal a fait naître un recrutement *sauvage* d'enseignants. Cela, à partir des seuls critères de nationalité et de diplôme universitaire. Il s'agit de vacataires destinés à exercer durant deux ans sans réelle formation professionnelle initiale avant d'être formés par la FASTEF. *Il y a un recrutement de vacataires dans le système et qui sont de plus en plus nombreux qui enseignent sans avoir reçu de qualifications initiales* (Entretien II, 173 à 174). Il s'agit de bacheliers, d'étudiants avec le DUEL ou DEUG, la licence ou la maîtrise. Concernant le recrutement avec le diplôme de baccalauréat, ce niveau d'étude semble insuffisant : *en fait+ vous êtes au courant du mode de recrutement de ces enseignants –là+ on recrute avec le baccalauréat+ le baccalauréat qui n'est pas un diplôme pour enseigner+ l'enseignement demande un bagage* (Entretien III, de 200 à 203)

L'aptitude de ces enseignants dans toutes les disciplines est décriée. Concernant la discipline du français, ce recrutement est loin de satisfaire les inspecteurs de spécialité lettres comme le prouve cette affirmation qui évoque la qualité de l'enseignement et de la formation académique :

aujourd'hui+ il y a donc d'autres corps qui émergent ; comme on appelle+ les corps émergents + on prend tout simplement l'individu+ on le forme pendant quinze jours pour le placer dans les classes+ ça pose problème + d'autant plus+ aujourd'hui la formation académique pose de plus en plus problème+ la massification à l'université pose problème+ (Entretien I, de 190 à 192).

Le nombre d'étudiants qui a considérablement augmenté crée ainsi un surpeuplement dans les amphithéâtres. En sus, depuis quelques années, les universités connaissent des grèves cycliques qui réduisent le temps d'apprentissage. Ce sont donc ces étudiants qui sont recrutés pour enseigner le français dans les établissements moyen et secondaire renforçant l'effectif des professeurs sortant de l'Ecole Normale actuellement FASTEF. Certains (qui ont le BAC ou le DUEL) sont bivalents, c'est-à-dire qu'ils enseignent le français et une autre discipline (espagnol, anglais, l'histoire et la géographie etc.), d'autres (qui ont la licence ou la maîtrise) enseignent uniquement le français.

Les activités menées par les enseignants recrutés avec le niveau du baccalauréat ou celui de la licence donnent la preuve que l'enseignement du français dans ce contexte requiert un niveau académique plus élevé. C'est pourquoi, il nous semble important que

- l'institution puisse revenir sur le niveau académique des enseignants devant exercer dans les établissements d'enseignement moyen et secondaire en exigeant le niveau de master lettres modernes ou classiques ;
- l'institution enrayer le recrutement des vacataires du moins de français et avec la FAD (la Formation à distance) qu'elle renforce les capacités des agents dans le besoin. Pour cela, il importe de tenir compte du fait que la langue enseignée n'est pas la langue maternelle et qu'elle constitue l'outil de travail.

Il est utile à présent se pencher sur la formation professionnelle destinée aux enseignants en contexte de FLS.

1.3. La formation professionnelle

Les professeurs de français au Sénégal ont institutionnellement deux options. La première est connue sous l'appellation de formation initiale. Elle comporte trois volets :

- un renforcement des connaissances en langue et en littérature ;
- une formation en psychopédagogie ;
- et une instruction en gestion administrative et législation scolaire.

Cette formation est destinée à ceux qui sont sur le terrain et à ceux qui ont réussi le concours d'entrée. Elle est soutenue par la pratique. Ceux qui sont déjà en poste se perfectionnent à partir de leur vécu professionnel. Ceux qui suivent la formation *in presentia* font des stages pour se confronter à la pratique.

La seconde option est la FAD, qui propose une formation en ligne, les enseignants sont suivis à trois niveaux. Il y a le point central avec la faculté qui organise l'enseignement, les points focaux ou régionaux avec les inspecteurs qui participent à la formation et les niveaux locaux avec les établissements. Mais cette formation semble être handicapée par des ressources matérielles et financières insuffisantes.

la formation à distance+ c'est-à-dire l'ensemble donc des vacataires qui était sur le terrain et qui bénéficie aujourd'hui par le biais d'une formation en ligne+ une formation et un encadrement par les inspecteurs+ je crois que cela a son pesant d'or+ cela c'est important mais faudrait-il++ encore beaucoup plus de moyens+ que le taux d'encadrement soit encore renforcé+ (Entretien I, de 201 à 205).

Cette formation, destinée à ceux qui sont recrutés sans formation de base au préalable pose des problèmes divers qui ne manquent pas d'influer sur les savoirs et les savoir-faire visés par la formation. Ces corps émergents, qui se trouvent dans des zones non électrifiées ou qui n'ont pas de connexion internet, se retrouvent dans des conditions de formation difficile qui n'offrent pas la possibilité d'acquérir toutes les compétences essentielles pour l'enseignement du français.

Ceux qui sont formés à la FASTEF ne sont pas nombreux. Mais, là également, des difficultés sont vécues par les formateurs et les formés comme en témoigne l'avis de cet inspecteur de spécialité par ailleurs formateur en lettres que nous avons interrogé :

c'est une minorité qui est formée et de moins en moins bien formée dans les écoles++ essentiellement l'école normale où avec le statut de la faculté+ il y a une massification des effectifs++ Tout le suivi qui était fait avant est de moins en moins réussi++ d'autre part+ il y a une instabilité de l'école++ le quantum horaire qu'on devrait pouvoir++ utiliser est de plus en plus réduit++ les temps et les durées de stage sont de moins en moins importants++ même les modalités pratiques comme le micro enseignement n'existe plus etc.++ de telle sorte qu'il y a une formation continue [initiale] mais qui n'a pas toujours les moyens de sa politique (Entretien II, 163 à 171).

Cette description de la formation est comme une alarme prévenant des conséquences sur la pratique des enseignants de la discipline du français. La formation continue a la vocation d'actualiser les savoirs et de renforcer les savoir-faire des enseignants qui sont formés ou non mais qui exercent déjà. Celle qui concerne les enseignants de français est assurée par les inspecteurs ou d'anciens professeurs de français, (CPI : conseiller pédagogique itinérant) nommés au regard de leur expérience, de leurs connaissances du milieu et de leurs compétences avérées dans l'enseignement de la discipline du français.

Elle se fait par des visites de classe ou de séminaires auxquels les enseignants sont invités et traite du sujet en rapport direct avec l'enseignement comme le contenu, les méthodologies, la gestion des classes, l'évaluation etc. L'importance de cette formation est soulignée par un des enseignants qui livre ici un exemple d'étude important à ses yeux :

le projet pédagogique que nous avons étudié en formation continue montre nettement que nous ne pouvons pas faire+ de façon+ donc+ écarter une leçon de grammaire+ une leçon de vocabulaire ou autre+ tout doit partir d'un texte+ on part d'un texte et on peut utiliser un texte plusieurs fois+ cela dépend des compétences qu'on peut installer+ des objectifs qu'on a+ c'est en fonction de cela qu'on peut l'exploiter plusieurs fois + et cela permettra aux élèves+ euh donc au professeur de pousser les élèves à lire à relire le texte+ et de les préparer aussi à lire à la maison+ donc avant de venir+ je crois que c'est important hein+ ils ne le [formation continue] font pas souvent et ça pose des difficultés+ (P1&P2, de 245 à 252).

Le regret à la fin des propos de l'enseignant interrogé montre que la formation continue, si importante, n'est pas assurée régulièrement et comme il le faut. Pourtant, le besoin est réel :

+tant que l'enseignant est en classe+ en cours+ il doit aussi être suivi+ par l'inspecteur + sur ce qu'on appelle la formation continue+ en général + on nous laisse tout seul+ de façon individuelle+ et tout ne va pas bien+ ça c'est un problème+ un autre problème (P1&P2, de 356 à 259).

Le besoin en formation continue pour les professeurs de français des cycles que nous étudions est manifeste comme le justifie cet appel d'un autre enseignant.

Encadrer également les collègues+ les formateurs doivent venir à l'école+ mais la preuve en est qu'ils ne viennent pas des fois et cela est lié à des fins économiques+ ils n'ont pas de carburant etc. etc. + ils doivent venir constamment et voir ce qui se fait dans les lycées et participer à la formation continue des enseignants (P3&P4, de 520 à 523).

Vu l'importance de la formation continue au niveau des enseignants et les regrets concernant son irrégularité, nous avons voulu en connaître le pourquoi cette irrégularité en échangeant avec les inspecteurs. Les réponses nous renvoient aux mêmes soucis matériels et financiers qui entravent quelque part la formation initiale : *les voitures pour se déplacer+ l'argent pour se réunir et la formation qui est donnée n'est pas toujours prise en charge dans le plan de carrière des enseignants++ (Entretien II, de 171 à 172).*

Les formations (initiale et continue) souffrent donc de problèmes qu'il importe ici de ranger dans le domaine des budgets alloués à la FASTEF à l'Inspections d'académie.

L'analyse budgétaire nous sort du cadre de notre recherche mais nous pouvons d'ores et déjà soutenir que la formation est obligatoire, vu le contexte, pour permettre aux enseignants d'acquérir les compétences nécessaires à leur métier, avant et pendant l'exercice. L'examen du terrain montre qu'elle n'atteint pas ses objectifs pour des raisons matérielles et financières.

En résumé, ceux qui ont la vocation d'enseigner le français sont confrontés à une double réalité linguistique et culturelle. Ils enseignent une langue (la discipline), qui n'est pas leur langue maternelle et par une langue (l'outil d'enseignement) qui n'est pas non plus la langue maternelle. Ils font également face aux problèmes de la formation initiale et continue que l'institution n'arrive pas à assurer constamment. L'auto-formation reste l'ultime cadre pour développer une professionnalité enseignante. La discipline la permet-elle ? Le contexte l'autorise et la facilite-t-elle ? Analysés avec leur profil de *sortie de l'université*, nous comprenons alors les erreurs des enseignants au tableau, qui révèlent des lacunes en compétences disciplinaires. À présent posons-nous la question : quels rapports entretiennent-ils avec les outils ?

2. Les outils d'enseignement

L'approche ethnologique nous a permis de regarder du côté des outils employés pendant les activités de classe. Il s'agit généralement des supports d'enseignement notamment les corpus et les manuels (avec les photocopies). Mais, pour agir avec les élèves et satisfaire leurs besoins, des outils appropriés ne sont-ils pas nécessaires à l'enseignant ?

2.1. Les corpus construits par les enseignants

Pour faciliter son enseignement, le professeur emploie divers outils dont le corpus. Ils font partie des outils aidant l'enseignant dans sa pratique. Dans le cadre de notre recherche, nous avons observé qu'ils tiennent une place importante dans l'activité de l'enseignant.

Sont-ils composés de phrases ou de textes ? Sont-ils construits par des enseignants ou authentiques ?

Sur le terrain, nous avons constaté qu'ils partagent le même mode de construction en étude langue. C'est par ce corpus que commence la leçon de langue.

Ils sont souvent composés de deux ou trois phrases.

*{Le prof commence par écrire au tableau les trois phrases suivantes:
L'enfant fuyant le voleur tombe. Fatou fait le linge en chantant. Le
ciel est menaçant.} (P1, Orth. de 1 à 2).*

Ces phrases sont simples, composées d'un sujet, d'un verbe et d'un complément. Elles peuvent être incomplètes comme dans ce corpus :

Prof : {le prof écrit au tableau deux phrases suivantes ...feuilles de ...baobab salissent ...cour ... mère me demande toujours de nettoyer {sic} partout} (P2, Gram. de 1 à 2).

Ces phrases sont indépendantes. Aucun des enseignants n'a proposé un ensemble de phrases constituant un texte. Les corpus sont donc généralement des phrases complètes ou des phrases à compléter.

L'enseignement débute par l'écriture du corpus au tableau puis par la lecture des phrases et par leur exploitation suivant des manipulations. Le professeur pose des questions sur le corpus pour faire trouver le titre de la leçon et découvrir les règles à apprendre. Le corpus peut également servir de ressource pour les traces écrites.

Par ailleurs, comme nous l'avons remarqué, les corpus présentent souvent des erreurs comme en P2 (Gram. de 1 à 2). C'est certainement pour cette raison que les inspecteurs recommandent des corpus composés de phrases authentiques, c'est-à-dire d'auteurs reconnus comme tels.

d'après l'expérience qu'on a le prof produit parfois des textes qui sont maladroits+ où il y a des fautes qui ne permettent pas de saisir la compétence qui est visée++ Il n'est pas sûr qu'il ait une garantie d'authenticité+ de validité de textes qui sont autorisés++ mais il se peut que le prof+ connaissant ses élèves et ayant bien ciblé la compétence+ produise un texte qui aille dans le sens de ses objectifs++(Entretien II, de 150 à 154).

Ils préconisent également que l'enseignant privilégie le texte

c'est important parce que le texte++ parce qu'on ne peut pas maîtriser la langue sans pour autant passer par les textes+ et c'est par le texte qu'on apprend+ c'est par le texte qu'on apprend le lexique+ la grammaire+ c'est par le texte qu'on apprend la conjugaison++ et le fonctionnement d'une langue+(Entretien I, de 172 à 175).

Si le corpus, qui va dans le sens des objectifs de l'enseignement, présente des maladroresses, attendons-nous sûrement à une activité enseignante non performante, voire même un enseignement *faux*. En effet, nous le verrons plus loin, les apprenants ne réagissent pas forcément face aux erreurs produites par les enseignants. Ici l'enseignant fonde donc très souvent ses activités autour de corpus fait de phrases.

Comme le souligne Auger, *les approches se font généralement au niveau de la phrase et non du texte. On entrevoit alors ici la difficulté d'atteindre un objectif tel que la maîtrise du discours* (Auger, 2007, p.172).

En somme, il est certain que l'enseignement du français a besoin de corpus pour se réaliser dans ce contexte. Mais, comme le montre le constat, les corpus sont en général construits autour de phrases par les enseignants. Ces phrases peuvent comporter des erreurs. Il semble donc important de favoriser des corpus authentiques empruntés à des auteurs certifiés. Il nous semble aussi nécessaire d'avoir des corpus sous forme de texte pour l'objectif maîtrise du discours. Il est préférable de centrer l'enseignement sur le texte et non sur des phrases distinctes.

2.2. L'utilisation des manuels

La place des manuels demeure centrale dans l'enseignement du français au Sénégal car ils permettent aux enseignants de préparer les enseignements en dehors de l'école. Ils aident durant les activités, pour un bon enseignement. Pourtant, notre observation en classe ne nous a pas permis de voir les livres du professeur. Le seul manuel que nous avons vu est celui dont un enseignant s'est servi pour une explication de texte en classe de 5^e. Le manuel qu'il tenait entre ses mains était le même que celui des apprenants. Il s'agissait du manuel *Le français en 5^e* édité par EDICEF (Annexe 9). En ce qui concerne le manuel au cycle secondaire, nous n'avons pas constaté son utilisation en classe. Les enseignements que nous avons suivis se font à l'aide de supports sous forme de copies. En effet, ce sont des textes sélectionnés par les enseignants qui sont soit saisis à l'ordinateur puis photocopiés ou photocopiés directement et distribués aux apprenants. Il est vrai qu'en *didactique du français langue seconde*, *il est possible de s'appuyer sur des outils ou des modèles déjà existants* (Bigot de Préameneu, 2011, p. 110).

Toutefois, les réadapter est nécessaire pour que le support convienne, le document authentique ne vieillisse pas ou le thème corresponde à l'âge des apprenants. Nous en tirons la conclusion suivante : l'utilisation du manuel par le professeur n'est pas fréquente en discipline du français dans le contexte que nous étudions. Ce fait pourrait trouver son explication dans le contexte économique. En effet, l'achat de manuel ne semble pas être une priorité. Mais quoi qu'il en soit, les manuels dans l'enseignement du français dans le contexte du Sénégal sont incontournables. Ils sont des *supports indispensables pour un enseignement de qualité*+ *sinon l'enseignant risque de prêcher dans le désert* (Entretien III, de 156 à 157). Aujourd'hui avec l'émergence des TIC faut-il limiter les outils d'enseignement aux simples corpus ou aux manuels ?

2.3. Quels autres outils didactiques ?

La question nous a intéressé parce que les outils d'enseignement du français dans les établissements moyen et secondaire semblent se réduire aux corpus et aux manuels scolaires.

Des fois+ mêmes les manuels recommandés sont introuvables+ les œuvres également+ donc+ ce que nous faisons+ nous utilisons les manuels disponibles+ peu importe leur portée culturelle+ il faut un texte+ et c'est le disponible+ on s'en sert tout en l'employant+ à + à bon escient+ mais bon+ c'est handicapant quand tout de même+(P3 & P4, de 514 à 518).

Le manuel du professeur est presque inconnu. Pour pallier cette rareté du manuel, les enseignants font des saisies de textes ou des photocopies qu'ils distribuent aux apprenants à chaque étude de texte. Ce recours peut avoir des inconvénients: des textes isolés de l'environnement scriptural, pictural par exemple. Peut-être que le retour aux recueils de textes confectionnés par les enseignants, en fonction des objectifs attendus permettrait de mieux envisager et d'exécuter l'enseignement.

Hormis ces problèmes, nous pensons que l'enseignement de la langue française au Sénégal à ce niveau d'étude et avec le contexte innovant des TIC, peut se faire avec l'aide d'autres outils accessibles aux enseignants :

- la vidéo : avec une télévision, ou un projecteur, l'enseignant peut varier ses supports en intégrant la vidéo ;
- l'audio : un autre outil qui peut être didactique et servir à l'enseignement du français. Les supports audio, avec divers appareils, sont à la portée des enseignants ;
- l'image, la bande dessinée, des extraits de journaux... sont autant de supports de cours que les enseignants peuvent employer pour mieux faciliter l'enseignement.

L'étude des œuvres intégrales, difficilement réalisable dans ces conditions où le livre est encore rare gagnerait à se faire avec l'aide d'une sélection de textes significatifs, éclairés par un paratexte, organisés en recueil et mis à la disposition des apprenants. Au Sénégal, on ne trouve pas de manuel spécifiquement de FLS alors que des manuels de FLM et FLE sont disponibles. Alors nous retenons ces propos :

Manque d'outils, trop d'outils, outils mal adaptés... Pour dépasser ces paradoxes, et pour échapper aux inventaires ou listes à la Prévert, il faudrait, nous semble-t-il, aborder les outils à destination des apprenants d'une autre façon : en les reliant aux objectifs des activités d'apprentissage pour la maîtrise de la langue (Bigot de Préameneu, 2011, p. 108).

Comme nous le remarquons, des solutions ne manquent pas pour permettre une diversité de l'outil didactique. Abondant dans le sens de Myers (2004), nous soutenons que, de nos jours, il est nécessaire que l'enseignant mette à profit l'apport des nouvelles technologies car elles deviennent abordables et sont à la portée technique de tout un chacun. Cependant, rappelons que savoir utiliser conséquemment cet apport en enseignement du français est plus important quelle que soit sa nature. Après cette analyse de l'outil didactique employé, nous nous intéressons à la manière dont l'enseignant gère les classes de français dans les cycles du moyen et du secondaire.

3. La gestion de la classe de français

Entrent dans l'examen de la gestion de la classe de français, l'analyse de la parole de la classe, de la gestion de la parole, de la gestion du temps et de l'animation de la classe. La question qui nous intéresse ici est formulée ainsi : la gestion de la classe est-elle déterminante pour la réalisation d'un enseignement efficace ? Nous répondrons en suivant la parole de la classe, la gestion de la classe de la parole et du temps ainsi que l'animation de la classe.

3.1. La parole de la classe

La parole, contrairement à la langue, est un acte qui relève de la dimension individuelle. Selon les linguistes, elle présente

- des combinaisons par lesquelles le sujet parlant utilise le code de la langue en vue d'exprimer sa pensée personnelle ;
- un mécanisme psycho-physique qui lui permet d'extérioriser ces combinaisons.

Vue sous cet angle, la parole de l'enseignant du français occupe une place importante au sein de la classe, dans la gestion de l'enseignement de la langue française. Pendant les observations des activités de classe, nous avons pu constater qu'elle est même le principal moyen utilisé pour poser des questions, donner des explications, fournir des informations, dicter des traces écrites, recadrer l'activité, proposer des exercices... La parole de la classe nous a intéressé pour diverses raisons. Elle permet de regarder le discours de l'enseignant, celui de l'apprenant et de la classe et observer leurs effets sur l'apprentissage... Quelle forme et quel contenu pour la parole de la classe ?

La parole de l'enseignant est déterminante pour le déroulement de l'enseignement. Nous avons remarqué que, selon la simplicité et la correction dans la formulation, la parole de l'enseignant permet de mieux organiser l'enseignement et de faciliter l'acquisition des connaissances. Les professeurs de français dans les deux cycles ont tendance à utiliser des mots ou expressions difficiles à saisir, qui ne sont pas à la portée des apprenants.

Les enseignants eux-mêmes le soulignent, indirectement, en mettant l'accent sur les difficultés à se faire comprendre. *Oui me faire comprendre en classe+ utiliser des mots qui sont simples et même si j'emploie dans mon vocabulaire des mots qui sont lourds je mets les mots au tableau et du coup je donne leur signification+* (P3&P4, de 502 à 504).

Se faire comprendre relève semble-t-il de la parole de l'enseignant. Nous avons observé cette parole pendant la phase d'explication et d'élaboration des traces écrites. Dans l'exemple *les homonymes+ les synonymes+ les antonymes+ les homonymes+cela porte à parler de quoi + cela nous permet d'étudier quoi + de porter notre analyse sur+ce qu'on appelle+* (P2, Voc., 264 à 265) les expressions : *cela porte à parler...* *de porter notre analyse sur...* nous semblent inappropriées de la part d'enseignants en charge de l'enseignement du français en classe de 5^e.

Ce niveau de langue se trouve également à l'écrit.

Prof : donc toutes ces informations permettent donc+ nous permettent donc de faire la situation du texte++ mettez donc en grand un+ situation {le prof écrit au tableau I Situation situation et dicte} En littérature {le prof écrit littérature au tableau} les souvenirs {les souvenirs occupent {le prof précise que le mot souvenirs se termine par s et occupent par ent} très souvent une grande place. L'adulte qui est devenu écrivain évoque avec nostalgie {la prof écrit évoque avec nostalgie au tableau} les moments marquants { le prof précise que marquants s'écrit avec ants} qui ont jalonné {jalonné au tableau} son enfance, c'est le cas de Roald Dahl, dans ce texte, tiré de son roman Moi, Boy { il y a virgule après moi dit le prof}. L'auteur, qui est né en Grande-Bretagne {le prof écrit au tableau grande Bretagne} en 1916 a écrit de nombreux romans pour enfants dont le plus connu est Charlie et la chocolaterie {c'est écrit au tableau précise le prof} + (P1, Lect., de 249 à 259).

Pour faire la situation du texte, l'enseignant emploie des tournures et un contenu qui nous semblent inadaptés quand on se situe dans un contexte d'apprentissage particulier, pour des apprenants de 5^e. Si nous nous intéressons au vocabulaire employé, nous constatons que le verbe *évoque* ... et le participe passé *jalonné* ne sont pas expliqués au préalable. Nous pouvons alors signaler la distance que crée la parole de l'enseignant entre le savoir et les apprenants. Ces derniers ne doivent pas saisir tout ce que dit le professeur.

Conscients de ce problème lié à la parole et à la compréhension de leur propos, certains enseignants, pour se faire comprendre, n'hésitent pas à employer les langues vernaculaires à la place de la langue de scolarisation. Ce que, du reste, les inspecteurs ont remarqué. Sur la question de l'opportunité et des conséquences pédagogiques de l'usage des langues vernaculaires en cours de français par l'enseignant, les avis sont partagés.

Certains pensent même que c'est normal:

*moi quand j'ai envie de dire quelque chose en classe en wolof je le dis+ je sais pourquoi le dire+ je le dis++ comment je vais faire en fait pour qu'on le trouve *** même dans des travaux de cours+ lorsqu'un élève bute sur des éléments de la langue française+ on le corrige en wolof++ (Entretien II, de 245 à 248).*

Nous notons tout de même une certaine mise en garde dans les propos recueillis. Il est utile que l'usage de la parole vernaculaire par l'enseignant dans la classe de français soit conscient et motivé comme le dit un inspecteur : *Il faut tout simplement en user et non pas en abuser+ en user pour régler un problème et revenir à la langue de travail++* (Entretien I, de 238 à 239). Cependant, d'autres sont carrément contre cette parole de l'enseignant en langue.

je peux comprendre qu'un professeur d'anglais ou d'espagnol utilise des fois des mots wolofs des termes que l'élève n'arrive pas à comprendre+ mais en français l'enseignant doit tout faire +pour expliquer tout ce qu'il a à dire aux élèves et ne pas abuser ni du wolof,+ ni du pular etc+ ce n'est pas le wolof qui est la langue de communication+ ce n'est pas non plus le pular qui est la langue de communication+ mais c'est le français+ qu'il fasse aimer d'abord le français+ mais il doit montrer aux élèves qu'il sait communiquer en français+ les enseignants qui emploient ces langues-là je vous avoue c'est qu'ils ont une difficulté d'expression+ ils cachent leurs+ des lacunes+ l'enseignant qui ne cache pas de lacunes doit pouvoir s'exprimer en français+ correctement et faire tout en français+### (Entretien II, de 286 à 295).

En enseignement de langues vivantes (LV), il est permis d'employer les langues maternelles pour se faire comprendre, selon l'inspectrice. Mais, il n'est pas permis à un professeur de français, en cours de français, d'utiliser une autre langue que la langue de scolarisation. D'après elle, ce recours de la langue wolof ou à toutes autres langues autochtones est signe de malaise de la part de l'enseignant dans l'usage de la langue française.

Cette dernière position nous semble plus adaptée au contexte de l'enseignement du français. Aux cycles moyen et secondaire, il nous semble que les bases linguistiques nécessitent une immersion pendant le temps de l'enseignement d'autant plus que les apprenants ne parlent réellement le français qu'en classe. L'enseignant est un modèle qui donne la voie à suivre en utilisant un langage modélisant. Par conséquent, si le recours aux langues maternelles par les apprenants peut être toléré dans le but d'une approche contrastive, il semble indispensable que l'enseignant s'exprime en français. L'usage des langues vernaculaires se fera par les apprenants dans une perspective didactique et comparative. Plusieurs éléments permettent de justifier cette idée qu'ils soient d'ordre didactique, institutionnel ou psychoaffectif.

L'enseignement du français par le français ne se fait pas parallèlement avec celui des langues maternelles à l'école. Il reste évident que le professeur qui parle en langue autochtone, plonge forcément les apprenants dans un contexte extrascolaire qui est celui de la famille. L'apprentissage est alors parasité. En somme nous insistons en rappelant la position éclairée de Verdelhan-Bourgade qui affirme qu'*on ne peut apprendre à parler français qu'avec un interlocuteur parlant lui-même le français* (2007, p. 123). Il est essentiel donc que la parole de la classe en DFLS se formule en la langue française. Toute incursion des langues maternelle des apprenants est à s'expliquer par une approche contrastive avec ses apports didactiques. Cette réflexion sur la parole enseignante ouvre un autre débat qui est celui de la gestion de la parole.

3.2. Gestion de la parole

Il est convenu de rappeler que l'enseignement de la langue française se fait dans une civilisation orale. La parole y occupe généralement une place prépondérante. La gestion de la parole dans la société obéit à plusieurs critères : le contexte, l'auditoire, le contenu etc. Dans cette gestion de la parole sociale, les rapports aîné / cadet interdisent à l'enfant de parler si le grand frère est présent. Ce qui fait que la parole est encore réservée à l'adulte. Il s'agit bien ici de parole sociale, portant sur les travaux, les décisions, les valeurs, les connaissances... Est-ce que cette répartition de la parole est la même dans la classe ? L'enseignement ne reproduit-il pas ce système ? Les effectifs dans les classes facilitent-ils la gestion de la parole ? Les enseignants donnent-ils la parole à bon escient ? Les élèves parlent-ils le français entre eux ?

Dans une étude descriptive et synthétique, Michèle Verdelhan-Bourgade soutient que *Le nombre d'élèves africains interdit l'interaction, l'absence de moyens livresques la diffusion de textes variés, et les habitudes pédagogiques valorisées dans les pays [interdisent] l'exercice de la parole et l'autonomie critique* (2007, p. 123). Certes beaucoup de réalités (sociales et scolaires) ne facilitent pas la parole chez l'apprenant. Nos observations des activités de classe montrent que la gestion de la parole est à l'image de ce qui se fait dans la société sénégalaise où la présence d'une personne âgée configure la direction de la parole. Cette dernière se fait de manière horizontale et rarement verticale. En classe, la direction de la parole se fait de l'enseignant aux élèves, des élèves à l'enseignant. Les échanges en français de l'élève à l'élève ne sont pas institués ou sont rares. Cela a pour conséquence un usage excessif de la parole de la part de l'enseignant. Le monopole de la parole est encore plus visible par la représentation des paroles en classe. Sous forme de nuages, nous avons construit des figures pour représenter les paroles de l'enseignant et celles des apprenants. Nous présentons, ici, quelques nuages pour illustrer nos propos.

Ces nuages qui représentent des activités aux cycles moyen (P1) et secondaire (P3) sont assez représentatifs pour démontrer que, généralement, le monopole de la parole par l'enseignant est une réalité dans les classes observées. Comme nous le remarquons, les nuages sont plus denses chez ceux qui représentent les prises de parole des enseignants. Les professeurs interrogés à ce sujet-là témoignent de ce monopole de la parole en classe :

Enq. : vous avez parlé de la responsabilité des élèves+ et quelle est la responsabilité des enseignants dans le fait qu'ils parlent beaucoup plus que les élèves+

- *Prof 4: bon parce qu'ils n'ont pas + je pense+ les questions pertinentes à cibler et qu'il faut poser aux élèves+ parce que pour faire parler les élèves + ils faut cibler des questions pertinentes qui piquent la curiosité même de l'élève+ c'est en ce moment que l'élève sera obligé de parler+ mais des fois vous posez une question mais ils ne répondent pas+ mais c'est comme nous sommes dans une sorte de cimetières+ je le dis des fois aux élèves+ nous sommes obligé pour aller beaucoup plus vite de répondre aux questions + han+ (P3&P4, de 113 à 120) ;*
- *c'est vrai+ si on parle beaucoup+ c'est parce que +on parle avec des élèves et la parole nous revient+ on la garde un moment pour soit +expliquer soit dicter ou bien pour autre chose+ c'est du prof+ à+ aux élèves+ (P3&P4, de 95 à 98) ;*
- *c'est comme si c'est le professeur qui doit parler et c'est lui seul qui détient les connaissances++ (P1&P2, de 65 à 66).*

Examinés, les propos des enseignants laissent entrevoir des traits culturels et des conditions pédagogiques. Mais, quand nous observons en détail les nuages nous remarquons qu'ils sont généralement plus denses pour l'enseignant du cycle secondaire que pour l'enseignant du cycle primaire. Cependant, analysés fonction des matières enseignées les nuages prouvent que :

- la parole est monopolisée par l'enseignant en activité de langue au cycle moyen et pendant le cours magistral au cycle secondaire. Elle l'est moins durant l'étude de texte ;
- le support choisi semble avoir une importance particulière. Dans les cours où le support est un texte, l'enseignant cède un peu plus la parole aux apprenants.

Il y a donc un surinvestissement linguistique de l'enseignant qui prive l'apprenant de la parole qui perd ainsi des possibilités d'expression. Cela démontre une distribution mésogénétique déséquilibrée. En effet, l'enseignant accapare la parole. De plus, ce sont, souvent les mêmes apprenants qui prennent la parole et ils y sont invités par des questions habituelles de type *qui va donner un exemple ? Combien de parties peut-on diviser le texte ? Qui va lire....*

Dans ces conditions, quelle réalité donner à la notion de dévoluer ? Comment permettre à l'apprenant d'assumer son rôle d'apprenant ? Les méthodes communicatives recommandées par les programmes de français ne sont pas effectives et l'approche par les compétences vouée à l'échec car il n'y a de compétences en didactique de langue qu'en pratique de discours (oral, écrit). Nous pouvons dire comme Auger, que *les interactions sont pour la majorité rhétorique, dans le sens où l'enseignant pose une question dont il connaît la réponse pour tester les connaissances des élèves. Les cas de démarche exploratoire de groupe sont rares* (Auger, 2007, p. 172). Les interactions sont plus conséquentes si le processus se formule sous forme de découverte du savoir et que les démarches exploratoires de groupes (élève/élève) sont favorisées par une distribution équitable de la parole. Nous avons donc vu que la gestion de la parole dans le contexte d'enseignement aux cycles moyen et secondaire est marquée par le monopole de la parole par l'enseignant. La DFLS donne par contre l'occasion aux apprenants de s'exprimer parce l'usage du français est important pour sa maîtrise. C'est en communiquant en français qu'ils peuvent acquérir des compétences, puisque pour eux, l'école reste principalement le seul lieu d'usage de la langue. Nous avons analysé la parole de la classe, examinons à présent comment l'enseignant gère le temps.

3.3. Gestion du temps : une question chronogénétique

Dans les programmes en vigueur, une leçon de français dure une heure. Au bout d'une heure de cours, l'objectif de la leçon est supposé atteint. L'observation de ce qui se fait dans les classes montre en réalité que cette prescription est vécue pour l'enseignant comme une pression supplémentaire: *c'est une question de temps tout simplement+ il fallait faire le cours en une heure et en une heure les minutes sont comptées+ han+* (P3&P4, de 315 à 316). Terminer une cours en une heure de temps n'est pas facile et les enseignants ont du mal à respecter cela. Aucun des cours observés dans les cycles moyen et secondaire n'a pu être achevé en heure. Que se passe-t-il réellement dans l'organisation chronologique du savoir pour qu'au bout d'une heure les objectifs ne soient pas atteints ? Les enseignants répondent en alléguant les effectifs pléthoriques dans les classes.

c'est d'abord vraiment la classe pléthorique+ il y a beaucoup trop d'élèves dans une seule classe pour un cours de français+ les canaliser c'est un peu difficile+ comme on l'a dit depuis le début+ le français c'est déjà difficile comme une langue+ pour qu'ils comprennent + je pense que s'il y avait moins d'élèves+ je pense que l'attention serait parfaite+ de la part des élèves mais aussi de notre part en tant que professeur+ on pourra se faire comprendre mieux+ mais là il y a trop d'élèves et on n'est pas formé à la gestion pédagogique de autant d'élèves+ c'est déjà un problème+ (P3&P4, de 391 à 397).

Même si nous ne pouvons pas nier cette réalité, l'effectif de la classe n'est pas la seule explication à donner pour évoquer les difficultés rencontrées par les enseignants. Notre observation de l'activité de classe a révélé d'autres contraintes liées au contenu didactique. Les enseignants veulent enseigner beaucoup de choses en une heure. Par exemple en vocabulaire en classe 5^e, le professeur se fixe l'objectif de finir une leçon sur le sens des mots et la famille des mots. Durant cette tranche horaire, il lui faut enseigner *la synonymie, l'homonymie, l'antonyme, la paronymie et les mots de même famille*. En cycle secondaire, un autre enseignant souhaite en une heure faire la leçon de *versification avec l'étude des différences entre vers et phrase, la mesure, le rythme, les rimes, les types de vers et les formes de poème*. Ces vœux sont irréalisables dans ce contexte de langue seconde où la méthode communicative est en vigueur.

À part ces difficultés relatives au choix des contenus enseignables, encore soulignons le temps de parole élevé chez les enseignants. Beaucoup de temps est perdu dans des explications répétitives qui ne se justifient pas. C'est le cas par exemple de cet épisode :

Prof : voilà+ oui ici si vous voyez bien on a dit {le prof lit} un roi avait trois filles++ celles-ci partirent se promener+ donc le premier événement c'est la+

Classe : la promenade+

Prof : la promenade+ maintenant puisque nous avons déjà découvert+ en réalité les éléments qui nous permettent de reconnaître un texte narratif+ aujourd'hui nous verrons un nouveau élément + eh bien qui nous permettra toujours de reconnaître un texte narratif à partir de ce que nous avons étudié tout à l'heure + déjà nous avons dit il y a un premier événement n'est-ce pas alors c'est un événement-là que vous avez+ alors c'est l'événement qui permet alors le démarrage du texte+ qui débute le texte+ est-ce que vous avez compris + cet événement débute le texte+ et cet événement aussi+ si vous le regardez bien quand on dit +celles-ci partirent se promener+ on pourrait dire que les filles ont un projet+ l'événement c'est un projet+ ici ils {elles} projettent aller visiter ou bien aller se promener+ ça au moins on peut le reconnaître+ alors on sait que dès le départ du texte vous avez une prome+ une promenade+ alors cette promenade+ on pourrait dire que c'est la première activité + alors cette première activité + on pourra l'appeler un projet+ il s'agit + un projet+ un projet {le prof écrit projet au tableau} qu'on peut appeler projet de départ+ projet de départ+ projet de départ+ alors qui correspond à réalité au début du texte+ ce projet-là si on lit le texte on peut voir+ où est-ce que ça s'arrête + est-ce que c'est le projet du début à la fin + essayons de voir où s'arrête cet événement-là dans le texte+ qui va lire par exemple + qui va lire + oui++

Élève : {l'élève lit} mais elles s'attardèrent+

Prof : j'ai dit de lire+ où découvrir ici le projet de départ qu'on appelle la promenade + (P2, Lect. de 166 à 186).

Dans cet extrait, nous remarquons que l'enseignant a du mal effectivement à faire progresser sa séance car il monopolise la parole. Après tout, le mal qu'il s'est donné pour expliquer son cours, la réponse de l'apprenant montre effectivement que c'est une perte de temps. Des moments comme ces longues prises de parole suivies par des réponses inadéquates d'apprenants sont nombreux. Cette démarche fait qu'il y a des séquences qui sont privilégiées au détriment d'autres qui sont tout aussi importantes. À partir du déroulement du temps et de la progression du cours, nous avons construit, pour chaque activité observée, des graphiques en secteurs pour voir le temps réservé à chaque séquence de l'enseignement. Nous en présentons ici deux en guise d'illustration :

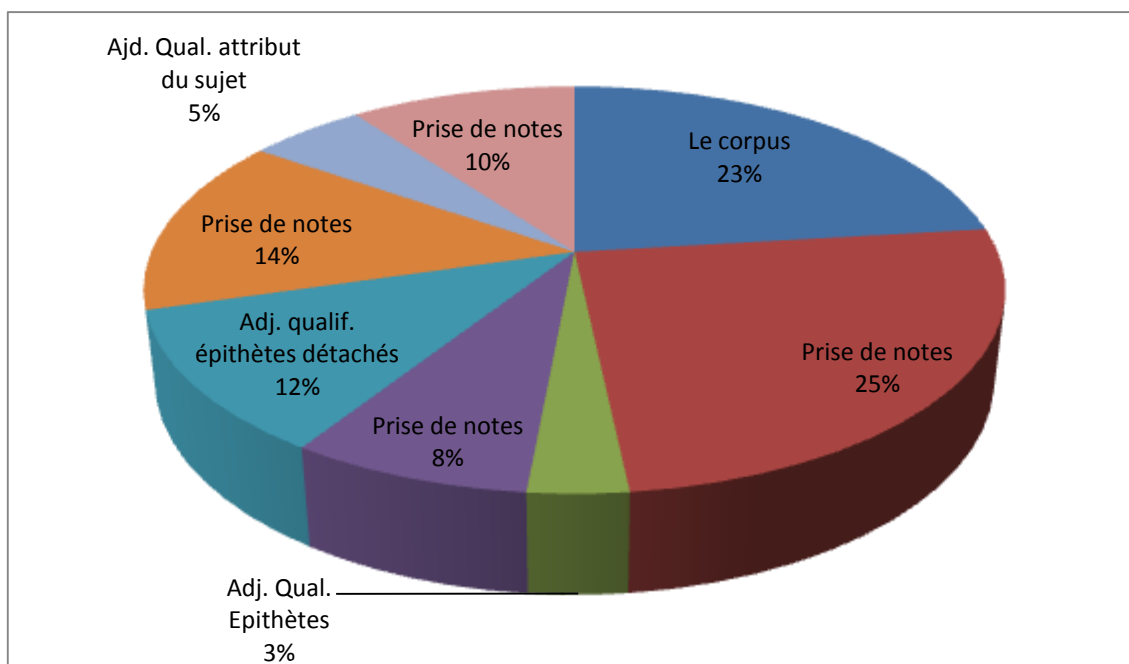


Figure 18: Gestion du temps et scènes de l'activité (P1, Gram. 5 e 1)

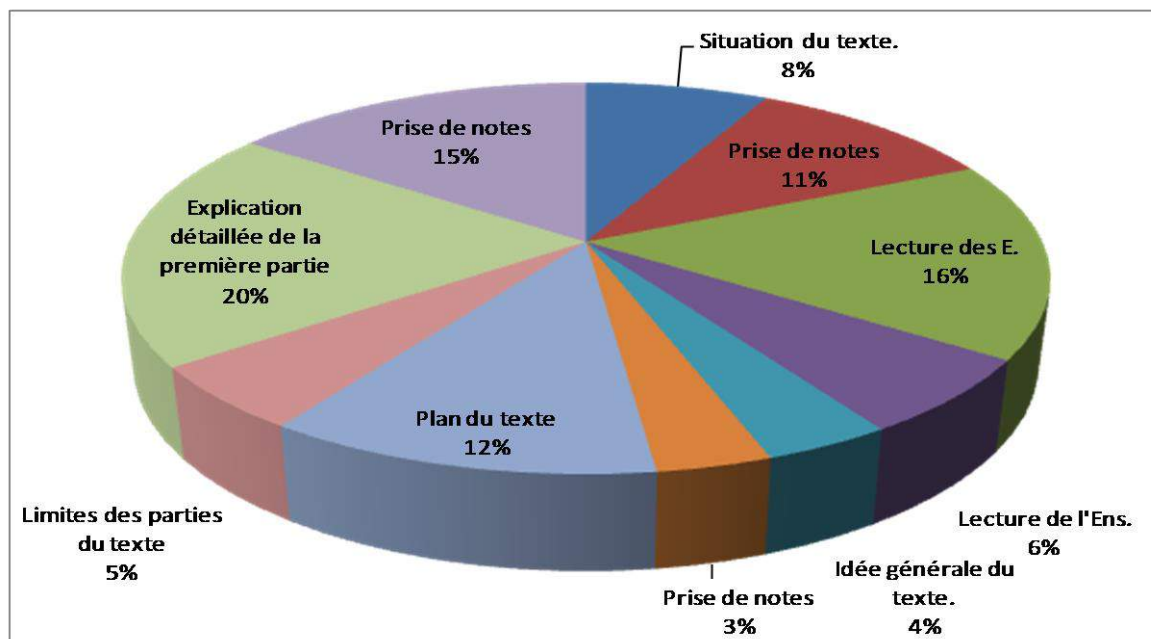


Figure 19: Gestion temps et scènes de l'activité (P3, LA. 1e L. 1)

Les figures montrent que certaines séquences d'enseignement prennent beaucoup de temps comme c'est le cas avec la phrase/ exploitation du corpus qui représente 23% sur le temps du cours (P1, Gram. 5e 1). Il en est de même avec le temps réservé aux traces écrites des apprenants sous la dictée de l'enseignant. Les apprenants ont sans doute besoin de prendre des notes, mais il y a aussi d'autres séquences qui sont aussi importantes et qui ne sont pas assez prises en compte pendant l'enseignement. Notre observation des enseignements révèle que le rappel des prérequis au début de la leçon et les exercices d'application ne sont pas faits. Pourtant, ils constituent des activités indispensables à tout enseignement.

L'enseignant a donc du mal à gérer son temps du fait d'effectifs importants mais aussi de sa manière de faire. Il met l'accent sur des choses qui ne sont pas toujours importantes pour les apprenants. Il incombe alors à l'enseignant d'apprendre à choisir des contenus didactiquement enseignables suivant le temps horaire retenu par l'institution et de savoir distribuer les savoirs sur le temps, suivant les différentes phases de sa leçon.

3.4. L'animation de la classe

Dans la vie quotidienne de la classe, l'animation se fait de manière coordonnée par les acteurs qui sont l'enseignant et les élèves. Pourtant, le chef d'orchestre reste l'enseignant.

En observant des séances, nous avons également compris que l'ambiance générale de la classe de français dépend de l'enseignant. Ce dernier est l'animateur principal qui organise le dynamisme de l'activité. Celle-ci peut prendre forme principalement à partir des comportements linguistiques des apprenants suscités par l'enseignant.

Selon l'animation de la classe, il est possible de comprendre si les transpositions didactiques se font dans les règles de l'art, s'il n'y a pas de blocage ou d'échec dans l'enseignement, si l'action est conjointe, ou si la participation des apprenants est effective. Il est important que l'animation de la classe donne vie au cours de français. Elle peut se faire par des silences, des déplacements, mais aussi par des claquements de doigts et des rires.

Les moments de silence ne sont pas nombreux pendant l'activité car ici l'enseignant parle beaucoup. Le silence est donc du côté des apprenants qui suivent les explications du professeur ou se penchent pour écrire.

Dans cette concentration générale, seule la voix de l'enseignant retentit. Les seuls véritables moments de silence surviennent quand l'enseignant s'arrête pour prendre la craie, pour souffler un moment pendant la dictée ou les explications.

De même, les déplacements en classe sont réservés pour la plupart à l'enseignant. Quelquefois rares chez certains (P1 et P3), plus fréquents chez d'autres (P2 et P4), ils consistent généralement à regarder ce qu'écrivent les apprenants pendant la dictée de la leçon, à établir une relation avec les apprenants pendant les explications.

La seule fois qu'un élève s'est déplacé au cours de notre observation, c'était pour encadrer un adjectif qualificatif à la demande de l'enseignant.

*Prof : espace donc vous voyez fleur et espace sont les noyaux+ de ces groupes nominaux maintenant+ et je voudrais savoir dans chacune de ces phrases+nous avons aussi+ un adjectif qualificatif+ est-ce qu'il y a dans ces phrases-là+ des adjectifs qualificatifs + *P1*+hum+ on va les encadrer oui++qui va + oui+ {Un élève va au tableau} oui lisez++et vous soulignez+ euh vous encadrez++ (P2, Voc. de 23 à 27).*

Il s'agit là de l'unique déplacement constaté de la part d'un apprenant durant toutes les séances observées. Quand nous avons demandé aux enseignants du cycle secondaire pourquoi les apprenants se déplacent très rarement, ils ont répondu en évoquant le problème du manque de temps qui ne permet pas beaucoup de déplacements. *C'est pour aller beaucoup plus vite+ mais si vous envoyez un élève au tableau écrire le mot+ on perd beaucoup de temps+ ce serait mieux dans le cas d'un exercice+ (P3 & P4, de 310 à 312).* Les enseignants du cycle moyen évoquent pour leur part le nombre des élèves dans une classe :

oui je crois que + en cours il faut aussi déplacer les élèves+ qu'ils aillent au tableau+ produire à l'écrit+ c'est ça qui fait que tout + c'est une manière de régler les leçons de vocabulaire+ de grammaire etc.++ etc.++ + en même temps qu'on fait une leçon de lecture expliquée+ mais si vous regardez avec les images+ rien que sur les images+ avec ce {sic} pléthore d'élèves+ trois par table + ou quatre quelquefois par table+ une centaine d'élèves c'est un peu difficile+ à chaque fois parce que ça baisse le niveau+ y en a qui pratiquement ne participent pas au cours+ on ne peut pas suivre tout le monde+ (P1 & P1, de 318 à 324).

Comme les déplacements des apprenants ne se font pas par manque de temps, il est facile de noter le manque d'apprentissage dans le gestuel et le savoir-être.

Nous avons remarqué, par ailleurs, que pour prendre la parole en classe, les élèves claquent des doigts. Il s'agit d'un comportement physique qui permet de se distinguer pour être interrogé par l'enseignant. Être interrogé, signifie d'ailleurs être distingué et être invité à prendre la parole pour participer aux jeux didactiques. Ce comportement est un signe qui prouve que l'enseignant est la seule autorité habilitée à inviter à parler donc à agir verbalement. Pourtant, il est clair que ces apprenants ont besoin d'être libres. Ils ont besoin d'être assurés, mis dans des conditions de confiance et de spontanéité pour parler la langue scolaire.

Par ailleurs, les rires en classe traduisent un autre comportement qui mérite d'être analysé. Notre observation de classe nous a permis de voir que le seul moment où l'animation de la classe engage les apprenants n'est autre que celui des rires collectifs. Ces derniers sont d'ailleurs suscités par des comportements linguistiques comme cela apparaît dans les deux exemples qui suivent.

Exemple 1 : l'apprenant confond homonyme et mot de la même famille

Prof : oui bien sûr qu'il se prononce de la même façon ++alors ++donc lorsque plusieurs mots de la langue française se prononcent de la même façon mais ne s'écrivent pas de la même manière++ces mots- là comment on les appelle + comment on les appelle + oui++séniorita {le prof est aussi professeur d'espagnol} ++mademoiselle

Élève : les mots de la même famille++

Prof : les mots+

Élève : les mots de la même famille +

Prof : Oh lala ++{la classe rit}++je ne crois pas++on les appelle des ++

Classe : homonymes+ (P1, Voc. de 243 à 251).

Exemple 1 : pour donner un mot de la même famille de espace, l'élève propose espagnol (l'enseignant est aussi professeur d'espagnol)

Prof : non je dis le mot que vous allez écrire portera+espace+mais+il ne sera pas espace+c'est+ce que je veux dire++oui+

Élève : expliquer+

Prof : est-ce que+avec expliquer+ vous pouvez+avoir espace ++je ne crois pas ++oui

Élève : espèce+

Prof : oui++est-ce que dans espèce aussi +vous avez espace +

Classe : non ++

Prof : faites attention++quel mot++par exemple oui+

Élève : espagnol+

Prof : han+

Élève : espagnol++{rires de la classe et du prof} (P2, Voc. de 281 à 291).

Dans ce dernier exemple, c'est plutôt la dérision dans l'explication qui fait rire la classe.

Prof : contents+ plus que contents+ mais ils sont étonnés+ ils sont étonnés+ quelle sera cette- cette sorte de machine-là qui va marcher au moyen du feu et sur des <barres de fer

Classe : des barres de fer+

Prof : c'est tout ce que veulent les Noirs {rires de la classe} + comme vous l'avez dit c'est exagéré+ tout simplement+ encore une fois+ ils vont essayer de convaincre les noirs+ ensuite+ où on en est ça c'est vers 9 au vers 10+ au vers 10+les routes les ponts ces machines extraordinaires+ tout ça mata+nini+rien rien+ bien plus ils nous volent jusqu'à notre dernier sou+ qu'est-ce que ça suppose+ qu'est-ce qui parle- qu'est-ce qui parle ici d'abord+ qu'est-ce qui parle+ c'est+ <Batouala (P3, LA. de 499 à 507).

Relevons ici le tâtonnement dans l'apprentissage. Il suscite des moments de rires collectifs. En réalité, ces événements de classe sortent les apprenants spontanément de leur silence. Récréatifs, ils sont aussi les lieux d'appel à la concentration sur l'enseignement que l'enseignant saisit pour intéresser, marquer, corriger et susciter l'esprit critique des apprenants. Ce qu'il importe de souligner, c'est que ces moments donnent vie à la classe.

Au demeurant, il semble que c'est important pour sortir les élèves de leur mutisme, de passer par des jeux. Ces jeux peuvent donner l'occasion pour faire du cours de français un moment assez dynamique pour permettre aux apprenants les plus intimidés par le français qui n'est pas leur langue maternelle de se mettre à l'aise dans leur apprentissage. Les activités ludiques peuvent alors être d'un apport insoupçonné pour l'acquisition et l'appropriation de la langue et des cultures enseignées. L'animation de la classe relève donc de l'action didactique de l'enseignant, mais aussi des comportements en classe. Le cours de français semble manquer de vie lorsque seul l'enseignant parle et agit.

4. Quelle approche et quel style d'enseignement ?

Cette question nous intéresse parce qu'au niveau de l'activité enseignante, l'approche adoptée et le style employé jouent un rôle important. Plus l'approche est adaptée au contexte, plus elle facilite l'enseignement mais aussi l'apprentissage. En ce sens, les programmes de français en vigueur dans le cycle moyen recommandent l'approche par compétences. Cette approche est soutenue par la méthode communicative en raison de la place de l'objet communicatif dans l'enseignement de la langue. Ce rapport à la méthode, auquel nous ajoutons les influences du contexte, impactent l'apprentissage. Alors est-ce que l'intervention didactique de l'enseignant ne serait pas plus facile en suivant une approche et un style d'enseignement plus ouverte à l'écoute de l'apprenant ? Nous analyserons la pratique et la réalité enseignante, l'approche par compétence et la communication en classe, enfin le style d'enseignement.

4.1. Pratique et réalité enseignante

La pratique de classe est l'occasion pour l'enseignant de mettre en valeur le savoir, le savoir-faire et le savoir-être. Ces savoirs mettent en jeu des compétences disciplinaires, professionnelles et relationnelles. En didactique du français, ces mises en valeur tiennent compte de la langue et de la culture enseignées. Pour des apprenants qui ont une langue maternelle et ou première, il s'agira de prendre en compte le contexte socioculturel. Au Sénégal, l'enseignement de la langue française appelle une pratique qui privilégie les compétences.

La CNF, en prônant l'entrée par les compétences, mise sur l'efficacité du professeur de français et vise l'autonomie de l'apprenant par son implication plus effective dans son propre apprentissage. Une telle orientation semble être le meilleur gage de la qualité (Ministère de l'Éducation Nationale, Commission Nationale de français, 2010b, p. 4).

L'approche par compétences est définie principalement par le choix de la spécificité. Ainsi, le pluriel de *compétences* s'explique. Dans les derniers programmes de français, l'approche par compétences a été instituée dans l'enseignement du français au Sénégal. Son choix se justifierait par une volonté de doter l'enseignant d'un outil efficace pour que son action soit conjointe.

L'approche par compétences est donc au plan ergonomique une entrée permettant à l'enseignement de se dérouler dans les meilleures conditions au bénéfice de l'apprenant dont les besoins sont connus. Il s'agit en fait d'un travail en amont avec l'identification des compétences à faire acquérir.

L'acquisition de ces compétences nécessite des stratégies et des outils. Si les programmes ou les référentiels listent un ensemble de compétences, il revient à l'enseignant de les choisir et d'adapter les stratégies en fonction des types et aux nombre d'apprenants, des outils disponibles et des conditions observées en classe.

Analysée en aval, à partir de la réalité du terrain étudié, il convient de montrer que cette approche qui vient remplacer l'approche par objectifs, est difficilement réalisable (Verdelhan-Bougarde 2007). Cela est particulièrement vrai aux regards des interventions relevées en classe de français dans les établissements moyen et secondaire. En effet, le choix des compétences à installer prend difficilement en charge les besoins de tous les apprenants dont l'effectif peut dépasser les quatre-vingt-dix. En plus, même si les stratégies didactiques sont louables, il reste que les outils didactiques, ou les préalables nécessaires à cette entrée ne sont pas toujours disponibles. Par exemple, un enseignant fait remarquer à propos de la lecture que *le problème initial c'est qu'ils (élèves) ne connaissent pas+ la lecture+ et que peut-être certains d'entre eux ne cherchent pas à connaître+ les livres et les découvrir en fait+* (P3 & P4, de 55 à 57).

De ce fait, le problème peut être vu autrement. En effet, les enseignants ne font que reproduire les méthodes d'enseignement pratiquées en amphithéâtre. Celles qu'ils ont reçues pendant leur cursus universitaire. Et à ce niveau, il est supposé qu'ils ont maîtrisé la langue et ont des compétences. En réalité, ils privilégient le rapport au savoir. Ce qui permet de dire que pour eux, enseigner revient à transmettre des connaissances et privilégier le processus de transmission.

Le problème de la transposition didactique se révèle et interroge l'approche par compétences : comment rendre le savoir savant enseignable. Autrement dit comment mettre ce savoir à la portée des élèves pour faciliter leur travail d'apprenant ? La qualité de ce qui est dit, à travers la manière dont il est dit, reste déterminante pour la qualité de ce qui est reçu, compris.

Prof : les adjectifs démonstratifs+ donc voilà ce qu'il faut tout simplement dire++ qu'il faudra dire++ donc en résumant comment peut-on+ tout simplement dire ++comment peut-on dire ++peut-on tout simplement tenter de définir les déterminants définis nous avons parlé de leur rôle tout à l'heure+oui+

Élève : les déterminants définis déterminent le nom

Prof : oui++ le nom ++de façon ++ de façon très précise++ donc des noms bien connus est-ce que vous avez compris ++ voilà donc nous allons tout simplement noter+ {le prof écrit définition au tableau et demande aux élèves de l'écrire} (P2, Gram, de 235 à 242).

Nous nous situons au cycle moyen. L'enseignant veut enseigner les déterminants définis. Il demande aux élèves de les définir.

La réponse (classique) de l'élève n'est pas satisfaisante. Car ici rien ne distingue les déterminants définis des déterminants indéfinis. Mais, comme nous le constatons, l'enseignant complète la réponse avec *oui++ le nom ++de façon ++ de façon très précise*. Sans doute les apprenants ne saisiront pas cette précision car, ils ne sont pas associés à la réponse et l'enseignant a validé la réponse incomplète de l'apprenant. Un autre exemple plus explicite est noté au cycle secondaire.

Prof : au début du quatrain+ nous avons quoi+

Classe : quand+

Prof : nous avons un indice+ temporel+ qui traduit quoi ici+ oui+ hum+

Élève 1 : ça renforce+

Prof : est-ce que ça renforce+ ça renforce quoi++ ça renforce quoi+oui+

Élève 1 : l'anaphore+

*Prof : est-ce que nous avons l'anaphore ici+ l'anaphore c'est quoi+ oui+*P2**

*Élève 7: ça nous permet de conserver ***+*

Prof : attention+ d'abord pour répondre à la question+ il y a une confusion+ l'anaphore c'est la répétition+ d'un mot+ d'un groupe de mots en début de-

Classe : phrase+

Prof : en début de vers+ oui on continue+ oui vous disiez quoi+

Élève 7: une+ sorte de rupture+

Prof : oui il y a une rupture ici+ et ici vous avez une sorte de prise de conscience+ quand j'ai connu la vérité+ la vérité c'est quoi+ pour le poète la vérité c'est quoi+ comment apparaît la vérité+ pour le poète + c'est dans le texte+oui+ (P4, de 143 à 158).

Dans cette séquence, qui porte sur une étude de texte, l'enseignant veut enseigner la figure de style de l'anaphore. Mais, nous nous rendons compte qu'en fait le problème est la difficulté méthodologique pour rendre le savoir enseignable. L'accent n'est pas assez mis sur l'acquisition d'automatisme, ni sur le rapport aux élèves.

L'enseignant pose des questions mais c'est lui qui répond également (valeur grammaticale de *quand*, définition de *l'anaphore*, explication de *rupture*). Ces exemples notés aux cycles du moyen et du secondaire nous font remarquer que les enseignants ne cherchent pas à inculquer des comportements, des attitudes, des réactions, des gestes d'apprentissage. Enseigner, ce n'est pas entraîner les élèves à produire les réponses attendues selon les problèmes rencontrés. Dans cette perspective, l'effort d'enseignement n'est pas essentiellement centré sur les conditions de mise en activité, ni sur les manières de faire travailler. Cela pourrait pourtant entraîner des changements dans les comportements des apprenants. L'enseignement ne privilégie pas, par ailleurs, le rapport aux élèves. Ici, enseigner ne signifie pas uniquement faire apprendre par eux-mêmes dans le cadre d'échanges mutuels. Ce n'est pas accompagner les élèves dans les mises en activité que l'on propose. Puisqu'il ne met pas l'accent sur le rapport aux savoirs, nous pouvons croire qu'il ne privilégie pas les processus d'acquisition et de construction de connaissances par les élèves. Les enseignants n'insistent pas assez sur les mises en activité des élèves. Ceux-ci ont besoin d'effectuer non seulement une acquisition du savoir mais également de mettre en route un travail d'appropriation de connaissances, de maîtrise de savoir-faire. Or, pour une activité efficiente en DFLS, il importe que l'enseignant ait les moyens et les outils pour développer des usages utiles pour faire travailler, mettre en situation de recherches les apprenants de la langue.

De manière un peu schématique, à travers ce qui vient d'être dit, enseigner le français à des apprenants qui ne l'ont pas comme langue seconde peut signifier les accompagner dans l'acquisition et l'appropriation des savoirs, par des activités. Celles-ci doivent les mobiliser et inciter à la recherche individuelle ou collective. Pour ce faire, quelle place faut-il accorder à l'approche par compétences ?

4.2. L'approche par compétence et la communication en classe

Au cycle moyen comme au cycle secondaire, l'approche par compétences est facilitée dans la réalisation par la méthode communicative. Celle-ci se définit comme une interaction langagière entre l'enseignant et les apprenants mais aussi entre les élèves. Pourtant, il est logique que cette approche soit ici revisitée au regard des effectifs de la classe, du monopole de la parole par l'enseignant, de l'absence d'interaction entre élèves comme nous l'avons précédemment souligné. Il nous semble fondamental que cette entrée par les compétences

reste un outil efficace de gestion de la qualité des apprentissages, dans la mesure où elle cherche à générer des situations pédagogiques plus motivantes (Ministère de l'Éducation Nationale, Commission Nationale de français, 2010a, p. 2).

Mais, elle prêche souvent dans le vide comme le montre cet exemple où la communication de l'apprenant trop timide se fait par des bribes de mots et celle de l'enseignant trahit le monopole de la parole.

Prof : le ciel est menaçant ++ le ciel est menaçant ++ observer ++ fuyant ++ chantant ++ menaçant ++ ces trois mots se terminent par ++ oui +

Élève : -ant +

Prof : par ant par a- n ++ a- n- t ++ les mots fuyant ++ chantant ++ menaçant ++ maintenant nous allons voir est-ce que ces mots sont de la même nature + bien qu'ils se terminent de la même façon ++ fuyant ++ quelle est la nature de fuyant ++ la nature de fuyant

Élève : verbe +

Prof : c'est un- +

Élève : verbe +

Prof : c'est un verbe ++ conjugué ou + un verbe qui n'est pas conjugué ++ heu + ou c'est un +

Élève : c'est un verbe qui n'est pas conjugué +

Prof : qui n'est pas conjugué +

Élève : c'est ++

Prof : parle fort

Élève : un verbe qui est au un participe présent +

Prof : un verbe qui est au un participe présent ++ c'est un verbe ++ mais qui est ici au + un participe présent ++ est-ce que le verbe au participe se conjugue avec des pronoms personnels comme je + tu + il + etc. +

Classe : non ++

Prof : non ça appartient donc au mode imperso ++ au mode impersonnel qui n'obéit pas à des personnes ++ première ou + deuxième personne etc. ++ donc ici c'est un participe pré + <pré-

Classe : présent > +

Prof : participe présent qui se termine pas a-n-t ++ {le prof écrit au tableau le participe présent} ++ chantant maintenant ++ quelle est sa nature ++ ça se termine de la même manière que fuyant ++ que ++ comment dirai-je ++ chantant oui + ++ c'est un participe-

Élève : un participe présent +

Prof : oui un participe présent ++ mais ici il y a une particularité + c'est un participe présent mais qui est précédé de la préposition en et quand nous avons un participe présent précédé de la préposition ++ le participe présent précédé de la préposition en est appelé gérondif ++ gérondif ++ c'est un gérondif + un participe présent précédé de la préposition en + est appelé gérondif ++ {le prof écrit gérondif au tableau} ++ le ciel est menaçant ++ menaçant ++ toujours il se termine par a-n +

Classe : -t + (P1, Orth., de 13 à 45).

Commençons par signaler que l'enseignement commence par un contenu. Or comme dit Michèle Verdelhan-Bourgade *une approche par compétences ou par objectifs ne commence jamais par des contenus*, (2007, 117).

Pour revenir à l'analyse, notons que l'exemple ci-dessus témoigne de la difficulté de faire interagir normalement ces apprenants. La démarche de l'enseignant ne laisse pas aux apprenants le temps de prendre la parole. Ce schéma de communication mal établi n'est pas pour faciliter l'acquisition de compétences communicatives et langagières par exemple.

Celui que nous présentons ci-dessous montre aussi que l'approche par compétences pose problème si les pré-requis pour la compétence ne sont pas bien assurés :

Prof : qui peut donner un exemple où nous aurons un participe présent++ dans la première phrase nous avons l'enfant fuyant++ on a le sens++ fuyant++ l'enfant en fuyant mais ici on ne met pas de en ++ ça sera un gérondif ++ oui exemple++

*Élève : les élèves ****

Prof : on n'entend pas++

Élève : les élèves chantant l'hymne national++

Prof : chantant l'hymne national ++ heu complète ta phrase++

Élève : chantant l'hymne national du Sénégal

Prof : chantant l'hymne national du Sénégal++ heu++ complète ta phrase++ chantant l'hymne national du Sénégal++ la phrase n'est pas du tout complète++ qui peut compléter la phrase++ oui+ (P1, Orth., de 84 à 93).

Comme nous le remarquons, la difficulté rencontrée par les apprenants pour construire une phrase simple, correcte empêche le processus d'acquisition et d'appropriation de savoir et de savoir-faire que l'enseignant tente de promouvoir. Il ne s'agit pas là d'un cas isolé. Les contraintes méthodologiques relevant de l'activité enseignante freinant la production orale ou écrite d'un apprenant ou l'expression d'une composante préalable non acquise peuvent remettre en cause la possibilité d'acquérir une compétence.

Avec l'effet de la pléthore d'élèves, il est courant que l'enseignement ignore certains apprenants dans leurs besoins. Comme Michèle Verdelhan-Bourgade, nous sommes certain de l'applicabilité de l'approche par compétences comme

Les méthodologies préconisées, approche communicative et études contrastives, pédagogie de projet ou coopérative, s'adressent, elles à des maîtres qui sauront les mettre en œuvre, dans un climat d'ouverture, de tolérance à l'erreur, qui donne envie d'apprendre. Un des points majeurs sur lequel insistent ces textes, c'est le développement de l'autonomie d'apprentissage et de l'esprit critique. Ce ne sont pas les modes de fonctionnement privilégiés de la classe africaine actuellement, même si l'on peut souhaiter voir évoluer ces derniers (2007, p. 114).

Fort de ce constat, nous estimons que l'enseignement du FLS dans des pays comme le Sénégal a deux possibilités :

- soit se réapproprier cette démarche en améliorant les conditions d'enseignement ;
- soit chercher une autre approche adaptée qui en prenant compte des spécificités du contexte et des conditions de la classe quotidienne ne nie pas le statut social bi-ou plurilingue des apprenants

Dans tous les cas, un renforcement de la qualification des enseignants dont les besoins en formation méthodologiques s'affirment.

Pour cela, nous ne pouvons que soutenir après lecture de Michèle Verdelhan-Bourgade *l'approche communicative n'est ni pratiquée, ni même souvent connue* (Verdelhan-Bourgade, 2007, p. 114) comme le justifie les activités enseignantes observées.

Certes, la recherche actuelle, portant sur les méthodologies d'enseignement des langues, se penche sur l'approche par compétences où la communication prend toute sa place. Mais, nous avons vu, par le comportement linguistique et social des apprenants, qu'il est important que l'approche communicative, pour des raisons pratique, soit dépassée. L'approche actionnelle nous semble plus conséquente pour ce public. Il s'agit de considéré l'apprenant comme un être social qui en agissant apprenant. Il s'agit aussi de ne pas perdre de vue qu'il apprend le et par le français qui n'est pas sa langue maternelle avec ce que tout cela représente comme incidences linguistiques, culturelles, affectives et psychologique. Donc faire pratiquer la langue est fondamentale. D'ailleurs, c'est ce que propose cet inspecteur

il a besoin tout simplement de faire et de refaire+ de ce point de vue là j'appelle tout simplement à la communauté française++ francophone à s'approprier cet adage anglais {début de langue anglaise} learning by doing+{fin de langue} apprendre en faisant+ il faut que nos élèves produisent+ produisent et produisent++ (Entretien 1, de 398 à 402).

La méthode actionnelle peut permettre aussi le travail de groupe bien connu dans la société en intégrant la démarche communicative. Sans cela, il est certain que celle-ci, sans même se réaliser convenablement, laisse en rade beaucoup d'apprenants qui avec l'effet de la pléthore et des contraintes linguistiques et culturelles sont plus des figurants que des acteurs de leur apprentissage. L'enseignement reste alors une transmission de savoirs au cours de laquelle, l'activité enseignante s'éloigne réellement de la stratégie d'installation et d'acquisition des compétences. Cela explique l'absence d'activités conjointes, participatives.

4.3. Style d'enseignement

L'enseignement du FLS vise avant tout à faire acquérir des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être aux dimensions linguistiques et culturels pour des apprenants qui pratiquent au sein de leur famille une autre langue dite maternelle ou première. Dans ce contexte institutionnel où la langue française est officielle et où l'école est un héritage de la colonisation, les marques d'un enseignement du FLM sont visibles à travers les manières de faire des enseignants qui, au demeurant, pratiquent plusieurs langues. Mais, cette pratique est-elle conséquente ? Permet-elle à l'enseignement de favoriser un apprentissage effectif ? L'observation de l'activité montre également des emprunts au style de l'enseignement du FLE. Dans un contexte économique, social et culturel qui n'est pas toujours en phase avec les canons d'un enseignement du français par le français, il est aisé de noter des difficultés dans l'activité enseignante.

Comme déjà souligné, l'enseignement du français au Sénégal est héritier des méthodes de la métropole où l'enseignement de la langue est celui d'une didactique de FLM. La réalité du terrain montre effectivement que l'enseignement du français dans les établissements moyen et secondaire garde toujours quelques marques de cet enseignement.

Une première remarque peut être faite sur les rapports qu'entretiennent les individus avec la langue française. L'enseignant de français a tendance à faire valoir sa maîtrise et sa connaissance de la langue enseignée. Si ce rapport à la discipline n'influe pas sur l'enseignement des disciplines non linguistiques, il n'en est pas de même pour l'enseignement du français. En effet, l'enseignant s'exprime en classe souvent sans tenir compte du fait que les apprenants ne pratiquent cette langue qu'en classe, que quand ils sont interrogés. C'est ce qui explique la position de cet enseignant qui soutient que *le problème majeur c'est de se faire comprendre par les élèves+ en classe+* (P1&P2, de 371 à 372).

Souvent, les enseignants pensent que le problème vient des élèves qui sont incapables à leurs yeux de comprendre ce qu'ils disent. Les élèves sont souvent pris à parti par le niveau qu'ils ont en français. Ils sont jugés par des expressions du genre : *ils sont incapables de comprendre*.

Mais, le problème est plutôt relatif à la manière de s'exprimer des enseignants comme nous le prouve cet échange avec un enseignant :

Enq. : là vous accusez les élèves+ je veux bien+ mais est-ce que vous vous êtes posé la question de savoir si votre niveau d'expression n'est pas trop élevé par rapport à celui des élèves+

Prof 4: je reconnais que+ au moment où je venais ici+ je quittais

l'université mon niveau était très élevé+

Enq. : par rapport au niveau d'expression des élèves+

Prof 4: oui + ça je le reconnais mais actuellement je me suis évertué à faire baisser mon niveau+

Enq. : en fait+ faire baisser ton niveau+ c'est arriver à vous faire comprendre en classe+

Prof 4: Oui me faire comprendre en classe+ utiliser des mots qui sont simples et même si j'emploie dans mon vocabulaire des mots qui sont lourds++ je mets les mots au tableau et du coup je donne leur signification+(P3&P4, de 490 à 501).

Ce comportement linguistique commun aux enseignants observés nous permet d'affirmer que les enseignants de français au Sénégal sont conscients du fait qu'ils risquent de ne pas se faire comprendre par leurs apprenants. Ils n'ignorent pourtant pas que cette langue n'est pas la langue maternelle des élèves et que leur rapport aux dictionnaires n'est pas bien établi. Concernant le contenu des cours, nous avons noté que les enseignants, notamment ceux du cycle moyen, ont tendance à privilégier l'étude de la langue au détriment de l'explication de textes. Interpelés à ce sujet, les inspecteurs pensent que c'est parce que *les enseignants ont peur de la lecture expliquée++*. (Entretien I, de 293 à 294). Cette affirmation en dit long sur cette tendance à n'enseigner que la grammaire, le vocabulaire, l'orthographe et la conjugaison. De plus, cela se fait indépendamment, sans recours aux textes, pourtant si important pour ces apprenants qui ne lisent pratiquement qu'en classe.

Au cycle secondaire, chez les enseignants du français, nous avons relevé un autre comportement lié au rapport avec les contenus enseignés. Cela découle de la distinction entre littérature française et littérature africaine. Les professeurs de français enseignent plus la littérature française que la littérature africaine. La raison évoquée est la suivante : *nous maîtrisons beaucoup plus en tant qu'enseignant la littérature française* (Entretien I, de 126 à 127). Cette réalité ne susciterait pas des questions diverses si nous nous situons dans un contexte d'enseignement du FLM.

Mais ici, l'enseignant est sénégalais, l'apprenant aussi. Conscient de cela, un inspecteur attire l'attention sur la nécessité de se rapprocher, en tant qu'enseignant, des mondes linguistique et culturel de l'apprenant :

Insp. : je veux simplement dire qu'on a besoin de connaître les substrats linguistiques+ culturels des apprenants pour aller vers une langue cible++ que la méconnaissance de la réalité du point de départ fait que il y a des erreurs+ des maladroites+ des confusions ou des retards dans les acquisitions++ mais c'est le fait des ignorances de la réalité de l'enfant et ça c'est je pense une non prise en compte de la situation telle que l'enfant la vit++ (Entretien II, de 67 à 71).

Il s'agit donc de rompre avec cet enseignement qui est proche de la didactique du FLM. Mais faut-il pour autant adopter la DFLE comme c'est souvent noté dans l'activité enseignante observée ? Du moins, les manières d'agir de l'enseignant renvoient à celle d'un professeur qui enseigne une langue étrangère.

Dans leur interaction verbale en activité de classe, les enseignants adoptent la méthode communicative fondée sur un simple dialogue qui ne permet pas le développement du sujet comme dans cet exemple :

Prof : parce qu'il est séparé du nom qu'il qualifie par++par l'intermédiaire d'un verbe d'état alors où est le verbe d'état + oui++

Élève : être

Prof : oui quels sont les autres verbes d'état que vous connaissez++quels sont les autres verbes d'état+ quels sont les autres verbes d'état+ que vous savez oui mademoiselle++

Élève : être+

Prof : être+

Élève : paraître+

Prof : paraître+

Classe : sembler+

Prof : sembler+

Classe : demeurer+

Prof : demeurer+

Classe : devenir+

Prof : devenir+

Classe : rester+

Prof : rester+

Classe : avoir l'air+

Prof : passer pour+

Élève : se faire+

Prof : bien+ c'est au nombre de neuf++ bien c'est une chanson que vous devez retenir ++alors les verbes d'état sont + être+ paraître+ sembler+ demeurer+ devenir+ rester+ avoir l'air+ passer pour+ se faire++n'est-ce pas donc à chaque fois+ qu'un de ces verbes-là se trouve entre le nom et l'adjectif qualificatif++quelle autre fonction de l'adjectif qualificatif ++ (P2, Voc. de 48 à 71).

L'enseignant est placé devant, en face des apprenants assis en rangées. La façon de l'enseignant est fondée sur la formulation de questions suscitant des réponses qui font intervenir les apprenants.

Le style de l'enseignement est frontal. Si nous observons bien les réponses, nous remarquons que l'enseignant fait tout pour amener les apprenants à prendre la parole en les invitant à produire des réponses utiles à son enseignement. Mais sont-elles vraiment utiles à leur apprentissage ? Ici, il s'agit plus d'un style récitatif que d'un dialogue construit. Le type de discours automatique prépare-t-il les élèves à une maîtrise de l'objet langue ? Les réponses

collectives suscitées laissent forcément à côté un nombre d'apprenants. Cette façon de faire de cet enseignant est constatée chez les autres. Pour fait intervenir leurs apprenants, les enseignants se limitent à poser des questions qui font progresser leur enseignement mais qui ne font pas, à vrai dire, évoluer l'apprentissage. Cette manière de procéder limite l'intervention des apprenants à la pratique de l'oral au sens d'une communication qui n'est nécessaire que parce qu'elle permet à l'enseignant d'enseigner. Suscitée par l'enseignant pour la seule finalité d'une communication qui lui permet de continuer son enseignement. Ce type d'enseignement ne permet pas à l'intervenant de construire le savoir et d'évoluer dans son effort d'apprendre. Dans la séquence ci-dessous nous avons une illustration intéressante.

*Prof : un sentiment de solitude de tristesse de mélancolie+ donc mettez à la ligne idée générale {le prof écrit au tableau Idée générale et dicte}
 Dans ce poème « tristesse », Musset évoque son désespoir, établit un bilan de sa déchéance {le prof écrit déchéance au tableau et reprend les explications} maintenant en combien de partie peut-on diviser le texte+
 Élève 1 : en ****

Prof : le texte est divisible en+

Élève 1 : deux parties+

Prof : lesquelles+

Élève 1 : les deux premiers quatrains et les deux derniers tercets+

Prof : maintenant tu vas essayer de donner des titres+ un titre pour chaque partie++ quel titre pouvons nous+avoir pour la première partie+

Élève 1 : la perte et le dégoût++

Prof : la perte et le dégoût++ oui deuxième partie++

Élève 1 : le gain immortel+

Prof : le gain immortel++ qui d'autre+ elle a donné deux parties avec des titres à l'appui+ qui d'autre+++ hum+ {silence persistant et le prof décide de lire le texte}(P4, LF, de 38 à 53).

Cet épisode montre l'enseignant demandant aux apprenants de proposer un plan du poème étudié. Un élève propose deux parties. L'enseignant lui demande de donner des titres à ces parties. L'apprenant exécute. Sans aucune valorisation ni appréciation de la production de l'apprenant qui s'attend à ce qu'on lui dise si sa proposition est juste ou non, en quoi elle l'est, l'enseignant passe à une autre étape de son enseignement.

Pourtant, entre *ce qu'il fait* (Chnane, Félix, Roubaud, 2011, p. 155) et ce qu'il estime faire, l'enseignant laisse une distance entre lui et l'apprenant qui se situe dans une situation de blocage didactique.

Prof : exemple ++donnez-moi un exemple donnez-moi un exemple++ vous n'avez pas compris ++ qui a compris ++ donnez- moi un exemple alors++ essayez de faire un exemple un nom dont le participe verbal est -quant et l'adjectif verbal est -cant

Élève : attention

Prof : attention ++ tu n'as pas compris++

Élève : appliquer+

*Prof : est-ce que il y a un nom qui est dérivé de ce verbe et qui donne –
tion+*

Élève : application (P1, Orth. de 179 à 186).

Dans cet exemple, l'enseignant passe à une autre réponse en notifiant à l'élève *tu n'as pas compris++* sans lui dire pourquoi sa réponse *attention* n'est pas une bonne. L'enseignant s'intéresse aussitôt à la réponse d'un autre apprenant. Le premier a qui a répondu, est resté donc bloqué. Il s'agit d'un dialogue où l'un des locuteurs est ignoré. C'est pourquoi nous préconisons que l'activité enseignante soit organisée par tâches (moyen, objet, instrument biface) qui tient compte selon les ergonomes de l'activité d'apprentissage. Tâche comme moyen de prendre et de piloter la classe en fournissant aux élèves un objet qui finalise et organise leur travail. Le côté instrument biface de la tâche renvoie à la disposition des acteurs engagés dans une collaboration avec un pouvoir d'agir sur la situation.

Du reste, il est indispensable de permettre le dialogue entre apprenants pour mieux faciliter les échanges et aider à construire les apprentissages. Sinon, seuls quelques apprenants, prennent la parole sur un effectif pléthorique. Il paraît donc nécessaire de conclure en montrant que dans sa pratique, l'enseignant est celui qui organise les prises de parole. Seulement, si l'organisation des prises de parole semble permettre à l'enseignement d'évoluer, nous ne pouvons pas dire autant pour l'apprentissage.

En outre, nous avons remarqué que les enseignants n'utilisent pas les éléments non verbaux et que l'écrit n'est réservé qu'aux traces écrites. Il est donc utile que, dans sa manière de faire, l'enseignant puisse prendre en charge l'activité d'apprentissage dans sa double dimension (orale et écrite) en privilégiant la collaboration et la concertation. Il s'agira également de rendre l'apprentissage plus conséquent en instaurant un discours accessible et clair, une langue pédagogique tenant compte de la réalité de la classe et d'*Élaborer des situations d'apprentissage qui conviennent à leurs situations* (Robbes, 2009, p. 11). En évitant la démarche transmissive, l'enseignement gagnera à favoriser un apprentissage participatif qui sans conteste se fera dans une classe animée par les apprenants et l'enseignant.

Maître de la classe, il a besoin de savoir distinguer les relations qui unissent l'adulte et l'enfant dans la société, l'apprenant et l'enseignant. Par ailleurs, il paraît nécessaire que l'enseignant puisse employer utilement et diversement les outils didactiques sans verser dans la monotonie car, même s'il n'existe qu'un seul outil, il est possible d'en varier l'usage. Il y a en effet *d'autres activités de cours qu'on peut développer à côté du manuel+ autour du manuel+ par le manuel ainsi de suite et par d'autres moyens possibles++* (Entretien II, de 143 à 144)

Synthèse

Dans ce chapitre, nous avons analysé l'activité des enseignants en jetant un regard sur le statut d'enseignant de français non natif de la langue, les rapports aux outils, les activités de classe, l'approche et le style d'enseignement. Les résultats ont montré qu'il y a une nécessité de former les enseignants à la connaissance de la DFLS. De fait, l'observation de leurs activités et la prise en compte de leur discours montrent plusieurs difficultés dans la pratique. Selon les inspecteurs, les difficultés sont dans leur grande majorité liées d'une part aux savoirs académiques et d'autre part à la formation professionnelle pour ceux qui ont été formés. Pour les enseignants, elles sont relatives au niveau de langue, au nombre pléthorique des effectifs et aux comportements linguistiques et culturels extrascolaires transposés en classe. C'est ce qui explique sans doute que l'enseignement ne donne pas toujours lieu à un apprentissage. Pourtant, il est clair que *there can be no Teaching without Learning* (« pas d'enseignement si personne n'apprend rien »)(Reboul, 1980, p. 13). Cela semble confirmer notre hypothèse concernant la formation des enseignants en DFLS. C'est-à-dire leur offrir une formation centrée sur des savoirs disciplinaires mais aussi professionnels permettant la connaissance de la langue et de (s) culture (s) des enseignés et de leur comportement linguistiques. Cette formation devra aussi donner des moyens pour enseigner avec des outils et des dispositifs efficaces pour prendre en charge la variété des supports (textes, images, audiovisuels...) mais également la gestion des effectifs pléthoriques.

Chapitre 4 : Les apprenants et l'apprentissage du français : questions linguistiques et identités culturelles

Nous proposons dans cette partie de vérifier l'hypothèse selon laquelle la DFLS constitue l'alternative la plus appropriée à l'apprentissage de la langue française dans les établissements moyen et secondaire du Sénégal. En effet, *elle s'inscrit dans des contextes historiques et géographiques précis et renvoie à des statuts socio linguistiques, géopolitiques, psycholinguistiques et culturels particuliers* (Bigot de Préameneu, 2011, p. 103). Comprise comme telle, elle offre aux apprenants les possibilités d'être acteurs, plurilingues avec des avantages pluriculturels, de leur apprentissage.

Nous décrivons et analysons les activités langagières en classe, les supports, les contraintes et interférences, les méthodes et style d'apprentissage. Tout cela à partir des représentations, de la production écrite et de l'observation d'activités d'apprentissage des apprenants.

1. Regards croisés sur les apprenants

Les élèves, qui nous concernent ici, ont naturellement des biographies individuelles mais, présentent des particularités biographiques communes qui les distinguent des apprenants du FLM et des apprenants du FLE. Bien qu'ils partagent quelques comportements linguistiques et culturels avec les apprenants nouvellement arrivés en France (Davin-Chnane 2005), ils s'en distinguent toutefois par leur biographie linguistique sociale et scolaire (Cuq, 1991, Verdelhan-Bourgade 2007). En quoi la prise en compte de ces biographies est importante pour favoriser une appropriation du français ? Nous examinons la biographie langagière sociale et la biographie langagière scolaire.

1.1. Biographie langagière sociale

Les élèves que nous avons observés parlent pour la plupart au moins deux langues autochtones : wolof et une ou plusieurs autres langues vernaculaires. C'est donc des apprenants aux moins bilingues. Distinguer leur langue maternelle au milieu de toutes les langues parlées n'est pas toujours aisé. L'inspecteur enquêté estime que c'est même complexe. En effet, il explique que *l'élève peut être de père wolof+ de mère pular+ sa langue maternelle est le pular mais il parle principalement le wolof++* (Entretien II, de 198 à 199). D'autres profils peuvent être envisagés. Des apprenants de père et de mère sérère, peuvent parler plus fréquemment le wolof que le sérère etc.

Il est utile alors de remarquer que dans ces conditions linguistiques, il est difficile d'obtenir un classement des langues parlées par les apprenants et même d'identifier la langue maternelle.

Toutefois, notons que ce qui est pertinent pour nous, c'est d'envisager la place qu'occupe le français dans la vie de l'apprenant et non de chercher à identifier la langue maternelle.

Rappelons ici et maintenant, que cette place peut varier d'un apprenant à un autre, d'un groupe d'apprenants à d'autres. Pour untel le français vient après le peul, pour un autre, il vient après le peul et le wolof... Un enseignant nous a décrit la situation linguistique de ses apprenants en relevant quelques impacts sur l'apprentissage :

il y a la langue sérère+ la langue wolof et après vient la langue française+ donc c'est le sérère d'abord+ le wolof après + et la langue française vient en troisième position+ donc c'est normal qu'ils n'aient pas la possibilité de la parler comme il faut+ pourquoi maintenant+ parce que déjà pour parler le wolof ils ont l'accent sérère+ pour parler français ils ont forcément l'accent sérère et l'accent wolof+ donc forcément ça va se répercuter sur leur manière de parler la langue+ c'est normal de ce côté-là+ (P3 & P4, de 75 à 81).

Comme nous le constatons, ces apprenants sont loin d'apprendre le français en tant que langue maternelle. Ces langues n'ont pas seulement de valeur linguistique, elles sont aussi les médias de la culture. Et comme la communication a aussi besoin de substrat culturel nous comprenons aisément l'attachement à ces langues dites ethniques. Cet attachement peut même s'exprimer à travers un refus.

C'est peut-être dans ce sens qu'il convient de comprendre les propos de cet enseignant : *c'est que les élèves des fois n'ont pas envie+ vous voyez qu'ils n'ont pas envie d'étudier cette langue-là+ vous le sentez+ y en a qui n'ont vraiment aucune volonté du tout de ce fait+ il n'y a pas beaucoup+ mais il y en a + ils n'ont pas la volonté+ (P3&P4, de 399 à 402).* Au niveau familial, dans la rue, entre amis, au marché, dans les champs, en vacances, le français, s'il est parlé, est loin de demeurer la langue de communication, car une ou d'autres langues jouent ce rôle.

L'étude du terrain montre donc que les élèves communiquent au niveau familial et amical avec les langues vernaculaires. Dans ces sphères l'usage du français est très rare, voire inexistant.

1.2. Biographie langagière scolaire

Les apprenants des établissements moyen et secondaire peuvent se répartir en deux groupes selon leur premier apprentissage scolaire :

- il y a ceux qui dès l'âge de deux ou trois ans sont déjà en apprentissage scolaire. Parmi eux, il y a ceux qui sont dans les *daaras* apprenant l'arabe et ceux qui sont dans les écoles maternelles, les cases des tout-petits ou d'autres structures leur permettant de débiter une instruction en langue nationale et principalement en français. Ces derniers débiteront donc l'apprentissage de la langue française (écrit et oral) très tôt ;
- par contre, il y a ceux qui ne sont à l'école qu'à partir de six ans ou plus selon les zones (dans les zones urbaines, ils commencent leur scolarité tôt et dans les zones rurales, la scolarisation peut être tardive). Ils sont inscrits en 6^e à l'école primaire. C'est à cet âge qu'ils apprennent pour la première fois le français. Ils découvrent alors à cet âge l'oral, l'écrit et la lecture en langue française pour la première fois.

Selon le lieu, les moyens et l'instruction des parents, les apprenants sont dans l'une des deux situations. Par ailleurs, certains des apprenants que nous suivons ont fait l'école primaire (minimum 06 ans de scolarité) et une année de collège, (classe de cinquième). Ils ont donc reçu sept années d'enseignement de la langue française. D'autres ont accompli un apprentissage de la langue au collège (durant trois ans) en plus de l'école primaire et ont eu à étudier une année au lycée (classe de seconde). Mais quel que soit le nombre d'années d'apprentissage de la langue, ils emploient dans leur communication ordinaire leur langue maternelle. Cela est fréquent dans l'enceinte des établissements scolaires et même dans les salles de classe où la langue de communication institutionnelle est le français, la langue de scolarisation. Des enseignants du cycle moyen nous révèlent que les élèves parlent les langues autochtones au sein des établissements

les élèves ne parlent français qu'à l'école+ il faut plutôt dire que dans la classe+ quand ils sortent + ils parlent wolof+ sérère + mais ils ne privilégient pas en fait + la langue française+ alors lorsque+ quand j'étais à l'élémentaire nos enseignants nous imposaient de parler le français+ avec le symbole imposé+ (P1 & P2, de 360 à 364).

Les enseignants du cycle secondaire affirment que les apprenants utilisent leur langue maternelle même dans les salles de classe :

effectivement je pense que cette langue-là {il parle de la langue maternelle} a une influence notoire dans l'apprentissage même des élèves+ je l'ai dit tantôt ils parlent beaucoup la langue sérère + dans l'enceinte de l'établissement et même dans les salles de classe et ça c'est formellement interdit+ (P3 & P4, de 67 à 70).

En général, plus les apprenants avancent dans leur apprentissage de la langue, plus ils ont tendance à employer cette langue. Mais, si nous croyons aux propos des enseignants nous avons l'effet inverse selon les cycles: au collège, les langues maternelles s'arrêtent à la porte de la salle, au lycée elles servent encore de communication dans les salles de classe. Comment interpréter cette réalité linguistique ? Nous pouvons dire sans risque de nous tromper que l'immersion qui se fait à l'école primaire, est moins rigoureuse au collège et quasi inexistante au lycée. Cela peut s'expliquer par les traits culturels et par le fait qu'en grandissant, l'enfant est en quête d'une identité linguistique. Dès le cycle moyen, cela commence à se faire ressentir pour prendre forme réellement au cycle secondaire, car l'élève s'affirme verbalement et cette affirmation se fait en langue vernaculaire.

En tout état de cause, les enseignants pensent que le fait de parler constamment les langues vernaculaires et en toute occasion a des incidences sur les apprentissages de la discipline du français. Ce problème a une solution linguistique de l'avis des enseignants. Il faudrait donc leur imposer de parler français *et il faudrait comme on le dit soigner le mal à la racine+ cela veut dire quoi+ forcer les gosses à parler la langue de Molière+* (P3 & P4, de 70 à 71). Pour apprendre une langue, il est utile de la pratiquer constamment. À notre avis, il importe de trouver un intérêt, des cadres et des modèles (les enseignants, le personnel) pour que les apprenants parlent le français dans les établissements. Forcément, ils ne voudront pas faire d'efforts, s'ils n'en voient pas l'intérêt. Il est possible aussi d'organiser des activités, des animations où les apprenants sont des acteurs (Rencontres littéraires, représentations théâtrales, déclamations de poèmes, ateliers d'écriture, de peinture etc.). Il est nécessaire de veiller à ce que les apprenants emploient la langue française dans les établissements, voire dans les salles de classe, les inciter à communiquer avec cette langue. Toutefois, cela n'aura l'effet escompté que quand les enseignants et le personnel administratif donneront l'exemple. Pouvoir se référer à des modèles, renforce à coup sûr le lien affectif que l'apprenant entretient avec le français.

Ces biographies particulières des apprenants sont à prendre en compte. Il est aussi important qu'ils évoluent dans un monde sociétal et scolaire où le rôle des langues est établi avec des frontières assez floues ou mal définies. L'école apparaît comme une zone de tension, entre le français normé et le français académique, mais aussi entre la culture cultivée et la culture anthropologique. Saisir cette double biographie linguistique et culturelle des apprenants est essentielle pour analyser des activités langagières en classe de français. En cela, la DFLS permet de *saisir les formes de bilinguisme/plurilinguisme impliquant le français* (Spaëth, 2010, p. 6). Elle permet par ricochet de comprendre les enjeux culturels et

interculturels de l'enseignement du français en contexte pluriel comme le Sénégal.

2. Les activités langagières

Analyser les activités langagières des élèves dans les établissements moyen et secondaire en cours de français au Sénégal a un intérêt majeur. Cela permet de comprendre la façon dont ils pratiquent et produisent des discours, en mettant en œuvre des stratégies de communication et en exerçant des compétences. Nous partageons l'idée que *La coconstruction du savoir en classe de langue suppose donc une action concertée des différentes parties prenantes au contrat didactique* (Cuq & Gruca 2008, p. 133). Nous pensons aussi que ce contrat ne peut être rempli que si les activités langagières des apprenants leur permettent d'entrer dans l'action didactique. C'est pourquoi nous nous demandons si la DFLS n'induit pas l'appropriation de savoirs et de compétences par participation effective de l'apprenant. L'observation des activités de classe nous a permis de mesurer l'engagement des apprenants dans des activités langagières. Il s'agit de porter un regard attentif sur l'écoute et la compréhension, les pratiques de l'oral, de l'écriture, de la lecture et l'étude de la littérature.

2.1. L'écoute et la compréhension

S'il existe des faits importants entrant dans le cadre de l'apprentissage du FLS, ce sont bien l'écoute et la compréhension en DFLS. Pourtant, jusqu'ici, ils ne font pas l'objet de sujets de réflexion aboutissant à une publication. Apprendre une langue, c'est aussi apprendre à écouter et à développer des aptitudes à la compréhension. L'écoute en DFLS remplit des fonctions que Fatima Davin-Chnane a listées et qu'il convient de reprendre.

. Il peut s'agir :

- d'écouter pour comprendre,
- d'écouter pour répondre,
- d'écouter pour repérer,
- d'écouter pour mémoriser,
- d'écouter avec attention pour réagir,
- d'écouter pour prendre des notes (c'est écouter et écrire),
- d'écouter et sélectionner l'essentiel du message oral (faire la différence entre une information principale et une information secondaire),
- d'écouter pour reformuler (reprendre les paroles de quelqu'un)... (2005, 192).

L'écoute facilite l'apprentissage. Sur le terrain, nous avons pu vérifier que les apprenants ont besoin de cultiver l'écoute et de développer les ressources permettant la compréhension. Cela leur est indispensable, s'ils veulent poursuivre d'abord le rythme des enseignements et acquérir des compétences. Sans nul doute, le rapport que les apprenants entretiennent avec la langue française n'est pas étranger à ce phénomène. La nécessité de

développer l'écoute (Dumont et al., 2000, p. 8) se transforme en besoin pour les élèves qui apprennent le français comme langue non maternelle.

Prêter l'oreille pour savoir ce que l'on fait, c'est avoir les moyens d'être pleinement dans le jeu didactique en ayant les capacités de distinguer les sons, les mots et les phrases et autres bruits que l'activité de classe crée dans le cadre de l'apprentissage. Au cycle moyen comme au cycle secondaire nous avons remarqué que l'apprentissage du français nécessite une bonne écoute pour se réaliser dans les meilleures conditions. Au niveau de la prononciation de certaines voyelles les sons u et i sont mêlés comme dans cet exemple :

Élève : turbilent+ l'enfant frappe Sidi {l'élève prononce trubilent} +(P1, Gram, 202).

De ce fait, l'élève n'a pas su ou pu distinguer la différence vocalique entre les deux voyelles. Et cette compétence, que l'écoute devrait permettre, a des conséquences à l'écrit comme à l'oral. Cela peut aller jusqu'à une confusion des mots.

<i>Prof : oui+ il va mourir en chantant+ ça c'est en dernier lieu+ mais avant ça+ *P2*</i> <i>Élève 5 : il va être fusionnné {sic} par une balle+</i> <i>Prof : il va être+ fusillé tu veux dire+ (P3, LF., de 2546 à 256).</i>	Fusillé/fusionné
<i>Prof : 1850++ qui est Alfred de Musset++</i> <i>Élève 3 : poète+</i> <i>Prof : il est un poète + oui *P2*</i> <i>Élève 4 : romancier+</i> <i>Prof : romancier+ romancier+ ou++</i> <i>Élève *: romantique</i> <i>Prof : il est un poète+ une poète romantique+ quel siècle+ oui+</i> <i>Élève 3 : 19e siècle</i> <i>Prof : du 19e siècle+ c'est un poète romantique du 19e siècle+ il a écrit+ le poème s'intitule+ <tristesse (P4, LF, de 10 à 19).</i>	Romancier/romantique
<i>qui peut résumer rapidement la partie oui *P2*</i> <i>Elève7 : dans cette partie+ on note une énumération de de+ de la tristesse de l'auteur*** telle la consolidation de l'auteur+</i> <i>Prof : la consolidation +qu'est-ce que tu entends par consolidation+</i> <i>Élève 7 : l'auteur de consolide</i> <i>Prof : se cons-</i> <i>Elève7 : se confie-</i> <i>Prof : se confie-</i> <i>Élève 7: se console+</i> <i>Prof : se console+</i> <i>Élève 7 : oui+ (P4, LF, de 198 à 208)</i>	Consolé/consolidé

Dans ces exemples significatifs, nous avons constaté que les élèves ont un problème au niveau de la discrimination des mots dont les sons sont proches. Les élèves au cycle secondaire confondent ici *fusillé/fusionné*, *romantique /romancier*, *consolé/consolidé*. Cette confusion est à coup sûr relative à un manque d'entraînement à l'écoute. Cela concerne ici,

l'identification des paronymes ou autres mots qui peuvent se rapprocher par leur prononciation. Par ailleurs, l'écoute joue un rôle important du point de vue plus général.

Dans l'exemple suivant, les enjeux cognitifs de l'écoute sont clairs :

Prof : d'accord++ mais ce texte intitulé la bicyclette de Roald Dahl est tiré de quelle œuvre ++ ce texte de Roald Dahl est tiré de quelle œuvre ++

Élève : il a écrit plusieurs+ de nombreux romans+

*Prof : il a écrit de nombreux romans++ mais plus exactement ce texte intitulé la bicyclette est tiré de quelle œuvre ++ *P5*++*

Élève : cette œuvre c'est Roald Dahl+ l'écrivain de la Grande-Bretagne {l'élève lit l'encadré}++

Prof : est-ce que tu as entendu la question++ ce texte intitulé la bicyclette est tiré de quelle œuvre ++ de quel roman ++si vous voulez ++

Élève : de roman biographique

*Prof : de roman biographique++ *P6**

Élève : de roman de Charlie+

Prof : de Charlie+

Élève : et de la chocolaterie + (P1, Lect., de 229 à 242).

À la première question de l'enseignant, *ce texte de Roald Dahl est tiré de quelle œuvre ++*, l'élève répond, *il a écrit plusieurs+ de nombreux romans+*. La reformulation de l'enseignant ne permet pas à l'apprenant d'entrer positivement dans l'action didactique. Il a fallu une remarque sur l'écoute (*est-ce que tu as entendu la question++*) pour que l'apprenant se ressaisisse dans une dynamique le mettant en phase avec l'enseignement. Les apprenants sont nombreux à se retrouver dans cette situation. Ils ont besoin d'être interpellé pour apprendre. Certains enseignants en sont conscients et ne se lassent pas de répéter, de reformuler pour que les apprenants écoutent et comprennent. L'extrait suivant le démontre :

Prof : bien+ la nature est un temple+ où de vivants piliers+/ laissent parfois +sortir de confuses paroles+ alors+ on dit que le vers est une suite de mots mesurés selon des règles et on ajoute qu'un vers constitue une ligne mais pas forcément une phrase+ ici on a donc deux lignes : la nature est un temple où de vivants piliers+ oui on a une deuxième ligne : laissent parfois sortir de confuses paroles+ alors si on s'arrête là par exemple {le prof désigne le premier vers }++ la nature est un temple où de vivants piliers+ est-ce qu'il manque quelque chose ++ est-ce il y a un sens ++ est-ce il y a du sens ++ est-ce que+ Si j'ajoute maintenant la deuxième ligne : laissent parfois sortir de confuses paroles+ est-ce que vous comprenez mieux ++

Classe : oui++ (P3, CM. de 33 à 42).

Ici, pour distinguer le vers de la phrase, l'enseignant a lu l'exemple de trois manières différentes pour illustrer ses propos.

Malgré tout, la dernière séquence du discours de l'enseignant semble être nécessaire pour que la classe réagisse et montre bien qu'elle suit bien les enseignements.

Concernant les apprenants, la compréhension des messages dépend bel et bien de l'écoute. Et nous savons comme Lhote que *Dans le cas de l'écoute dans une langue étrangère, la procédure est plus longue parce que l'apprenant n'a pas encore acquis le bon comportement d'écoute* » (1995, p.108). Cette affirmation a semble-il besoin d'être complétée par une approche linguistico-culturelle. Il s'agit d'apprenants qui ont l'habitude d'entendre et de produire d'autres sons linguistiques. Dans l'acte d'apprentissage, ils réceptionnent et produisent les sons avec l'éclairage de sons qui sont proches par leur tonalité des langues vernaculaires. Les élèves n'ont pas toujours les aptitudes à saisir les indices sonores et à reconstituer sur cette base l'ensemble de la chaîne verbale énoncée en français. Comme pour l'écoute, cette approche linguistico-culturelle explique aussi la compréhension en apprentissage. Les élèves ont tendance à réceptionner les énoncés dans leur langue et à les traduire pour comprendre. Naturellement, cela réclame un effort cognitif, de l'entraînement et de la patience. L'utilité de développer la réception par l'écoute et la compréhension est plus nettement perçue dans les productions (orales et écrites) des apprenants.

2.2. La pratique de l'oral

La production orale des élèves est l'expression à la fois de l'un des deux aspects d'une pratique et d'un baromètre de la maîtrise de la langue. Elle relève non seulement des réalisations linguistiques mais également d'une pratique socialement située dans le sens où il place les locuteurs dans des postures linguistiques vivantes.

Les élèves que nous avons observés évoluent dans une civilisation orale comme le rappelle un enseignant. Il dit : *si > oui on partage aussi cette position +déjà dans leurs réflexes + ils préfèrent parler que d'écrire, voir la télé que de lire, avoir un album photo qu'un livre+ je ne caricature pas+ mais c'est la réalité++* (P3 & P4, de 63 à 65). La place de l'oral chez les apprenants semble être prépondérante. Il est vrai que les apprenants parlent à peine dans les classes. Et les élèves, qui parlent comme l'ont constaté Fatima Davin-Chnane, Christiane Félix et Marie-Noël Roubaud en étudiant *le français langue seconde en milieu scolaire français*, répondent le plus souvent par un mot ou une courte phrase. Avant de nous pencher sur ces réponses qui sont l'expression de difficultés langagières, nous décrivons un plan général des prises de parole en rapport avec l'effectif. Nous avons construit un histogramme représentatif des prises de parole pendant les activités de classe. Ci-dessous une figure des tours de parole en fonction des effectifs, construite à partir des niveaux d'étude et des matières apprises.

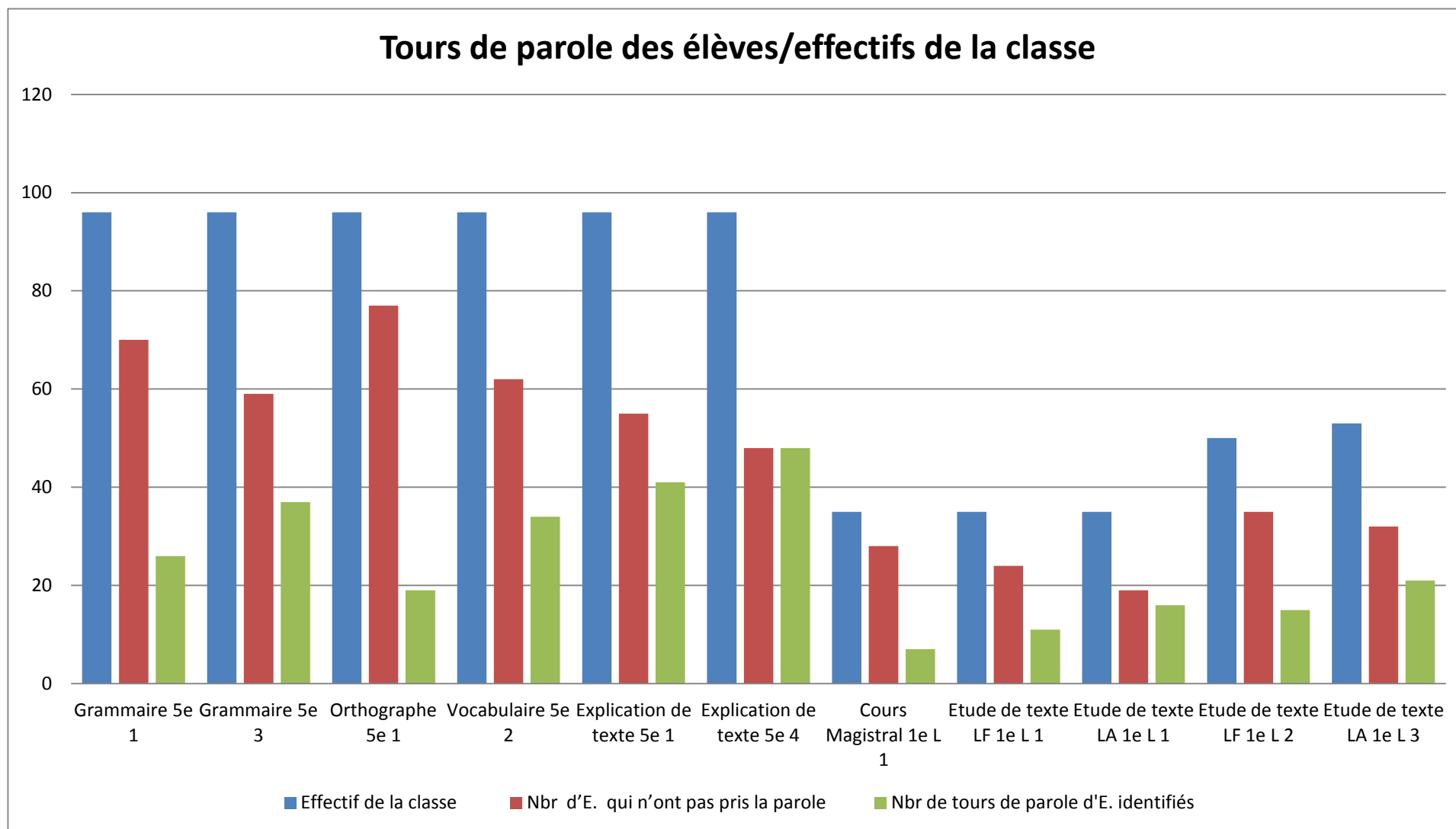


Figure 20: Tours de parole par activité

Le graphique décrit les effectifs des classes, le nombre d'élèves qui n'ont pas pris la parole et le nombre de tours de parole d'élèves identifiés. Précisons que ce dernier groupe ne représente pas le nombre d'élèves qui ont pris la parole (un élève pouvant prendre plusieurs fois la parole). Ici, un élève peut avoir plusieurs tours de parole. Avec les effectifs pléthoriques au cycle moyen, la simple observation ne nous permettait pas de les compter car, il aurait fallu connaître les élèves ou du moins que l'enseignant les appelle par leur prénom à chacune de leur intervention. Par contre avec les effectifs réduits au cycle secondaire, nous avons pu identifier les apprenants intervenants. En dépit de ce problème, les faits montrent que, généralement, le nombre d'apprenants qui prennent la parole en classe est très limité. Ceux qui ne participent pas et ne prennent pas la parole, sont nombreux.

À partir de ce graphique, nous comprenons que les tours de parole des apprenants varient quantitativement en fonction de l'enseignant, de la matière, du support. Les apprenants sont en effet plus ou moins impliqués dans la construction des savoirs et des compétences suivant la personne qui les aide à apprendre, ce qu'ils apprennent et l'outil par lequel ils apprennent.

Au cycle moyen, l'observation des tours de parole montre par exemple qu'en grammaire, il y a plus d'interventions des apprenants dans la classe de la 5^e 3 que dans celle de la 5^e 1. Nous pensons que l'enseignant y joue un rôle important. De fait, nous avons pu remarquer que celui qui enseigne en 5^e 3 sollicite beaucoup plus ses élèves que le professeur en 5^e 1. Ce qui explique le nombre élevé des interventions des apprenants dans cette classe. Un inspecteur tient le raisonnement suivant :

est-ce qu'ils ont besoin de parler le français ++ est-ce qu'il y a des situations qui font qu'ils ont besoin de parler français ++ s'il s'agit de parler le français+ ils vont parler le français++ dans les classes s'ils sont interrogés+ ils se débrouillent comme ils peuvent++ (Entretien II, de 331 à 334).

Cette remarque est aussi valable au cycle secondaire où il apparaît que les élèves de la 1^{er} L 2 participent plus que ceux de la 1^{er} L1. Il s'agit d'une en étude de texte sur la littérature africaine. Le professeur de la première classe citée sollicite plus les apprenants que ne le fait sa collègue. À ce propos, les inspecteurs sont formels : *ce qui manque c'est une opportunité+ qui doit être donnée à l'élève pour parler++ (Entretien III, de 178 à 179).* Ils rappellent que *tant que vous ne laissez pas l'élève s'exprimer+ tant que vous décidez à la place de l'élève+ tant que vous donnez tout à l'élève+ il va ignorer beaucoup de choses+ (Entretien III, de 185 à 186).*

Donc, l'enseignant est un facteur déterminant dans la pratique de l'oral des apprenants. Quant il est accompagnateur, les élèves ont la facilité de prendre la parole. Par contre, quand il est dirigiste, les apprenants interviennent moins.

Si nous examinons les pratiques de l'oral des apprenants en fonction des matières apprises, nous constatons que les tours de parole varient suivant les matières. Par exemple, au cycle moyen, en comparant les tours de parole en orthographe ou en vocabulaire, (5^e 1 et 5^e 2) avec l'activité d'explication de texte (5^e 1 et 5^e 4), nous observons que les apprenants interagissent beaucoup moins quand il s'agit de l'activité de langue. Cette réalité se vérifie aussi au lycée où le cours magistral (1^e L 1) compte moins de participation qu'un cours sur l'étude de texte. En résumé l'explication/ l'étude de texte mobilise beaucoup plus les apprenants. Autrement dit, la présente du texte donne des ressources communicatives aux apprenants.

Le type de support agit également sur les interventions des apprenants. Avec les élèves du cycle moyen, plus le corpus est vaste, plus ils ont tendance à participer. En effet, le corpus semble fonctionner comme une source d'inspiration dans laquelle ils peuvent puiser pour construire et proposer des exemples ou répondre à des questions. Cela permet de comprendre pourquoi en explication de texte, il y a plus de participation orale qu'en étude de langue. Au cycle secondaire, nous avons remarqué un fait particulier provenant du rapport qu'entretiennent les élèves avec le support. Nous découvrons qu'avec un support constitué de texte de la littérature africaine, les élèves pratiquent plus l'oral que lorsqu'il s'agit de texte de littérature française (voir sur le graphique les classes de 1^e L 1 /1^e L 2 et 1^e L 3/ 1^e L 3 par exemple). Il y a ici un effet stimulateur lié au rapprochement de la réalité du texte, au vécu des apprenants, à leur histoire, culture...

Ainsi, l'enseignant, la matière et le corpus influence de façon importante sur la pratique de l'oral en classe de français. Pour que cette pratique soit plus effective ou optimale, sont nécessaires des enseignants, qui, du point de vue pédagogique et relationnel, ont la capacité de mobiliser les apprenants en jouant plus le rôle d'accompagnateur. Il semble important qu'il puisse s'effacer pour laisser la place à l'apprentissage tout en le suivant. Comme les compétences orales ne s'acquièrent que par la pratique, il semble nécessaire de motiver, d'interpeller, d'interroger les apprenants en leur laissant la parole. Concernant les contenus d'apprentissage de français, pour ces élèves, il importe de proposer davantage d'activités à partir des supports de textes plus favorables à la pratique de l'oral.

Il convient d'enseigner la grammaire, l'orthographe, le vocabulaire et la conjugaison à partir de texte et non à partir de deux phrases de corpus. Enfin, proposer aux apprenants une littérature pas très éloignée de leurs réalités sociales, linguistiques favoriserait leur pratique de l'oral en activité de langue.

Ces conclusions essayant de quantifier la pratique de l'oral, nous amènent à réfléchir également sa qualité. Notre étude de terrain montre la difficulté d'obtenir un oral de qualité de la part des apprenants. Il est vrai qu'ils ont une langue maternelle différente de la langue de scolarisation et de la langue étudiée. Toutefois, leur expression orale traduit des difficultés allant de la phonétique à la construction du discours (lettres, mots, phrases, textes). Cela concerne les deux niveaux scolaires. Ce problème, repéré aussi dans la pratique de l'écriture et de la lecture sera étudié dans les sections : contraintes linguistiques et psychologiques et interférences linguistiques et culturelles. Pour la pratique de l'oral, nous nous limitons ici à l'étude des productions orales des apprenants fondées sur la répétition, l'imitation et le tâtonnement. Il s'agit d'analyser les difficultés des apprenants rencontrées pour construire des phrases et des discours.

Nous avons précédemment montré que lorsqu'il s'agit de donner une règle de grammaire, les élèves ne rencontrent pas de problème, car ils restituent un apprentissage reçu par transmission. En revanche, quand, il s'agit de répondre à des questions ou de réinvestir les savoirs, il en est autrement :

Prof : bien+ dernier exemple+++

Élève : malade+ l'enfant reste à pleurer+

Prof : comment+

Élève : malade+ l'enfant reste à pleurer

Prof : malade+ l'enfant

Élève : reste à pleurer+

Prof : ou bien continue +

Élève : à pleurer

Prof : ou bien l'enfant est en train de pleurer+ l'adjectif mis en apposition ici c'est+

Élève : malade +

Prof : qui est mis apposition au nom+

Élève : enfant+ (P1, Gram, de 208 à 219).

Après l'apprentissage de la fonction épithète détaché, l'apprenant tente un réinvestissement de la règle par la construction d'une phrase. Alors, tout en respectant à l'oral la ponctuation qui marque le détachement de l'adjectif, il donne la phrase *malade+ l'enfant reste à pleurer+*. Certes, nous notons bien la place de l'adjectif en apposition, mais du point de vue de la correction, la phrase pose un problème de cohérence et de sens.

En réalité, nous avons ici, une transposition de structure syntaxique de la langue maternelle en français.

Malgré la stratégie pédagogique de l'enseignant, l'élève n'arrive pas à rectifier la phrase. Pour lui, le respect de la syntaxe et de la règle de grammaire du jour suffit. Des exemples de ce genre sont assez fréquents à l'oral chez des élèves au collège. Au cycle secondaire, nous remarquons que les apprenants répondent généralement par des mots. Considérons l'exemple suivant :

*Prof : on a les Noirs+ on a donc Batouala+ on a la présence des Blancs+ on a aussi la présence des Noirs+ où se passe la scène+ la scène se passe où+ regardez dans l'énonciation ce qu'on dit+ la scène se passe où+oui+ *P**

Élève 3 : dans< l'ancien

Prof : dans l'ancien>

Élève 3 : dans l'ancien Oubangui Chari+

Prof : Oubangui Chari+ donc ça se passe à Oubangui Chari+ qui se trouve en +

Classe : Centre Afrique+

Prof : donc la scène se passe en Centrafrique+ le texte est publié quand+ quand est-ce que le texte a été publié+

Élève 4 : 1921+

Prof : 1921+ on est dans quel contexte+ on est ou en 1921+

Élève 5 : au vingtième siècle+

*Prof : oui au vingtième siècle+ mais en 1921 par rapport à l'Afrique on est dans quel contexte+ *P2*+*

Élève 3 : la colonisation+

Prof : très bien+ on est dans le+ contexte de <la colonisation

Classe : colonisation > (P3, LA. de 37 à 54).

Nous assistons cette fois à un oral fragmentaire, fait de réponses constituées d'un mot ou bien de bribes de phrases. Trois élèves différents ont donné des réponses lacunaires. Les apprenants ne construisent pas des phrases complètes, n'argumentent pas. Il s'agit d'une forme minimale du discours qui ne permet pas d'utiliser le langage pour faire autre chose que de répondre à une question ou de s'acquitter d'une tâche.

Cela autorise à parler d'un comportement linguistique caractéristique des locuteurs qui ne sont pas habitués à parler en français, qui ne sont pas sûrs de bien parler ou qui ont appris à répondre non pas par des phrases mais par des mots.

L'exemple ci-dessous en est un parmi d'autres :

Prof : le chat++ et nous avons au moins cinq ++ on peut continuer maintenant vous mettez trois adjectifs démonstratifs différents++ trois adjectifs démonstratifs différents devant trois noms de personnes++ oui++

Élève : cet enfant

Prof : hein

L'élève : cet enfant

Prof : cet enfant++ oui

Élève : mon père

Prof : mon père ++ vous êtes d'accord avec elle++

Classe : non+

Prof : alors ++ on va rectifier++ euh++

*Élève : cet****

Prof : cet++

Élève : cet homme+

Prof : cet homme ++ on a déjà dit ça ++ on peut dire mieux++

Élève : ces filles

Prof : ces filles ++ très bien++

*Élève : cet****

Prof : ah han++

Élève : cet enfant+

Prof : cet enfant++ on l'a déjà dit++ (P2, Gram., de 451 à 471).

Dans cet extrait nous avons des répétitions qui ne passent pas inaperçues. Ici nous découvrons la répétition de deux mots, *homme* et *enfant*, de la part de deux élèves. Il s'agissait de former des groupes nominaux avec les déterminants (adjectifs possessifs et démonstratifs). Bien que la remarque du professeur porte sur la première répétition, une deuxième est faite. Déjà, en classant les noms avec lesquels sont construits les groupes nominaux nous nous rendons compte qu'ils relèvent tous du même champ sémantique (humain). Cet usage du lexique relève sans contexte le manque de vocabulaire des apprenants qui sont obligés d'employer et de réemployer les mêmes mots (certainement les mots des cours précédents). Les lacunes des apprenants du FLS sont souligné par Myers qui retient : *Selon les recherches récentes, les apprenants n'acquièrent pas suffisamment de vocabulaire en général pour pouvoir faire face à un nombre satisfaisant de situations communicatives et être à même de s'en sortir avec la langue cible* (2004, p. 24).

Un autre comportement linguistique dans la production orale des apprenants a attiré notre attention. Il s'agit des nombreuses réponses collectives observées en classe au cycle moyen ou au cycle secondaire. Les deux exemples en témoignent :

Prof : brusquement un grand+ Classe : bandit Prof : un grand bandit surgit et les+ Classe : les enleva++ Prof : vous avez vu+ donc+ le fait de se promener doucement + le fait de se promener doucement + alors on peut se promener en discutant+ en parlant de la vie+ en mangeant quelque chose+ mais à un certain moment on a constaté que + cette promenade+ il s'est passé autre chose+ c'est la contemplation+ les filles sont attirées par la beauté du jardin et elles ne peuvent plus partir+ premier élément+ deuxième élément+ c'est au moment de s'attarder + il est arrivé+ un bandit qui les + Classe : enleva+ Prof : qui les enleva + qu'est-ce que cela représente par rapport à l'événement de la promenade+ par rapport à l'événement de la promenade+ est-ce que la promenade va continuer+ Classe : non+ (P2, Lec. de 228 à 242).	Prof : Laissez commence par quoi ++ Classe : majuscule ++ Prof : par L majuscule+ normalement si on s'en tient à la phrase est-ce que ça commence par une lettre majuscule ++ Classe : non++ Prof : ça commence par une lettre majuscule parce que c'est un vers++ donc le vers comment toujours par une majuscule+ mais ne constitue pas forcément une phrase mais une ligne+ vous prenez l'exemple : la nature est un temple+ où de vivants piliers+/ laissent parfois+ sortir de confuses paroles+ Baudelaire+ : la nature est un temple+ où de vivants piliers+/ laissent parfois+ sortir de confuses paroles+ {Silence }++ bien+ quand par exemple vous allez voir le tailleur+ vous avez un boubou que vous voulez coudre +vous allez voir le tailleur+ le tailleur normalement pour coudre ce boubou+ il va prendre vos mesures+ à vous+ même pour apporter de tissu+ vous n'allez pas apporter de tissu+ n'importe quelle quantité ++ vous allez prendre une certaine mesure du tissu+le tailleurs lui-même s'il veut mesurer le tissu+comment il va le mesurer ++ avec quoi ++ heu+ Élève 6: avec le mètre+ Prof : avec le mètre ou+ ou un centimètre+ le tailleur va utiliser un centimètre pour mesurer le tissu+ alors tout ça pour savoir combien de tissu vous avez apporté+ la quantité exacte+ maintenant pour un vers on a aussi besoin de mesurer un vers dans un poème+ le vers a aussi besoin de mesure++ mais la question sera comment mesurer un vers ++ comment mesure-t-on un vers ++ a-t-on besoin de centimètre comme le tailleur ++ Classe : non++ Prof : non + comment peut-on mesurer un vers ++ Élève 2: par le décompte des syllabes++ Prof : très bien+ on peut mesurer un vers en faisant ce qu'on appelle le décompte+ Classe : syllabe+++ (P3, CM. de 68 à 92)

Dans les deux exemples, les réponses collectives sont marquantes. Elles rappellent le mode d'apprentissage dans les écoles coraniques et dans les écoles primaires où les apprenants sont quelquefois obligés ou amenés à répéter en groupe. Elles rappellent également les premiers apprentissages des langues vivantes au collège. Sans nul doute, c'est une survivance ou un transfert de comportement linguistique d'un apprenant qui acquiert au niveau scolaire une langue qui n'est pas sa langue maternelle. En apprentissage de la langue française à ce niveau, ces réponses collectives ne semblent pas permettre l'acquisition des compétences orales.

Le sujet sur l'oral des apprenants est vaste, mais il importe de conclure. Nous retenons donc qu'en classe, la pratique de l'oral, par ces apprenants observés, relève bien d'un contexte de langue seconde car l'apprenant, malgré les années passées à l'école, rencontre encore des difficultés d'expression. Ces difficultés peuvent se traduire par un manque, une absence d'activités orales, ou au cas échéant, d'une production très limitée. Ces difficultés peuvent être surmontée grâce à la pédagogie et au relationnel de l'enseignant. Le recours aux activités de langue et à l'étude de textes littéraires reflétant le socioculturel des apprenants ou proches de leur réalité peut susciter chez eux la compréhension mais aussi le désir et la motivation dans la pratique orale. En réalité, l'apprentissage du français pour ces apprenants requiert de leur part une distinction entre les conditions et les pratiques de la parole de rue, de la maison d'avec celles de la classe. Comme la pratique orale en classe de français les prépare à tenir des discours, à débattre en français, il importe de la faciliter, avec des conditions et des outils appropriés. Il s'agira selon le niveau :

- de produire oralement par des représentations théâtrales ;
- de déclamer de textes (ce qui a presque disparu dans la pratique, même si dans les programmes nous pouvons trouver les recommandations),
- de participer à des débats de classe (favorisant les dialogues entre élèves qui manquent dans les activités)... faire un exposé court où long, préparé sur un sujet familier, une question d'actualité, un thème littéraire, culturel... ;
- décrire sa vie quotidienne (son environnement, ses activités...) ;
- raconter une histoire ou relater un événement,
- décrire un objet, des personnages, des animaux, une expérience ;
- faire une brève annonce ou présenter un projet, fournir une explication (comparaison, raisons du choix...) etc. ;
- simuler des scènes d'entretien d'embauche, d'interviews journalistiques, de reportage... ;

Cette conception de la production orale, orientée vers des activités de communication est surtout essentielle dans le cadre de la classe et en dehors. Pour ces apprenants, la classe reste un lieu de production orale soutenue en français. De fait, il est important donc de les faire communiquer le plus souvent possible en veillant à ce que tous (ou une majeure partie) participent à travers des activités variées et centrées sur des compétences ciblées. Il s'agira, comme le propose l'ouvrage *L'enseignement du français langue seconde, un référentiel général d'orientations et de contenus*, de

- *Prendre en compte des aspects de la production orale qui n'entrent pas strictement dans les compétences requises pour ces activités de communication, mais qui sont néanmoins très utiles du point de vue de la communication ;*
- *développer de façon progressive les compétences qui pourront lui être utiles dans les contextes les plus divers... intégrer les diverses facettes du langage comme moyen de communication et les exercer de façon de plus en plus complexe et riche, 2000, 9).*

À ces recommandations, nous ajoutons également la réintroduction de l'épreuve de l'oral aux examens du brevet et du baccalauréat. Nous pensons même qu'elle contribuerait de façon significative à l'acquisition des compétences orales, si elle était instaurée en classe de 4^e et de 1^{er} L. Son retrait aux examens a été sans contexte le premier frein à son emploi et à l'acquisition ses compétences. Puisqu'ils ne passent pas l'épreuve orale à l'examen, les élèves ne se donnent pas la peine de cultiver leurs compétences orales. Ils préfèrent s'investir dans l'acquisition de compétences écrites nécessaires aux devoirs, aux compositions et aux examens. Ce détournement au profit des compétences écrites traduit-il pour autant de réelles aptitudes à l'écrit de la part des élèves ?

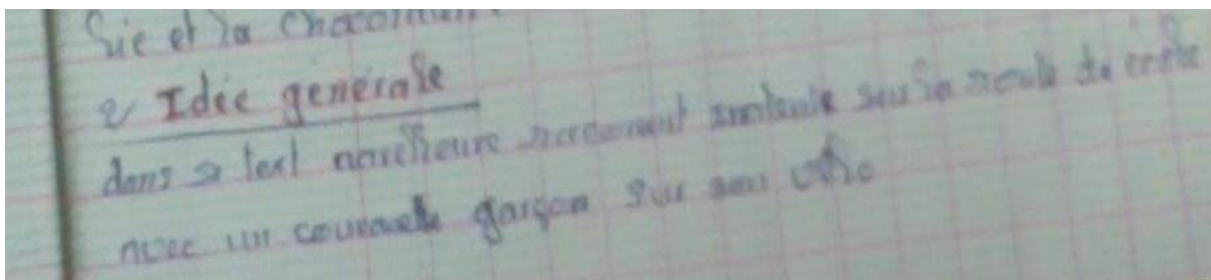
2.3. La pratique de l'écrit

En étudiant la pratique de l'écrit, nous nous intéressons à sa réception et à sa production par les apprenants. Notons d'emblée que pour les apprenants, l'apprentissage de l'écriture est strictement du ressort de l'école. Autrement dit, le fait de pratiquer exclusivement les langues vernaculaires ne permet pas aux élèves d'être en position idéale pour apprendre et pratiquer l'écrit. C'est certainement pour cette raison, que Gérard Vigner soutient que *l'activité d'expression écrite est celle qui constitue pour l'école l'élément le plus significatif de son action de formation* (2001, p. 73). Au Sénégal, cette place significative est rehaussée par les enjeux de l'écriture à savoir la fixation des connaissances (traces écrites) et les évaluations (devoirs, compositions, examens).

De ce fait, l'écrit reste le seul savoir et savoir-faire vraiment distinctif. Il reste révélateur du succès ou non de l'apprentissage en didactique du français.

Nous constatons alors que l'écriture occupe une place importante dans les activités scolaires des apprenants. Elle est l'outil central de l'apprentissage, de son évaluation et fait appel à un nombre non moins capital d'opérations (décryptage, information, communication, cohérence etc.). Cela soulève alors de nombreuses questions : comment est-elle prise en charge dans l'apprentissage ? Comment les élèves apprennent-ils à écrire ? Quelles sont les connaissances mobilisées ? Font-ils bon usage des objets de la langue (grammaire, orthographe, vocabulaire, conjugaison) dans la production ?

Pour acquérir des compétences écrites, il est important que l'écriture soit intégrée dans l'apprentissage. Notre observation sur le terrain montre que si l'écriture a une place dans l'apprentissage, elle n'est pas suffisamment prise en compte au niveau de la pratique pendant les activités de classe. Durant toutes les activités des classes observées, les apprenants ne reçoivent l'écriture par les supports notamment les corpus (phrases au tableau, texte de support). Ces supports écrits sont destinés à permettre à l'apprenant de comprendre la leçon du jour (contenus) et d'acquérir des compétences. Pour la pratique, nous notons qu'elle ne se fait que lors des prises de notes des cours dictés par l'enseignant. Cela veut dire que les activités de langue supposées permettre l'acquisition de compétences écrites, se font sans manipulation de l'écrit. Les cours sont dispensés oralement du début à la fin, même s'ils sont destinés à l'acquisition de compétences écrites (voir les synopses des séances). De plus, bien souvent, la prise de notes ne participe pas à l'acquisition d'un savoir-écrire comme le montre cette photo prise à l'occasion de l'observation d'une classe.



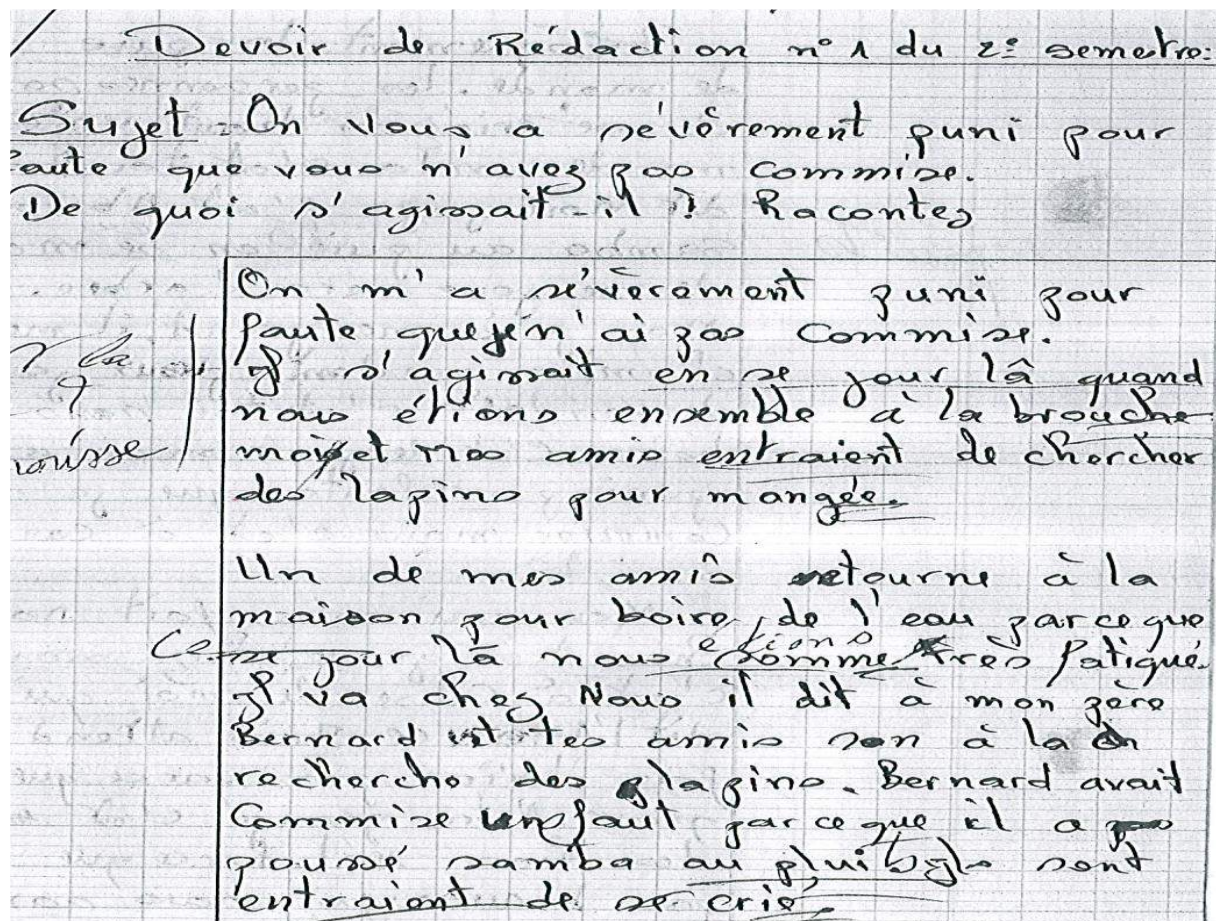
Voici ce qu'a dicté l'enseignant : *Dans ce texte, le narrateur évoque une rencontre inattendue sur la route de l'école avec un courageux garçon sur son vélo.* Comme nous le constatons, les compétences écrites sont ici pratiquement nulles. L'apprenant a du mal à écouter et à comprendre ce que dicte l'enseignant et donc à écrire.

En orthographe, c'est presque pareil. Malgré qu'ils soient au cycle moyen, les apprenants ont du mal à écrire correctement parce qu'ils ne distinguent pas les sons des graphies, le code oral du code écrit.

En réalité, nous avons constaté que ces apprenants octroient une trop grande place à l'oral des langues vernaculaires dans leur apprentissage de l'écrit. Tout apprentissage de l'écrit a besoin de l'oral. Toutefois si l'oral en français n'est pas maîtrisé, les compétences en écriture auront du mal à s'installer.

Il nous semble donc que l'apprentissage du français, tel qu'il est proposé, ne donne pas suffisamment d'opportunité aux enseignés de pratiquer l'écriture.

Les études de textes telles qu'elles sont menées ne favorisent non plus l'acquisition de compétences écrites. Du moins, elles poussent les apprenants à une imitation plate, à un copiage improductif de *textes modèles*. Ces études, organisées comme elles le sont, ne donnent pas aux apprenants l'occasion d'identifier les structures et les stratégies d'écriture par des lectures. Elles ne leur permettent pas non plus d'étudier, par des analyses, les étapes, les contenus et de pratiquer des exercices d'écriture ou de réécriture. Une des conséquences est que les apprenants savent reproduire les textes des auteurs mais ont de sérieuses difficultés pour produire leurs propres textes. Nous relevons ci-dessous deux exemples (Annexe 27):



Devoir de dissertation N°1 du 1^{er} semestre

FRANÇAIS

Sujet = « L'étude a été pour moi le souverain remède contre les dégoûts, n'ayant jamais eu de chagrin qu'une heure de lecture ne m'ait été » disait Montesquieu au XVIII^{ème} siècle. Analysez et commentez cette conception de la lecture.

Montaigne déclare « la vraie lecture commence quand on ne lit plus pour se distraire mais ^{pour} se trouver » c'est dire que la lecture forme et éduque l'intellectuel. C'est dans cette logique d'idée que Montesquieu affirmait également = « l'étude a été pour moi le souverain remède contre les dégoûts, n'ayant jamais eu de chagrin qu'une lecture heure de lecture ne m'ait été ». Autrement dit que grâce à l'éducation, la lecture permet de se promener en toute liberté dans un ouvrage pour résoudre quelques difficultés. La lecture forme-t-elle l'intellect ? Mais aussi est-ce qu'elle n'exprime pas un

Sans doute la lecture de ces extraits montre une certaine qualité dans la production écrite. Pour la copie en classe de 5^e l'utilisation des pronoms personnels et l'emploi du verbe impersonnel témoignent d'une certaine rigueur dans l'écriture. C'est ce qu'on trouve aussi, de manière plus poussée sur la copie de classe de 1^{er} L.

Toutefois, nous remarquons chez les apprenants une tendance à reprendre les écrits des autres. Dans le premier extrait, l'élève de cinquième commence par une reprise du sujet de son professeur. Dans le second, l'élève première procède de la même façon en convoquant des fragments de textes de Montaigne. Ce qu'il paraît important d'analyser ici c'est ce que l'apprenant a produit lui-même. Nous constatons que dans le premier cas, l'apprenant du cycle moyen rencontre de nombreuses difficultés pour poursuivre son devoir. Dans le second, l'élève du secondaire a du mal à produire des phrases sémantiquement cohérentes. Imitant les auteurs, il essaie d'écrire de façon métaphorique. Ce qui rend son expression confuse. Cela n'est pas sans conséquences. Quand l'apprenant sort du cadre scolaire, il lui est difficile de produire un écrit utilitaire comme une demande, une lettre, une invitation ou même de s'adonner à la création de poèmes, de pièces de théâtre, de dialogues...

Ce qu'il semble important pour ces apprenants, c'est apprendre l'écrit en ayant recourt à des textes, reliés à des situations théoriques mais aussi pratiques. *L'écrit ne doit plus se*

limiter à la rédaction traditionnelle : il doit prendre en compte les différents écrits auxquels l'élève est confronté dans son environnement : écrits littéraires, écrits scolaires, écrit sociaux⁹⁹. Ces pratiques viendront après l'identification et l'étude des structures syntaxiques, sémantiques, morphologiques du constituant texte et de la grammaire de texte. Elles devront être l'occasion d'améliorer les compétences en langue. Développer le regard sur les différents types de texte et leur fonctionnement (grammaire de texte) est ce que suggère l'ouvrage commun, *L'enseignement du français langue seconde, un référentiel général d'orientations et de contenus* (Dumont et al., 2000, p. 12). Ceci éviterait à coup sûr des productions écrites peu élaborées qui ignorent les règles élémentaires de grammaire, d'orthographe, de conjugaison.

Texte

Il y avait on jours j'allai au jardin de mon père
avec mes amis Sur la route soudain j'ai
perçut un serpent dans la rue Je cris et
j'enfuit à tout zambe Papa et mamadou mon
grand frère viennent et le tuat Je continue à
marcher sur la route brusquement mon père me appela
et me disait que y a un mariage chez vos oncles

Hormis les difficultés en langue, nous notons, chez cet élève, des problèmes de cohérence et de pertinence dans son discours écrit. La ponctuation est réduite au point (dont la forme est étonnante) montre que l'apprenant écrit comme il parle. Nous relevons ces problèmes lors des exercices de dictée :

⁹⁹ Programmes de français, enseignement moyen, 2010, 41.

Dictée L'école étrangère
 L'école où se soude nos enfants bien en eux
 ce que nous aimons et contenons avec
 de bons et sûrs livres peut être notre soutien
 lui-même, même si l'enfant quand il grandit
 sort de l'école, il a ne qu'il nous reconnaît pour
 ce que se proposent d'être nous. Il acquiesce
 à nos enfants et que les étrangers ne qui nous on déjà
 prouvé en eux toute la place que nous leur laissons faire.

Cheikh Hamidou Kane

Valentine Ambigue

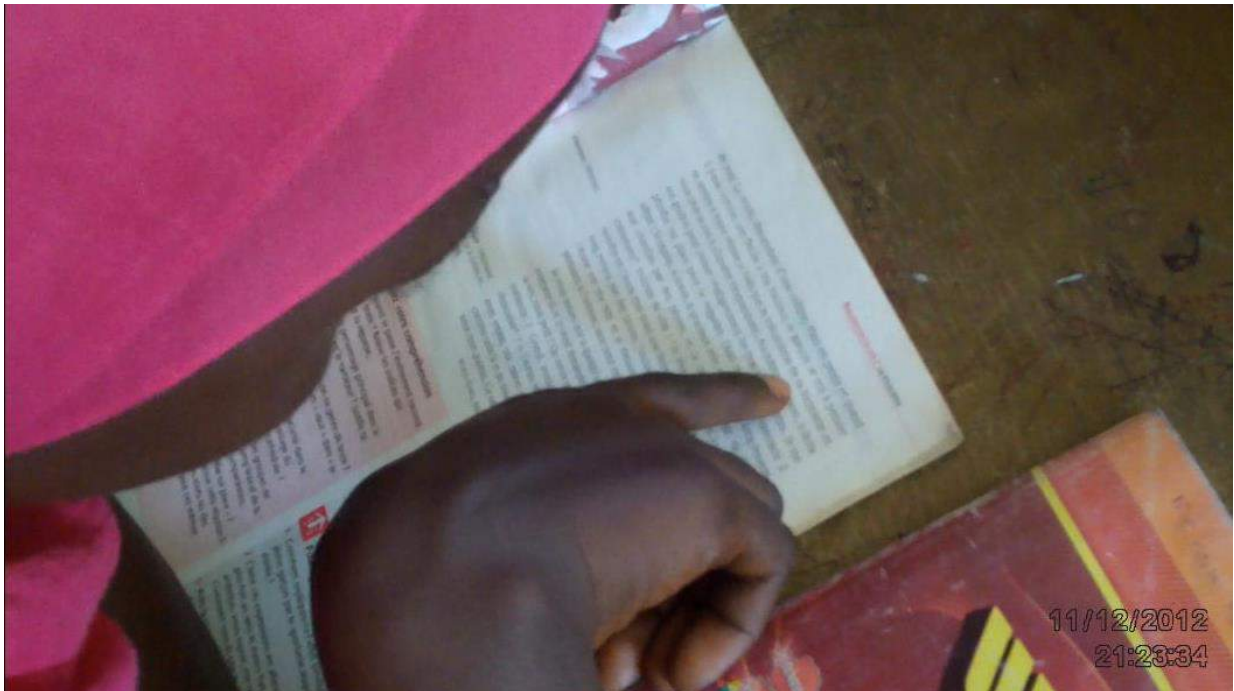
La dictée, exercice d'orthographe, est certainement l'épreuve écrite la plus révélatrice du degré d'acquisition des compétences d'écriture. Cet exercice impose à l'apprenant la fidélité à une certaine manière d'écrire, au respect des règles. Néanmoins, la pratique de l'écriture à travers cette dictée montre que les apprenants ont besoin d'apprendre à réinvestir les leçons sur l'étude la langue pour pouvoir bien écrire. Ils ont besoin également de distinguer le code oral cultivé par les langues véhiculaires du code écrit pratiqué en langue française. En somme, l'acquisition des compétences d'écriture chez ces apprenants est particulièrement liée aux compétences orales mais aussi à la place centrale qu'occupe la pratique de l'écrit dans les activités de classe. Il est importe que cette pratique privilégie la connaissance et le bon usage des outils de la langue et des textes. *La connaissance du type d'écrit ou du genre de discours influe sur la lisibilité du texte particulier* (Petitjean, 1989, p. 92) mais aussi l'acquisition de savoir et de savoir-faire visés. Pour ces apprenants, l'enseignement des écrits sociaux peut être le moyen de révéler des compétences insoupçonnées. Ici, l'apprenant est un lecteur averti, [et] est virtuellement un rédacteur compétent ; le passage de la lecture à l'écriture, étayé d'exercices de grammaire ou de style, est laissé à sa propre initiative, voire à sa propre vocation soutient Mohamed Miled (1998, p. 27). Il faudrait donc que l'apprentissage de l'écrit puisse s'intéresser également en plus des textes, classiques, authentiques, au compte-rendu, au procès-verbal, à l'écriture de lettres, à la description d'images, aux récits d'évènements de l'environnement immédiat, des dialogues... Aujourd'hui, avec les nouveaux supports et cadres d'écriture ont besoin d'être enrichis par l'intégration de l'écriture de courriels, de mails, de sms... Il est utile que l'apprentissage donne l'occasion à l'élève d'écrire fréquemment et de manière variée avec des évaluations aussi fréquentes que rigoureuses. L'exercice de groupe, à faire à la maison, ou à faire après observation, visite, voyage, rencontre, conférence... sont à investir pour permettre une pratique de l'écrit diversifiée.

2.4. La pratique de lecture

Comme pour l'écriture, les apprenants n'accomplissent l'activité de lecture qu'à l'école du fait que les langues maternelles ne leur offrent pas un cadre d'apprentissage et de pratique de cette activité. Nous comprenons donc pourquoi ces apprenants (même arrivés aux cycles du moyen et du secondaire) ont un rapport si particulier avec la lecture.

Faute d'automatisme suffisamment bien ancré, les élèves éprouvent de difficultés à pratiquer la lecture. Cette pratique dévoile des comportements d'apprenants entrant dans un code linguistique qui n'est pas naturel. En effet, ce code n'est pas celui de la langue maternelle. Pendant notre observation, nous avons analysé des séances de lecture en explication de texte (collège) et en étude de texte (lycée). La pratique est quasi identique chez les apprenants du cycle moyen et du cycle secondaire.

Sur un point de vue général, la pratique de la lecture montre à ces niveaux d'étude des comportements que nous retrouvons chez les élèves de l'école primaire. En effet comme les débutants, ils mettent le doigt sur les mots ou sur la ligne à lire.



Si la lecture se faisait sans autres signes marquants, nous analyserions ce gestuel accompagnant l'action de lire des apprenants comme un simple geste aidant le pratiquant. Mais, la lecture de ces apprenants est souvent accompagnée de difficultés multiples. Un extrait de lecture en classe de 5^e témoigne de ces difficultés.

Dans l'épisode que nous présentons en dessous, nous avons un exemple de la difficulté relative la ponctuation en lecture :

Prof : oui++ {interrogeant un élève}

Élève : {l'élève lit en mettant le doigt sur les lignes} la route+ descendant+<d'une colline+

Prof : parle plus fort>+on t'entend pas {sic} derrière+

Élève : la route+ descendant+d'une colline+ était en pente+ et quand il passa comme une flèche à ma hauteur+le garçon se mit <à pédaler+

Prof : parle plus fort>+

Élève : le garçon +a+ le garçon se mit à pédaler+ à pédaler + à pédaler +en arrière +à toute vitesse+si bien que le mécanisme +de sa bicyclette en roue libre se mit +à cliqueter+ + brillamment+

Prof : bruyamment+ bruyamment+

Élève : au même moment <il lâche son guidon

Prof : point il faut marquer la ponctuation+ (P1, Lect., de 58 à 69).

Dans cet épisode, l'enseigné a un problème avec la ponctuation en lecture par des pauses longues, semi-longues ou courtes selon le type. Cela témoigne des difficultés d'articulation, de rythme et d'intonation rencontrées par les apprenants. Ces difficultés peuvent s'expliquer en partie par leur appartenance à une société orale. Nous savons que le fonctionnement de la ponctuation des langues maternelles diffère de celui du français. Si par conséquent, l'apprenant ne le comprend pas, ou n'a pas les compétences nécessaires à une bonne ponctuation en lecture, il est normal qu'il lise avec difficulté. En fonction de la familiarité avec les mots, la lecture est facile ou difficile. Un nouveau mot présentera toujours des difficultés de lecture. C'est pourquoi nous pensons que le seul fait de proposer des lectures fréquentes peut aider à dépasser ce problème. La monotonie dans la voix des apprenants au cours de la lecture relève aussi de cet apprentissage. Il s'agit de permettre à l'élève de distinguer l'activité orale (langue maternelle) de la lecture qui relève d'autres savoirs et compétences.

Les difficultés en lecture ne sont pas uniquement liées à la ponctuation ou à l'intonation, elles relèvent aussi de la capacité des apprenants à distinguer les phonies des graphies.

Élève : au même moment+ il lâche son guidon+ pour croiser ++ pour croiser néga- négli- néglige+ mment+ les bras sur son+ sur sa poitrine++ je me pétri- fi+ ais sur place+ pour la+ pour+ le regarder++ quel merve+ ieux < es+ pecta+ cle (P1, Lect., de 73 à 75).

Cet épisode montre un cas de figure où ce sont les graphies /gl/, /g/, /fiais/, /veilleux/, /esp/ qui posent problème. Il est vrai que ce sont des graphies difficiles à identifier phonétiquement.

Toutefois, à ce niveau d'apprentissage, l'élève ne devrait pas rencontrer ces difficultés. Cela est le manque de pratique de lecture auquel seule l'école peut remédier. Il en est ainsi des erreurs phonétiques, phonologiques et de liaison comme dans ces passages :

Élève : {l'élève lit en mettant le doigt sur les lignes} mais là encore j'ai peu de souvenirs+des deux années+ que j'ai passées à l'école de la cathé+drale+ de LIan+daff+ entre sept et neuf ans++ deux moments+ seulement+ sont restés+ fixés clairement+dans ma mémoire++ le premier ne dura pas plus de cinq se+condes+ mais+zamais+je ne l'oublierai+ je ne l'oublierai++ + c'était mon premier trimestre+ et je traverserais à pied+ à pied+ le terrain+ de zeux du village pour rentrer+ cez moi+ après l'école+ lorsque soudain+ apparut un grand+ de douze ans+ une classe au-dessus++ il dévalait la route+ la route+ à toute allure sur sa bicéclette+ bicéclette à=l=environ+vingt mètres de moi++(P1, Lect., de 112 à 119).	Prof : suivant+ Élève 8 : puis+ il ramassa son panier+ y remit+ sans en perdre une seule+ les cartouches +qui en étaient+ tombées+ et+ avançant vers la fusillade+ alla débrouiller {sic} Prof : alla dépouiller+ Élève 8 : alla dépouiller+ une autre giberne++ la une quatrième balle+ le manquant {sic} <encore ++ Prof : le manqua> encore + Élève 8 : le manqua encore ++ une cinquième balle+ ne réussit qu'à tirer de lui un troisième couplet ++ cela continua ainsi quelque temps++les=z= spectacle {sic} Prof : le spectacle+ Élève 8 : le spectacle+ était épou- épou-vantable et charmant++ Gavroche+ fuzé{sic} Prof : Fusillé+ Élève 8 : fisillé+ {sic} taquirinait{sic} Prof : taquinait+ attention+ taquinait Élève 8 : taquinait+ la fizilade {sic} Prof : la fusillade+ Élève 8: -sillade+ il avait l'air de s'amuser beaucoup++ c'était+ c'était le moineau bec-quetant les chasseurs++ il répondait à chaque décharge par un couplet++ on le visait sans cesse+ on le manquait toujours++ les gardes nationaux et les soldats ruyaient{sic} Prof : riaient+ Élève 8: riiaient{sic} en l'ajustant ++ la bar-< la barricade tremblait Prof : la barricade >+ Elève8 : la barricade tremblait +lui+ il chantait++il zouait +{sic}on ne sait+ quel effraayait {sic}+ Prof : effrayant+ Élève 8: effrayant+ jeu de cache-cache +avec la mort++ une balle pourtant+ mieux ajustée ou plus traître que les autres+ finit par atteindre l'enfant feu flolet+{sic} Prof : feu follet+ Elève8 : feu follet+ on vit gavroche sanse+<ler+ {sic} Prof : chanceler Élève 8 : chanceler +puis il s'affai- s'affaissa ++ tout la barricade {sic} Prof : toute la< barricade + Élève 8 : toute la< barricade + poussa un cri+ mais il y

	<i>avait+ de l'Antée dans+ ce pygmée+++ cavro-cavroche-</i> (P3, LF. de 103 à 136).

Ces deux épisodes ont le mérite d'illustrer parfaitement les problèmes liés à la pratique de la lecture. Un enseignant interrogé en établit une liste : *l'articulation et la prononciation des mots+ ils ont un problème pour articuler+ par exemple les sons où ils doivent dire /s/ ils vont dire /z/+ là où ils doivent dire /f/ ils vont dire /j/+ ils hésitent devant les diphtongues+ donc c'est un problème phonétique réellement+ bien entendu + puisque + il y a le problème d'articulation+ il y a le problème de phonétique* (P3 & P5, de 17 à 21). Ces difficultés relèvent des composantes phonétiques et phonologiques mais également liées à des questions syntaxiques, morphologiques et sémantiques.

Certains enseignants reconnaissent qu'une solution est possible : *faire beaucoup de lecture expliquée++ ça pouvait régler le problème++ mais là il se trouve que même les collègues ne favorisent pas les textes++ ça aussi c'est un problème++* (P1&P2, de 94 à 96). Il est très rare de voir un enseignant faire l'étude complète d'une œuvre au programme en classe. L'étude de l'œuvre intégrale est réservée aux classes de troisième et de terminale qui doivent passer l'examen. Cette étude taillée sur les exigences de l'examen n'apporte pas beaucoup de choses à la pratique de la lecture. Par ailleurs les textes proposés en lecture expliquée sont souvent longs. Si on prend en compte l'heure de cours et le niveau de l'apprenant, il est difficile que des compétences y soient installées.

D'autres raisons sont données pour tenter d'expliquer ces problèmes. Pour certains, les difficultés en lecture relèvent parfois de l'apprenant qui ne cherche pas à pratiquer lecture. En dehors de l'école, les élèves semblent peu concernés par la lecture.

donc je dirai que les élèves ne s'entraînent pas à la lecture, ils ne sont pas habitués à la lecture+ j'ai souvent l'habitude de dire ça aux élèves+ un élève qui veut bien lire doit s'entraîner+ je leur dis souvent + c'est en forgeant qu'on devient forgeron+ mais c'est malheureux de le penser ainsi+ ils ne lisent pas à la maison+ et cet exercice qu'ils ne font pas+ se reflète dans les activités que l'on fait en classe+ tout simplement+ en plus comme la langue n'est pas leur langue maternelle seule la lecture peut réellement les aider+ c'est fondamental+(P3&P4, de 5 à 11).

Ici, l'enseignant estime que la difficulté et la solution se trouvent du côté des apprenants. Dans ce débat, il nous faut prendre position. Le contexte dans lequel évoluent les apprenants ne nous permet pas de défendre cette dernière position. Il est nécessaire de ne pas nier l'effort personnel de l'apprenant. Si le livre ne fait pas partie des habitudes ou des outils culturels des enfants, c'est que très souvent, les familles manquent de moyens pour en acheter. De plus, la précarité dans certains établissements fait qu'il n'y a pas de bibliothèque. Lorsqu'il y en a, les livres de lecture ne sont pas en nombre suffisant.

Dans ces conditions socioculturelles et scolaires, comment l'apprenant peut-il tout seul trouver les solutions aux difficultés ? Nous pensons donc que les difficultés en lecture des

apprenants des établissements moyen et secondaire découlent des préjugés, des pratiques pédagogiques et des comportements sociolinguistiques. Autrement dit :

- il y a des préjugés qui supposent que les élèves après des années d'apprentissage savent lire. On suppose que l'école primaire suffit pour qu'ils aient des compétences de lecture. Pour ces apprenants, il est clair que ce n'est pas le cas. Au collège ou au lycée, ils ont encore besoin de distinguer les phonies des graphies, de travailler les accents et les intonations, d'identifier les types de texte, d'étudier la grammaire de texte etc. ;
- pour toutes ces raisons, la pratique de la lecture doit être plus fréquente et ce dans les activités. Il nous semble nécessaire que la lecture soit encore plus présente à travers des textes bien choisis, captant aussi l'attention des apprenants et suscitant un réel intérêt de lecture. Faire passer l'apprentissage de la grammaire, de l'orthographe, de la conjugaison, du vocabulaire par les textes ou des images annotées, peut permettre aux apprenants de lier les connaissances et les compétences en langue à l'activité de lecture. De même, la fréquence des explications ou études de textes lors des activités de classe peut permettre le réinvestissement des acquis en langue ;
- il est important que des études contrastives soient menées pour identifier au niveau phonique les sons qui n'existent pas dans les langues maternelles et que nous retrouvons en français. Cela afin d'apporter des solutions aux problèmes rencontrés pour la pratique de l'écrit et de la lecture.

Il est essentiel alors d'apporter des solutions à cet obstacle majeur souligné par un enseignant :

des fois il arrive+ au courant de l'année +on arrive même pas {sic} à étudier cinq textes et dans le programme il y a au moins une vingtaine de leçons en grammaire+ encore en vocabulaire et autres+ et la lecture est minimisée+ parce que on passe tout notre temps à suivre le programme en grammaire (P1 & P2, de 263 à 266).

Il y a une expression de besoins que les enseignants doivent comprendre et satisfaire dans la mesure du possible en intégrant davantage l'activité de lecture. Il s'agit aussi de la diversifier par des supports et des évaluations fréquentes.

Nous ne discutons pas le fait qu'*une méthode de lecture des plus éprouvées ne permet pas à un jeune enfant de lire s'il n'en a pas d'abord l'envie, des exercices formels, aussi affinés soient-ils ne sont pas efficaces si l'enfant n'a pas au départ un appétit de lecture même minime* (Béguin, 1982, p. 10). Toutefois, pour cette raison, nous pensons que pour ce public, il semble utile de

- Lire seul sous le contrôle de l'enseignant mais aussi à la maison
- Lire avec aisance (à haute voix et silencieusement) un texte
- Lire, interpréter et construire quelques représentations simples
- Lire un journal, un document administratif, un document numérique
- Lire seul des textes du patrimoine et des œuvres intégrales de la littérature adaptés à son âge, à leur culture et à d'autres cultures

Nous sommes convaincu que dans ce contexte de lecture si particulière pour les apprenant, l'enseignant joue un rôle essentiel pour l'organisation des séances de lecture, l'intérêt textes à lire et pour faire aimer et maîtriser la lecture.

Il importe de retenir, après cette analyse, que les apprenants semblent se situer dans un univers qui n'est pas véritablement le leur. Ils sont présents à l'école, en classe de français, en étude de discipline du français mais sans que le système symbolique qu'est le langage, outil des savoirs et compétences, ne serve de médiation pour s'approprier ce monde, le construire. Comme nous l'avons remarqué, certaines activités comme l'écoute et la compréhension, les pratiques de l'oral et de lecture les apprenants et l'enseignant autour d'un agir. Il semble important que les activités soient envisagées en temps que véritables terrains d'entraînement qui mènent vers la maîtrise. De plus, pour permettre à ces apprenants d'utiliser la langue, à la fois, dans les contextes scolaire et extrascolaire, il est utile que les pratiques produisent des compétences orales, écrites et de lectures variées et utilisables dans diverses situations. En étudiant les pratiques de l'oral, de l'écrit et de la lecture, nous avons constaté l'apprentissage de la littérature constitue une activité importante. Dans quelle mesure, cet apprentissage facilite la maîtrise de la langue ? Quelle est la place de la culture de la langue et celle des apprenants ?

2.5. Apprentissage de la littérature

En traitant la pratique de l'oral, de l'écriture mais aussi de la lecture chez les apprenants dans les établissements moyens et secondaire, nous avons quelque part éclairé ce qui semble être l'apprentissage de la littérature en DFLS. En effet, il s'agit d'abord d'une appropriation des structures textuelles, des styles d'auteurs et naturellement de discours moraux, idéologiques ou scientifiques à travers des textes replacés dans l'aventure culturelle d'une collectivité humaine. En nécessitant des savoirs à apprendre et des savoirs pour les apprendre, l'apprentissage de la littérature nous pousse à poser la question suivante : Quels rapports les apprenants peuvent-ils entretenir avec un texte littéraire ? Quels savoirs, quels types de savoirs l'enseignement de la littérature met en œuvre avec des apprenants qui n'ont pas le français comme langue maternelle ? Les enseignants interrogés ont insisté sur le fait que si les textes sont proches de la culture des apprenants, ils se manifestent de manière positive pendant l'activité de classe. C'est ce que nous comprenons à travers ces propos : *moi je pense que + évidemment un texte + euh comment dirai-je+ un texte commenté en littérature africaine+ euh disons sénégalaise est beaucoup plus accessible pour ces élèves qu'un texte en littérature française+ nous le sentons dans les classes* (P3&P4, de 260 à 263).

Par contre, si la culture véhiculée par le texte est éloignée de la culture des apprenants, ceux-ci sont moins enthousiastes et moins disposés à apprendre. Roland Barthes a démontré en effet que c'est dans la rencontre avec nous-même par l'intermédiaire de l'œuvre ou du texte littéraire que s'accomplit le *plaisir du texte* (2000). Ce plaisir sera plus profond lorsque l'œuvre ou le texte littéraire pénètre la vie de lecteur, retrace sa quotidienneté c'est-à-dire quand il se produit une *coexistence*. Nous pouvons remarquer l'importance de la représentation des littératures et leurs apprentissages.

Dès lors nous pouvons saisir l'importance des propos suivants : *je pense que d'abord la littérature africaine qui leur est + comment dirai-je++ qui leur appartient+ ils sont profondément ancrés dans cette littérature+ raison pour laquelle ils sont très à l'aise* (P3&P4, de 184 à 186).

Si une des finalités de l'apprentissage de la littérature est d'acquérir une culture, il va de soi que l'enseignement du français comme langue seconde reste mieux adapté du fait qu'il permet à l'apprenant de s'instruire sans perdre son identité. Pour cette raison, nous soutenons les programmes de français dans les établissements moyens et secondaire au Sénégal encore dominés par la littérature française doivent évoluer pour sortir l'enseignement de la littérature de l'acquisition d'une culture étrangère par les apprenants.

C'est tout le travail de chercheurs congolais sous la direction de Julien Kilanga Musinde (2009) qui ont noté aussi la dominance de la littérature française dans l'apprentissage du français en contexte multilingue congolais.

Les conclusions de cette étude montre que l'apprenant au Congo pour ne pas s'acculturer ni s'enfermer dans sa culture à besoin d'abord de connaître sa culture, puis celle de la francophonie à travers des textes symboliques. Il est vrai que l'étude de la littérature au cycle moyen comme au cycle secondaire reste centrée sur l'interprétation de textes ou d'œuvre. Cependant, cette interprétation n'est pas seulement grammaticale et stylistique. Elle est aussi liée aux représentations idéologiques et sociologiques.

Par ailleurs, Il est nécessaire de partir d'un bon programme+ euh+ hum+ où il y a de une bonne dose de littérature sénégalaise+ ça peut beaucoup les motiver+les élèves+ les pousser à aimer davantage la littérature et le français+à aller à la découverte de cette littérature-là+ et du coup de la lecture+(P3&P4, de 226 à 229). C'est dans cette perspective que l'apprenant pourrait vivre une interculturalité lui permettant de vivre dans sa société, dans l'espace francophone et dans le monde. *Parce que les relations interculturelles favorisent le développement d'aptitudes et d'attitudes telles que la capacité de relativiser, l'ouverture d'esprit, la tolérance, le respect, parmi d'autres* (Guillén Díaz & Castro Prieto, 2009, p. 78)

Dans le cadre de notre observation nous avons par ailleurs noté la monotonie du support littéraire et de son emploi. Quand il existe, c'est toujours un support écrit (au tableau, une page photocopiée et rarement un livre). Pourtant, sur la monotonie du support, il serait possible de varier comme le suggère un Inspecteur : *maintenant+ il s'agit non pas de se limiter au texte mais d'aller au-delà par exemple par l'image+ par des situations concrètes +* (Entretien I, de 175 à 176). Malgré, les conditions, nous pensons qu'il est possible de varier les supports d'apprentissage : images, audio, vidéo, coupures de journaux, extraits du web etc. en pensant à l'écoute, la compréhension, l'écrit, l'oral et la lecture.

Seulement, si le problème est de mettre à la disposition des apprenants des supports, l'autre est son utilisation efficiente. La réussite de l'apprentissage de la littérature pour ce public se réalisera à partir du moment où il devient une activité non d'acculturation mais de culture et de rencontre, d'expression et de créativité. Poussons l'analyse en étudiant le support d'apprentissage en contexte Sénégalais.

3. Les supports d'apprentissage

Nous ne pouvons pas nous intéresser à l'apprentissage en contexte de FLS comme au Sénégal sans examiner les conditions d'acquisition et d'appropriation de la langue, notamment à travers l'étude des supports d'apprentissage. Ainsi, dans cette section, nous nous proposons de répondre à deux questions : les supports les plus proches de l'apprenant, ne sont-ils pas les plus propices à l'apprentissage ? Il s'agit d'analyser les rapports aux supports d'apprentissage. Comment sont-ils exploités ?

3.1. Les supports d'apprentissage

L'observation sur le terrain nous a permis de découvrir les types de supports relatifs à l'apprentissage dans les établissements moyen et secondaire.

Par support d'apprentissage nous entendons les manuels et les outils facilitant l'apprentissage de la langue française. De l'avis des inspecteurs avec qui nous avons eu des entretiens sur le sujet, les supports sont importants pour un apprentissage de la langue.

- *Le support est incontournable pour la transmission du savoir et dans la maîtrise des compétences* (Entretien I, de 161 à 162).
- *Les manuels représentent les supports visuels+ des supports indispensables pour un enseignement de qualité+ sinon l'enseignant risque de prêcher dans le désert+ il ne sert à rien de parler à l'élève seulement+ si en sciences physiques+ en mathématiques+ l'enfant+ a besoin d'expérimenter ce qu'il apprend+ l'enseignant aussi a besoin n'est-ce pas de montrer noir sur blanc ce qu'il est en train de dire*(Entretien III, de 151 à 155).
- *Retenons qu'il est nécessaire pour certaine catégorie d'élèves++ ils ont besoin de ce support parce qu'ils n'ont pas d'autres {silence} d'autres outils pour apprendre++* (Entretien II, de 137 à 138).

La position des inspecteurs sur l'utilité du support est intéressante. Elle éclaire ses utilisations dans l'apprentissage. Dans les établissements du cycle moyen, pour l'étude de la langue, les élèves n'ont comme support qu'un corpus constitué de deux, de trois ou de quatre phrases écrites au tableau par l'enseignant. Nous n'avons donc pas vu, entre leurs mains, de livres de grammaire, de conjugaison, de vocabulaire, d'orthographe. Pour les séances d'explication de texte nous avons pu observer dans une classe un livre de 5^e. Il s'agit du manuel *le français en 5^e* (EDICEF). Il y avait un livre ¹⁰⁰, par table, donc un pour deux ou trois élèves.

¹⁰⁰ Sur le contenu et l'importance des manuels en classe de français langue seconde, lire les pages 62 et 63 de l'ouvrage collectif Fatima Chnane Davin (dir.), Christine Félix, Marie Noëlle Roubaud (2011). *Le français langue seconde en milieu Français*. Grenoble : PUG.

Ces livres en nombre insuffisant, sont rendus à la suite du cours à la bibliothèque de l'établissement. Dans une autre classe, ce sont des photocopies de texte qui sont distribuées aux apprenants.

Dans les établissements du cycle secondaire, pour le cours magistral, les apprenants n'ont pas travaillé à partir de supports d'apprentissage. Pour l'étude des textes, ils ont reçu de leur enseignant une copie de l'extrait étudié. Nous sommes ici dans les conditions que Gérard Vigner avait soulignées en répondant à l'interrogation : *quelle originalité pédagogique dans un enseignement du français langue seconde ?* En ces termes il écrit : *grande précarité... avec des ressources matérielles- livres, équipement de classe- très limitées* (2002, p. 134). Effectivement, c'est dans une grande précarité que l'apprentissage de la langue française se fait. Au Sénégal cette précarité peut relever de diverses causes : politiques, économiques ou même culturelles comme le soutient cet enseignant: *il y a les livres par exemple qui manquent+ en classe de seconde+ on a besoin d'étudier Phèdre+ Jean Racine+ y'en a peut-être qu'une dizaine pour toute l'école+ (P3 & P4, de 429 à 431).*

Nous trouvons donc une explication à la précarité des ressources matérielles. Très peu d'apprenants ont la possibilité d'avoir à la maison, à leur disposition les manuels et outils nécessaires à l'apprentissage. Les manuels souvent disponibles relèvent du FLM comme le souligne implicitement cet inspecteur encourageant les efforts de contextualisation :

j'apprécie très bien le travail que l'INEADE {sigle= Institut National d'Étude et d'Action pour le Développement de l'Éducation} est en train de faire+ le mal on l'éradique à partir de la racine+ ces tout-petits déjà si l'INEADE++de changer+ en essayant de changer là où on avait des personnages français+ on a des personnages sénégalais+ un contexte+ un environnement peut-être où l'élève ne se retrouvait pas, ils essaient en fait de le transformer de façon à ce que l'élève se retrouve là+ c'est très important+ donc nous aussi+ je crois dans le moyen et dans le secondaire il y a un travail à faire+ à ce niveau-là+ essayer de faire en sorte que dans ces niveaux-là+ l'élève se retrouve dans les textes qu'on lui propose et dans les contextes+ n'est-ce pas+ (Entretien III, de 141 à 149).

Il est essentiel que cet effort de contextualisation seulement ne se limite pas au manuel de lecture. Les manuels de langue doivent également évoluer vers une prise en compte des idéologies, des valeurs et des problèmes économiques de la société en question. En plus de l'adaptation, il est important que les manuels et outils disponibles à la bibliothèque soient suffisants par rapport au nombre d'apprenants et que les prix soient abordables pour les parents d'élèves. Nous nous sommes intéressé à l'utilisation et l'apport des manuels disponibles dans l'apprentissage.

3.2. Supports : utilisation et apport

Le support en apprentissage n'est important que s'il est bien utilisé et apporte quelque chose au cours de l'activité aux apprenants. Comment sont utilisés le corpus au tableau, le livre ou les extraits d'un livre par les apprenants de la langue française ? Les utilisations facilitent-elles l'apprentissage ?

Pour les apprenants des établissements du cycle moyen, nous avons observé une certaine dépendance à l'outil disponible. Autrement dit, pour répondre aux questions de l'enseignant, pour construire des phrases, les apprenants ont tendance à emprunter aux corpus ou aux textes leurs structures syntaxiques, lexicales et même morphologiques. Relevons juste trois exemples marquants :

Élève : Rama va à l'école++ (P1, Gram., 194)

Tous les apprenants au cycle moyen ont certainement déjà prononcé cette phrase qui se trouve dans le manuel de Sidi et Rama, manuel de lecture à l'école primaire. L'apprenant restitue simplement la phrase mémorisée depuis l'école primaire. Nous retrouvons un autre exemple qui mérite d'être relevé :

Élève : le lièvre est plus rapide que la tortue+ (P2, Gram. 326)

L'élève présente dans son exemple une phrase tirée de sa leçon sur *les degrés de signification de l'adjectif qualificatif* étudiée en grammaire en cinquième.

Pour les apprenants du cycle secondaire, ce n'est guère différent. Les apprenants semblent attachés au texte. Leurs réponses sont des lectures du texte comme dans cet exemple :

*Prof : oui + et le petit Gavroche+ qu'est-ce qu'il fait+ qu'est-ce qu'on dit du petit Gavroche+ qu'est-ce qu'il fait+ ++ qui est Gavroche+ qui est-il+ qu'est-ce qu'on dit de ce personnage principal+ qu'est-ce qu'on dit+ oui+ *P2**

Élève 7 : {l'élève lit un passage du chapeau} Gavroche est resté le type de gamin de Paris+ gai+ < impertinent+ (P3, LF., de 53 à 57).

Nous retrouvons plusieurs exemples identiques dans les activités de classe. En fait, le rapport aux supports est déterminant. Au demeurant, les corpus, les textes photocopiés, les manuels n'ont servi aux apprenants qu'à suivre l'enseignement de langue et l'étude de texte et cela au cycle moyen ou au secondaire.

Du point de vue des objets d'apprentissage, les supports n'ont servi qu'à l'oral et pour la lecture. Du point de vue cognitif, il s'agit pour les apprenants de les mémoriser comme en témoignent les exemples relevés ci-dessus. De fait, il s'agit plutôt à notre avis de mettre à la disposition de ces apprenants de support leur permettant de construire leur apprentissage.

Cependant, les apprenants donnent l'impression d'avoir besoin des supports pour participer au cours. Du point de vue de la transmission des connaissances, il est clair que ce rapport aux supports facilite l'apprentissage. Mais, faudrait-il un emploi plus diversifié et efficient qui va de la manipulation à la réécriture en passant par la restitution, l'identification, la déclamation, la construction... en tenant compte des besoins d'apprentissage ? Pour cela la diversité des supports est importante. Les médias sont des clés efficaces :

Plusieurs spécialistes ont montré que les médias, de par leurs possibilités naturelles de diffusion et leur emprise symbolique, participent à l'acquisition des langues en cours de normalisation, à leur extension sociale et qu'ils contribuent à leur standardisation ainsi qu'à leur valorisation (Ndao & Kébé, 2010, p. 3).

Il s'agit par des supports ou d'outils didactiques fondés sur l'action et l'interaction verbales. En FLS, nous pouvons constater que les outils sont fondamentaux pour l'acquisition et l'appropriation de savoirs culturels et interculturels, des savoir-faire analytiques, méthodologiques et linguistiques. *Un support pédagogiquement performant est un support qui, dans une situation d'enseignement/apprentissage donnée, aide l'apprenant à structurer les références culturelles qui permettent à ses connaissances idiomatiques de devenir de véritables savoir-faire linguistiques (Cuq & Gruca, 2008, p. 88).* Il est certain que ce rapport aux supports et outils didactiques apporte beaucoup à l'apprenant. Sans ces supports, peut-être que certains ne communiqueraient pas. Mais, notons que c'est qu'il demeure nécessaire que ce rapport évolue et pousse l'apprenant vers l'autonomie dans la construction de ses phrases, de ses textes et donc vers des activités langagières autonomes.

4. Contraintes et interférences multiples

L'apprentissage du français par des apprenants bi- ou plurilingues dans le contexte sénégalais fait face à des contraintes didactiques et à des interférences linguistiques et culturelles. Comment s'expriment ces contraintes et interférences en DFLS ? Dans quelle mesure, elles sont des facteurs bloquant l'apprentissage ? Comment les prendre en charge pour favoriser l'apprentissage ? Pour répondre portons l'analyse sur les contraintes et les interférences structurées autour du social, du culturel et du langagier, du pédagogique.

4.1. Contraintes didactiques

L'enseignement du français met ici en jeu des acteurs bi- ou plurilingues avec la langue de scolarisation. Ce jeu se fait dans un contexte social où les pratiques linguistiques scolaires trouvent à peine écho dans la quotidienneté de l'apprenant. Ce qui engendre des contraintes didactiques. Ces contraintes sont des obstacles sociaux, culturels, langagiers et pédagogiques.

Les contraintes sociales de l'apprentissage de la langue dans les établissements moyen et secondaire relèvent de l'effectif dans les salles de classe. En effet, notre observation du terrain a montré une vie de classe latente, avec un nombre élevé d'apprenants assis à trois voire à quatre sur une table-banc. Les effectifs observés vont jusqu'à quatre-vingt-seize. Ces effectifs plus denses au collège qu'au lycée sont contraignants. De l'avis des enseignants, ces effectifs constituent un obstacle à l'apprentissage : *trois par table + ou quatre quelques fois par table+ une centaine d'élèves c'est un peu difficile+ à chaque fois parce que ça baisse le niveau+ y en a qui pratiquement ne participent pas au cours+ on ne peut pas suivre tout le monde+(P1 & P2, de 322 à 324)*. Nous avons parlé des incidences didactiques liées à ces effectifs aux inspecteurs. Ils s'inquiètent d'autant que les enseignants ne sont pas formés pour enseigner le français dans ces conditions : *la maîtrise du français aujourd'hui pose problème+ par rapport même à la formation des enseignants : d'abord parce qu'il y a massification des effectifs+(Entretien I, de 39 à 41)*. En classe, une majeure partie des apprenants est en dehors du jeu didactique. Nous les appelons apprenants inactifs. Ils ne participent pas à la construction du savoir et sont hors du contrôle didactique de l'enseignant.

Les contraintes culturelles sont liées aux usages des outils didactiques aux habitudes et aux contenus. Faut-il encore rappeler que nous sommes dans une civilisation orale.

Le livre n'est pas intégré comme il sied pour l'apprentissage du FLM en France.

Prof 3: < si+ on peut arguer qu'ils sont dans une civilisation orale encore et que le livre n'a pas toute sa place+ voilà+ c'est dans de très rares maisons, qu'on peut trouver de bibliothèque familiale+ le livre reste inconnu dans les familles et l'école n'en a pas aussi suffisamment++ (P3 & P4, de 60 à 62).

Quelles sont les conséquences ? Dans les classes, lors des activités de lecture par exemple, nous avons remarqué que les apprenants avaient des sérieuses difficultés en lecture. Comme démontré précédemment, que ce soit au cycle moyen ou au cycle secondaire, la lecture se fait difficilement en classe. Il s'agit d'un problème de déchiffrement et de vitesse que seule l'habitude ou la fréquence dans la lecture peut résoudre. D'autres contraintes culturelles peuvent aussi être relevées : l'usage de la parole devant l'aîné, le débat contradictoire, la timidité liée à leur âge... Aussi pouvons-nous relever des comportements comme le manque de réaction face à l'enseignant. Une inspectrice témoigne : *parce qu'il [enseignant] va donner de fausses informations+ de fausses connaissances+ et certainement parmi les élèves+ il y a des élèves qui savent que l'enseignant a dit des balivernes mais ils n'osent pas le dire* (entretien III, de 361 à 364). Ce manque de réactivité est noté dans toutes les classes et demeure l'expression d'un comportement socioculturel. Le jeune, par respect, ne corrige en aucun moment l'aîné, car l'éducation est toujours assurée par le plus âgé à qui le cadet manifeste la soumission et le respect. Les contraintes culturelles semblent donc relever des rapports avec les outils ou les comportements socioculturels et des contenus enseignés.

Aux raisons sociales et culturelles qui expliquent partiellement les difficultés des élèves, ajoutons les contraintes langagières. Elles relèvent de la compréhension. Nous avons remarqué que ces apprenants ont besoin de formulations très précises et claires pour comprendre les énoncés, les consignes.

Nous proposons ci-dessous l'extrait d'une séance se déroulant en classe de 5^e :

Prof : vocabulaire oui+ mais cela nous permet de porter notre analyse sur le sens des mots+ oui+ ou nom+ synonyme ça parle de sens+ antonyme ça parle de sens+ homonyme ça parle aussi de sens++est-ce que vous avez compris++donc voilà++en réalité+ essayez maintenant de voir toujours avec le mot vers+ avec le mot vers par exemple+ si je prends le mot vers par exemple++ou bien je peux changer hein++je peux changer ++je prends par exemple espace+ espace+ si je prends espace+ et vous demande ce mot+ là que vous avez++ fermez vos cahiers {le prof s'adresse à des élèves qui ne suivent pas} +est-ce que il y a une possibilité d'écrire un mot dans lequel vous aurez+ vous entendrez la même++une prononciation de ce+ ce nouveau mot de ce même mot espace++espace++est-ce qu'il est possible d'écrire un autre mot++qui n'est pas espace mais qui a une prononciation de++espace ++c'est pas possible++

Classe : si+
Prof : quoi par exemple + oui+
Élève : jaune+
Prof : non je dis le mot que vous allez écrire portera+ espace+ mais+ il ne sera pas espace+ c'est+ ce que je veux dire++oui+
Élève : expliquer+
Prof : est-ce que+ avec expliquer+ vous pouvez+ avoir espace ++je ne crois pas ++oui
Élève : espèce+
Prof : oui++est-ce que dans espèce aussi +vous avez espace +
Classe : non ++
Prof : faites attention++quel mot++par exemple oui+
Élève : espagnol+
Prof : han+
Élève : espagnol+ {la classe éclate de rire – le prof est aussi prof d'espagnol}
Prof : le mot que vous allez écrire++attention++ s'il vous plaît++alors++s'il vous plaît {le prof tape sur la table pour les calmer} s'il vous plaît j'ai l'impression que vous n'avez pas compris++dans quel mot de la langue++où vous aurez cette prononciation-là+ {il montre espace} ++dans ce mot+ là+ oui
Élève : espacement
Prof : espace+ espacement+ oui on peut dire espace+ espacement+{le prof écrit espacement au tableau} est-ce que dans espacement+ il y a pas espace et après espace +est ce que dans espacement vous avez espace++oui vous voyez ici espace++espace++oui quel autre mot++oui+ (P2, Voc., de 267 à 300).

Que constatons-nous ? L'apprentissage porte sur la formation des mots de même famille. Ici, à partir du mot *espace*, les élèves doivent produire d'autres mots qui existent dans la langue. Mais, il leur est difficile de le faire puisque l'explication de la consigne n'est pas claire. Les élèves ne parviennent pas à comprendre ce que demande l'enseignant.

Les interventions des quatre premiers apprenants (*jaune, expliquer, espace, espagnol*) ne cadrent pas avec l'attente de l'enseignant. La réponse d'un élève celui-ci suscite les rires de la classe. La difficulté réside dans le fait qu'ils n'ont pas saisi la (les) question (s) sous forme de demande de l'enseignant. Nous pouvons également expliquer cette difficulté en supposant que les apprenants n'arrivent pas à réellement se situer ni à se projeter dans la langue et dans la leçon. Quoi qu'il en soit, c'est une question de compréhension qui se pose, comme la remarque d'ailleurs l'enseignant (*j'ai l'impression que vous n'avez pas compris+*). Ce dernier s'aide alors du gestuel, pour reformuler la consigne et pour qu'enfin un élève arrive à comprendre.

Cette difficulté dans la compréhension, selon l'avis de certains professeurs, relève de la langue et du discours en français. C'est du moins ce que soutient cet enseignant du cycle moyen.

Prof 2 : ces élèves ne comprennent pas vite+ et là+ c'est difficile d'avancer+ si tu poses une question et il n'y a pas de réponse +comment tu fais+ tu reformules+ mais ils ne comprennent pas++ avec eux il faut faire doucement+ (P1&P2, de 368 à 370).

Pour lui, la difficulté est réelle et résulte des situations linguistiques des élèves qui ont besoin qu'on leur reformule les questions ou les consignes et du temps leur est nécessaire pour comprendre. Les enseignants au cycle secondaire ont aussi fait la remarque. Ils trouvent l'explication de ces blocages linguistiques et ou cognitifs dans le plurilinguisme de l'apprenant. Ce dernier crée des jeux de va-et-vient entre les langues notamment entre la langue vernaculaire couramment en usage et la langue de scolarisation destinée à l'apprentissage :

Prof 4 : oui +en classe des fois j'explique + en cours + le plus souvent les élèves disent que+ des fois je suis dans les nuages+ je m'exprime à ce niveau+ les élèves disent des fois que le français est très élevé+ le niveau est très élevé+ je leur+ je leur rétorque que +ce n'est pas mon niveau qui est élevé +c'est votre niveau qui est bas+ en plus vous ramenez tout à votre langue maternelle+ ce jeu est souvent un facteur bloquant+ il faut apprendre+ à comprendre par le français+ et non par le wolof +ou une autre langue. (P3&P4, de 482 à 488).

Il y a vraisemblablement un blocage linguistique. Comme le justifie l'enseignant, il vient des jeux de langues (maternelle et scolaire) qui s'effectuent chez l'apprenant qui est appelé à *apprendre+ à comprendre par le français+ et non par le wolof +ou une autre langue*. Ce comportement n'existe pas en situation mono-linguistique. Il paraît nécessaire donc prendre en compte dans l'apprentissage les autres langues vernaculaires appartenant au registre linguistique de l'apprenant.

Il serait important aussi que l'apprenant sache distinguer l'usage de ses langues au niveau mental par un apprentissage contrastif qui montre les différences. Pour ce qui est des contraintes pédagogiques, nous avons compris qu'une communication en classe claire, sans équivoque, soutenue par le gestuel nécessaire est important. La langue de scolarisation, qui n'est pas la langue maternelle crée une certaine appréhension au niveau de l'expression. Ainsi, pendant les séances auxquelles nous avons assisté, nous avons remarqué que l'apprenant avait besoin d'être *invité à parler fort* et pouvoir dépasser cette attitude de repli.

Voici quatre exemples qui le confirment :

Premier exemple : <i>Prof : salissent la cour très bien++ on va donc passer à + à oui allez -y</i> <i>Élève : ma+</i> <i>Prof : parle fort</i> <i>Élève : ma+</i> <i>Prof : oui lis la phrase++</i> <i>Élève : ma mère+</i> <i>Prof : ma mère+ oui++</i> <i>Élève : ma mère+</i> <i>Prof : ma mère me demande toujours de nettoyer la cour+{en même temps le prof complète les éléments qui manquent aux phrases en rouge} n'est-ce pas+ alors ces mots qu'on a écrit en rouge+ allons++essayons tout simplement de les placer ici+ vous avez+ (P2, Gram., de 44 à 54).</i>	Deuxième exemple : <i>Prof : paraître + etc.+ ouvrez la parenthèse et mettez être+ rester+ demeurer+ paraître {le prof précise accent circonflexe sur le i de paraître}++ sembler+ avoir l'air {le prof écrit avoir l'air au tableau} exemple adjectif attribut+++ donnez-moi votre exemple++</i> <i>Élève : ***77</i> <i>Prof : on n'entend pas+</i> <i>Élève : les maniocs+ ***</i> <i>Prof : il faut parler fort++oui {un autre élève est interrogé} + (P1, Gram, de 242 à 248)</i>
Troisième exemple : <i>Prof : qui marchent au moyen du feu sur des barres de fer+ tout ça c'est pour+ l'action qu'ils vont faire+ il y a une autre figure de style qu'on retrouve à la fin de la phrase+ euh+ des machines qui marchent au moyen du feu sur des barre de fer+ il parle de quelle machine+ c'est quelle machine qui marchent au moyen du feu sur des barres de fer+ c'est quelle machine+ *P6*</i> <i>Élève 5 : le train</i> <i>Prof : parle fort</i> <i>Élève 5 : le train</i> <i>Prof : c'est un+ c'est un train+ alors au lieu de dire train pourquoi+ il dit ça selon vous+ pourquoi+ et c'est quelle figure de style+ au lieu de dire + train il dit des machines qui marche au moyen du feu sur des barres de fer++ on a quelle figure de style+ (P3, LA, de 470 à 480).</i>	Quatrième exemple : <i>Prof : il parle de sa+ tristesse+ quel est le sentiment qui l'anime+ quel est le sentiment qui l'anime+ oui+</i> <i>Élève 5 : ***</i> <i>Prof : hum+</i> <i>Élève 5 : ***</i> <i>Prof : parle fort+ s'il vous plait {sic}+</i> <i>Élève 5 : un sentiment de tristesse (P4, LF, de 30 à 37).</i>

Dans le premier exemple, il s'agit d'une activité de lecture pendant laquelle l'apprenant est invité à lire. Il a fallu, pour le pousser à agir correctement, le stimuler deux à reprises (*Parle fort, lis la phrase*). Dans le deuxième exemple, l'apprenant est invité cette fois à donner un exemple pour illustrer une règle de grammaire. Egalement, il a été invité par l'enseignant à *parler plus fort* (*on n'entend pas, il faut parler fort*). Malgré tout, il y a échec et un autre est interrogé.

Ces deux exemples se passent au cycle moyen, en classe de cinquième. Le troisième exemple met en scène un apprenant, au cycle secondaire, qui répond à une des questions de l'enseignant. Il répond par *le train* mais sa voix est à peine audible. L'insistance et la reprise de l'enseignant montrent que l'apprenant n'est pas rassuré et ne peut donner qu'un groupe nominal au lieu de construire une phrase. Le dernier exemple se passe également au lycée. Ici, l'apprenant a une voix carrément inaudible. Le *hum* de l'enseignant n'a rien changé. Il a fallu qu'il soit prié de parler plus fort pour qu'il accepte de donner son opinion. En réalité, ces apprenants ont besoin non seulement d'être soutenus mais d'être rassurés, valorisés. Dans les établissements moyen et secondaire, la langue française semble intimider les apprenants. Cela se manifeste par des hésitations dans les prises de parole et peut aller même jusqu'au refus de communiquer. Ce développement comportemental et linguistique a un fondement psychologique que les enseignants ont noté :

Prof 3 : il y a un blocage+ évidemment il y a un blocage+ parce que des fois+ +comment le dire+ je ne dirai pas qu'ils ont peur+ mais ils ont honte+ ils ont honte de faire des fautes+ parce que des fois ils se disent que quand je fais une faute le camarade qui est là ...va me ridiculiser+ ou bien si je fais des fautes+ j'ai peur+ donc ce sont des choses comme ça qui poussent les élèves à ne pas parler+ des fois même un élève peut savoir la réponse+ peut avoir la bonne réponse mais il garde ça pour lui-même++ moi j'ai l'habitude de dire aux élèves n'ayez pas peur+ dites ce que vous pensez en classe < et si vous ne le dites pas en classe Enq. : justement >

Prof 4 : vous allez> le dire dans les devoirs et ce sera pire à ce niveau-là (P3&P4, de 143 à 152).

Cette peur apparaît dans les prises de parole, dans les activités langagières et donc dans le processus d'apprentissage et dans l'usage de la langue française. Elle peut s'expliquer d'après les propos de l'enseignant par les réactions que les autres peuvent avoir face au *fauteur*.

D'autres explications liées aux rapports entretenus avec la langue française sont soulevées dans la position suivante qui explique le fondement de cette crainte.

il y a deux langues qui viennent avant le français+ la langue maternelle qui est le sérère+ la langue wolof et après la langue française+ donc c'est normal aussi qu'ils ne soient pas en symbiose avec cette langue+ qu'on ne connaît pas+ forcément ça peut nous intimider+ et en fait la langue française les intimide+ s'ils voient quelqu'un qui parle bien+ ils sont ébahis+ qui parle+ qui articule très bien ils sont totalement ébahis+ parce que pour eux c'est presque impossible+ si on veut maintenant ce même résultat +ça ne va pas être possible+ ça peut prendre beaucoup de temps (P3&P4, de 158 à 165).

Dans l'apprentissage scolaire du français pour ces apprenants, les contraintes relèvent

manifestement de l'usage de la langue qui impose des comportements linguistiques et psychologiques. Cela demande aux apprenants de sortir de leurs habitudes sociales, culturelles, langagières. Si l'environnement des élèves et leurs langues facilitent ces comportements, l'apprentissage soutenu par l'enseignant formé à l'enseignement du français à des bi ou plurilingues peut apporter des solutions. Ce qui nous semble surtout important, c'est la valorisation de l'apprenant dans ses pratiques de langue qui, par l'apprentissage du français, ne doivent pas se réduire aux expressions, *plus fort, parle fort, on n'entend pas...* Eviter ces contraintes peut revenir à

- privilégier la communication en français entre élèves par des activités diverses qui peuvent permettre de désacraliser la parole en classe ;
- prolonger l'activité de classe par des séries d'exercices diversifiés et ciblés à faire à la maison pour ne pas limiter l'usage et l'apprentissage du français qu'à l'école ;

Il importe aussi de réfléchir sur les interférences dans la perspective de l'apprentissage.

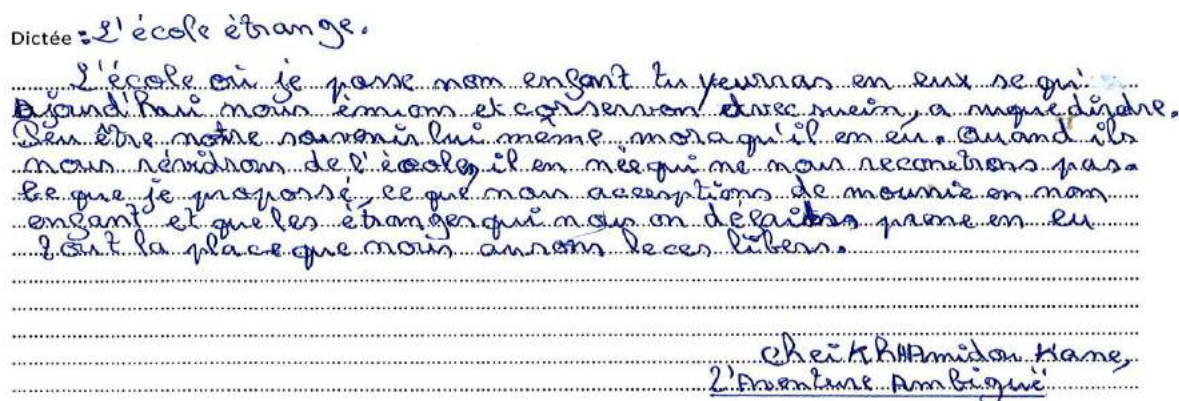
4.2. Interférences linguistiques et culturelles

Les apprenants qui constituent notre population cible ne sont pas des *Elèves nouvellement arrivés* (Davin-Chnane, 2005). Certes, ils parlent une autre langue maternelle mais ont déjà suivi une scolarité au moins en primaire. Il n'en demeure pas moins vrai que des influences linguistiques et culturelles dans l'utilisation orale et écrite du français sont réelles. Elles témoignent des comportements de récepteurs monolingues et de producteurs bi- ou plurilingues.

Le mot interférences renvoie à influences réciproques. Autant, il est fréquent de noter les éléments linguistiques et culturels de la langue française dans le discours en langue maternelle des apprenants, autant nous pouvons noter des structures des sons et des accents de la langue maternelle dans le discours en langue française. Ainsi, il demeure donc important de s'intéresser aux influences existantes entre la langue vernaculaire et la langue de scolarisation, la culture anthropologique et la culture scolaire. Nous mettrons cependant l'accent sur ce que nous observons à l'école et tentons de répondre à la question suivante. Plus précisément, comment l'apprentissage du français subit-il les influences de langues et de cultures extrascolaires ? Ces interférences se retrouvent aux cycles moyen et secondaire. Pour mieux les saisir, intéressons-nous à la production des apprenants.

Les influences linguistiques sont multiples. Nina Catach (1978) a montré dans ses écrits que le français est une langue essentiellement phonographique : les phonogrammes ont pour la fonction de transcrire le son et les morphogrammes renvoient à des marques lexicales

ou syntaxiques. Par contre, la langue maternelle de l'apprenant fonctionne autrement parce qu'elle est essentiellement utilisée à l'oral. C'est donc au niveau des phonies et des graphies que se notent les interférences comme le montre l'exemple suivant.



La dictée présentée ici est significative et synthétique. Comme nous l'avons vu en lecture, les apprenants ont du mal à se départir de leur langue maternelle. Dans ce cas présent, nous avons une expression pratique faite de mots composés à partir de phonies qui renvoient à une prononciation dans la langue maternelle de l'apprenant.

L'élève ignore carrément la graphie française dans sa logique et ses normes. En fait, les phonies sont converties en graphies selon l'entendement et la prononciation de l'apprenant. Nous retrouvons chez l'apprenant des phonies qui n'existent pas dans la langue française. Nous rendons compte de cela à travers un tableau.

Orthographe de l'apprenant	Orthographe correcte
posse	pousse
tu yeurras :	tuera
se :	ce
ojourd'hui :	aujourd'hui
emons :	aimons
coservon :	conservons
suein :	soin
suque dirdre	Juste titre
mora	mourra
revidrons	reviendrons
en née	en est
reconetrons	reconnaitrons
proposse	propose
coservon	conservons
leces	laissé
libers	libre

Tableau 31: Erreurs orthographiques d'apprenants

Visiblement, l'apprenant n'est pas entré dans le code écrit. Envisageant sa pratique de l'oral en français, il est aisé de montrer également que le code oral est hybride. Les problèmes notés relèvent de certains monogrammes qui ont différentes valeurs phonologiques e, s, t, c...

mais aussi des digrammes ou trigrammes qui invalident les valeurs sonores initiales de leurs constituants (ai, ss, oin, ien...). Jean-Aimé Pambou (2003)(2003) étudiant les constructions prépositionnelles chez les apprenants de FLS au Gabon conclut sur l'idée selon laquelle, Il existe un *lecte des apprenants* dans l'usage des prépositions par les apprenants de FLS (Vol. 1, 302). Nous avons vu sur un plan plus large ce *lecte* et notons ici son impact sur l'apprentissage de la langue. Il est fondamental que la didactique tienne compte de ce *lecte*. Les apprenants ne connaissent pas ce système écrit dans leur langue maternelle et sont totalement désarmés pour les employer. Sans soutien linguistique, ces apprenants en 5^e risquent de construire leur apprentissage de la langue sur des formes créolisées.

++ on parle français ou on ne parle pas français++ on ne peut pas aller vers des babels {approx} et donc vers des formes de créoles de pidgin qu'on a observées dans certains pays++ dans une langue+ il y a des normes et des seuils d'acceptabilité qu'il faut++ il y a certes des variabilités+ des tons+ des intonations qui peuvent être spécifiques +mais il y un encouragement à faire +de parler un français standard +c'est-à-dire compréhensible dans la francophonie (Entretien II, de 82 à 87).

Comme nous le constatons, cette production écrite souffre d'un manque de compétences d'écoute et de compréhension. Ainsi, l'apprenant puise dans ses propres connaissances (linguistiques) pour construire son discours écrit. Ici aussi, nous pouvons affirmer après Fatima Davin-Chnane (dir.), Christiane Félix et Marie-Noël Roubaud que *la richesse linguistique et le plurilinguisme de ces élèves n'est pas pris en compte en classe* (2011, 175). Or depuis longtemps ce processus est banni par les méthodologies d'enseignement qui nient carrément les compétences en langue d'origine des apprenants.

Signalons aussi que l'apprentissage se fait suivant le vecteur de l'écrit. Or, nous le savons la pratique de l'écrit chez ces apprenants se fait de l'oral vers l'écrit. Il est clair que la pratique de l'oral influe nettement sur celle de l'écrit. Donc, il importe que de l'oral, l'apprenant puisse acquérir des compétences pour l'écrit et également de l'écrit qu'il puisse acquérir des compétences orales.

Au demeurant, vu les nombreux cas, il nous semble important de prendre en compte leur langue, leur savoir et savoir-faire linguistique, d'autant que ces apprenants ont du mal à prendre le recul par rapport à leur langue maternelle (fondée sur l'oral) pour intégrer la langue de la discipline du français (fondée sur l'oral et l'écrit),.

Nous avons rencontré une autre interférence à l'échelle du mot. Á ce niveau, l'apprenant propose un mot qu'il croit correct mais qui appartient à son propre vocabulaire. Ce mot est construit à partir de mélange de langue comme le mot *turbilent*. En sérère ou l'opposition des sons *i* et *u* ne n'est pas distinctive comme en français, langue par laquelle il s'exprime.

{le prof interroge une autre élève}
 Élève : *turbilent*+ l'enfant frappe Sidi {l'élève prononce *trubilent*} +
 Prof : *turbilent*+ il y a une virgule han+
 Élève : *turbilent*+ l'enfant frappe Sidi+
 Prof : *turbilent*+ l'enfant frappe Sidi {le prof écrit la phrase au tableau
 mais doute de l'orthographe de *turbulent* et l'écrit fautivement *turbilent*+
 comme l'a prononcé l'élève, les élèves ne réagissent pas et le cours
 continue} (P1, Gram, de 196 à 201).

Le mot *turbilent* à la place de *turbulent* est ce que Pierre Dumont (1990) appelle un *emprunt* et Daff (1997) nomme *métissage linguistique*. Nous retrouvons le mot dans les langues nationales comme en sérère comme *ka turbulent* pour dire qu'il est perturbateur, qu'il est terrible, qu'il n'est pas tranquille... Nous constatons que c'est un mot français *turbulent* emprunté mais mal prononcé. Son retour en langue française subit alors les marques de son intrusion dans la langue maternelle de l'apprenant.

Au fond tout est psychologique dans la langue, y compris ses manifestations matérielles et mécaniques (Saussure, 1995, p. 21). En amont, ces genres d'interférence appellent une prise en charge du social. En aval, ils requièrent une vigilance du professeur.

À cette interférence linguistique sur le lexique s'ajoute celle sur la syntaxe avec les déterminants qui posent énormément de problèmes dans l'usage.

- L'article

Élève : les feuilles de la baobab+
 Prof : est-ce qu'on dit la baobab+ est-ce qu'on dit la baobab+ qu'est-ce qu'on dit + oui + on dira
 Élève 3 les feuilles de ce baobab
 Prof : oui on dira les feuilles de ce baobab+ mais est-ce qu'on dit la baobab +
 Classe : non+
 Prof : qu'est-ce qu'on dit+
 Classe : le baobab+ (P2, Gram., de 30 à 37) ;

Ou

Prof : ici nous avons+ une épithète liée pourquoi + parce qu'il est directement++rattachée au nom qu'il qualifie++maintenant placé devant ou derrière++ça tout le monde le sait++alors vous avez tout simplement cela ++maintenant alors on y va ++vous suivez ++maintenant regardez ce que je veux+ que quelqu'un tente de réécrire la phrase en essayant de remplacer belle par un autre mot sans changer le sens+ est-ce que c'est possible++
 Classe : oui +
 Prof : hum ++
 Élève : le fleur {sic}+
 Prof : est-ce qu'on dit le fleur++est-ce qu'on dit le fleur est beau {la classe rit}+on a déjà dit cette fleur est belle +qu'est-ce qu'on peut dire+{un autre élève répond}
 Élève : la fleur est jolie+ (P1, Voc., de 76 à 86).

- L'adjectif possessif

Prof : un seul objet possédé+ possédé++ oui++ vous voyez donc en fonction de cela++ ces articles possessifs aussi++ ils s'accordent en genre et en nombre avec les noms qu'ils déterminent++ vous mettez donc {le prof dicte} Les adjectifs possessifs indiquent la quantité des objets possédés mais aussi de leur possesseur. Exemple ++ donnez des exemples++ ça tout le monde peut le faire++ donnez un exemple++ oui

Élève : mon règle {sic }++ {la classe rit++}

Prof : { le prof rit} on ne dit pas ma règle++ quelqu'un ++ le disait tout à l'heure oui++ on dit++ ça sonne mal++ on dit ma règle++ {le prof écrit ma règle au tableau}++ ma règle est cassée ++ oui allez-y++

Élève : j'ai perdu mon sac+

Prof : j'ai perdu++ oui pourquoi + qu'est-ce que tu faisais + {le prof écrit l'exemple au tableau} j'ai perdu mon sac++ oui on va donner un autre exemple++

Élève : ma sœur a pris mon bic+

Prof : ma sœur a pris mon bic+ oui on a utilisé ces adjectifs possessifs++ on va utiliser un autre ++ on a un adjectif possessif féminin++ un adjectif possessif masculin ++ on va prendre un adjectif possessif pluriel ++ exemple++

Élève : sa bic {sic}++ {la classe rit++}

Prof : {le prof rit} sa bic++ qu'est-ce qu'on dit + alors on dit son bic est cassé++

Élève : votre professeur est absent+ (P2, Gram., de 373 à 392).

L'utilisation des déterminants à l'oral comme à l'écrit pose de sérieux problèmes. Pourquoi ? Parce que justement les déterminants ne fonctionnent pas de la même manière en français dans les langues vernaculaires. Par exemple pour l'article, en wolof, le genre est intégré au mot même et le genre n'existe que pour différencier le masculin et le féminin des êtres vivants. C'est une marque sexiste. En français, l'article peut ne pas avoir de lien direct avec le sexe. C'est ainsi qu'il importe d'analyser les difficultés dans l'usage des déterminants. Nous avons noté des interférences au niveau syntaxique. Cet exemple extrait d'une copie au lycée en rend compte.

qu'ils sont levés pour défendre les noirs. C'est par la suite

Voici le texte : *C'est par la suite qu'ils sont levés pour défendre les noirs.* Il y a omission du syntagme pronominal. Cette omission vient du fait que ce syntagme n'existe pas en langue maternelle de l'apprenant. Un autre exemple :

Élève 13 : ces amis montrent la loyauté+ (P4, LA, 230).

Dans l'exemple ci-dessus, nous l'expression *montrer la loyauté* est fréquente en langue vernaculaire. Il s'agit d'un emprunt incorrect du français : *faire acte de* ou *preuve de loyauté*. La lecture, les productions orales et écrites des apprenants au collège comme au lycée présentent beaucoup de cas que nous ne pouvons pas traiter de façon exhaustive. Nous avons donc choisi de ne montrer que des faits significatifs.

Passons aux interférences sémantico-culturelles. Dans l'extrait suivant, nous rencontrons un phénomène particulièrement révélateur :

Prof : ça indique une direction+très bien+il peut indiquer une+une direction très bien ++alors comment est-ce qu'on peut+aussi l'écrire+j'ai l'impression qu'on peut toujours écrire vers v-e-r-s mais ça ne signifie pas la direction+c'est possible hein+cette fois ci ça n'indique pas la direction +allez-y +

*Élève : ver****

Prof : dites ce que vous pensez+

Élève : ver++d'insecte

Prof : ver++d'insecte++ver++d'insecte est-ce qu'il y a ver++d'insecte++qu'est-ce qu'il veut dire par-là+

Élève : ver de terre+ (P2, Voc., 188 à 197).

Pour comprendre, il paraît nécessaire de saisir l'idée contenue dans *ver d'insecte* qui naturellement ne s'emploie pas en français. L'apprenant nomme *ver* tout parasite ou tout animal, invertébré, de petite taille. La compréhension de la culture anthropologique de l'apprenant permet de voir que l'apprenant comprend le jeu didactique. Mais, au lieu de puiser dans son vocabulaire français, il cherche dans sa langue maternelle (ici le sérère) et tente de traduire le résultat. Cette traduction trahit le signifiant et crée alors un décalage sémantique mais aussi culturel. Moussa Daff a remarqué qu'

plan psycholinguistique, les situations de français langue seconde et/ou langue non maternelle sont propices à l'observation de la manifestation d'une forme soustractive de la bilingualité....ce comportement linguistique entraîne une abondante activité de création néologique» (1994, p.314).

À tout prendre, retenons qu'il existe bien des interférences notoires dans la production des apprenants. Des interférences qui peuvent être aussi bien linguistiques que culturelles. Elles constituent en amont des obstacles didactiques.

Les interférences linguistiques permettent de comprendre pourquoi, par exemple, les apprenants du français en langue seconde au Sénégal ont des difficultés avec les déterminants, les phonies dont les graphies peuvent être *en, an, am, em...* les marques du pluriel etc. Il s'agit, en fait, de réalités linguistiques qu'ils ne rencontrent pas dans la pratique de leur langue maternelle et des autres langues vernaculaires. Un inspecteur précise qu'

qu'on a besoin de connaître les substrats linguistiques+ culturels des apprenants pour aller vers une langue cible++ que la méconnaissance

de la réalité du point de départ fait que il y a des erreurs+ des maladresses+ des confusions ou des retards dans les acquisitions++ (Entretien II, de 67 à 70).

Les interférences culturelles influent sur les choix des mots des apprenants. Pour eux, cela est difficile car ils évoluent entre deux ou plusieurs langues au sein desquelles la façon de nommer les choses différentes. Elles déterminent également les registres de langue dans la production orale et écrite des apprenants.

Apprendre le français c'est alors acquérir la maîtrise de la langue mais aussi suivre de près les particularités

- sémantiques (transfert, restriction ou extension de sens, métaphorisation) ;
- les particularités morphosyntaxiques (changement de genre, de catégorie grammaticale, de construction, de collocation),
- les particularités stylistiques (différence de connotation, de niveau de langue) acceptables en français.

S'il est vrai que *l'objectif essentiel demeure la maîtrise de la langue française* (Chnane-Davin (Dir.) et al., 2011, p. 175), il importe certainement de maîtriser les différences entre la langue de l'apprenant et celle apprise. Mais pour cela, une méthode et un style d'apprentissage sont notés.

5. Quelle méthode et quel style pour apprendre le français ?

Il est important aussi de regarder du côté de l'apprentissage du français la méthode et le style de ces élèves. En fait, nous nous interrogeons sur l'importance de prendre en compte la méthode et le style d'apprentissage de l'apprenant plurilingue et pluriculturel. Les apprenants ont-ils besoin de se départir de leur manière d'apprentissage de la langue maternelle. Qu'est-ce qui dans leur manière de faire demeure un frein ou une ressource pour la maîtrise du français? Nous explorons dans cette séquence la méthode et le style d'apprentissage de ces élèves.

5.1. Méthode d'apprentissage du français

L'apprentissage est l'acquisition mais aussi l'appropriation de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être. Aux méthodes d'enseignement, il importe d'associer les méthodes d'apprentissage qui sont l'ensemble des actions et stratégies accomplies par l'apprenant pour arriver aux savoirs. Dans le jeu qui se passe entre l'enseignant et l'apprenant (Sensevy, 2011), il est nécessaire que l'apprenant assume s'organiser par des choix gagnants. Ici, il s'agit de choix linguistiques et culturels dans un cadre d'apprentissage du et par le français, qui est pour eux, une langue non maternelle. C'est ainsi qu'on parle de méthodologie d'apprentissage. La lecture des nouveaux programmes de français ne permet pas de définir de manière nette une méthode d'apprentissage.

Cependant, il y est clairement écrit que l'apprenant reste au centre de son apprentissage et même l'auteur. Les programmes prônent *l'autonomie de l'apprenant par son implication plus effective dans son propre apprentissage. Une telle orientation semble être le meilleur gage de la qualité* (« Nouveaux programmes de Français, enseignement secondaire général » 2010, 4).

En y ajoutant, l'approche par compétences et la place de la méthode communicative, nous pouvons remarquer que le constructivisme ou le socioconstructivisme est visé en apprentissage de la langue française. Nous emprunterons à Jean-Michel Besnier (2005) s'inspirant de Kant, la définition de constructivisme : la connaissance des phénomènes résulte d'une construction effectuée par le sujet.

L'apprentissage est maintenant envisagé comme une partie du système didactique sans lequel l'idée d'agir ensemble en didactique (Sensevy & Mercier 2007) et même d'action conjointe (Sensevy, 2011) est une utopie.

Comme nous le constatons, au-delà du constructivisme, nous nous plaçons dans le socioconstructivisme. En effet, les apprenants doivent aussi apprendre en interagissant dans le

but de co-construire les savoirs et les compétences. Les apprenants observés adoptent-ils l'une de ces démarches pour réaliser leur apprentissage ?

L'observation de l'apprentissage du français dans les cycles moyen et secondaire montre une certaine distance par rapport au savoir appris, une grande place à l'imitation, à la répétition et au tâtonnement. Si ces démarches sont importantes, elles sont loin de mener vers des compétences si elles ne sont pas insérées dans une activité globale dont elles ne constituent que certains moments privilégiés (Reboul, 1980, p. 49-54).

Au demeurant, en contact avec la langue française, les apprenants montrent de la distance, preuve que cette langue est celle de l'autre, à acquérir avec une rigueur certaine. C'est ce qui explique sans doute qu'une bonne partie des effectifs reste muette du début à la fin. Il s'agit d'un apprentissage où la timidité, l'hésitation occupe une place importante.

Cette marque de distance avec la langue peut même apparaître dans l'expression collective. Il s'agit de réponses collectives, engageant chaque apprenant. Dans l'exemple suivant, c'est la classe qui, à travers de réponses collectives engageant chaque apprenant :

Prof : ... donc il y a une émeute+ il y a forcément des morts+ ceux qui sont mort+ que+ que va faire Gavroche+ + il va+ vider leur giberne+ pour prendre leurs+ leurs cartouches++ ces gens-là sont mort donc ils ne vont+ ils ne vont plus+ normalement+ normalement+ besoin {sic} besoin des cartouches+ donc Gavroche+ va venir pour prendre les gibernes de ces morts-là+ maintenant {sic} cet acte-là comment on l'appelle+ le fait qu'il vienne prendre la+ la+ les cartouches des morts+ est-ce que ça lui appartient+

Classe : non

Prof : qu'est-ce qu'il est en train de faire+

Classe : {murmure où on entend le mot voler}

Prof : très bien+ Gavroche est en train de voler+ voler quoi ?

Classe : < des cartouches

Prof : des cartouches> des gens qui sont+ qui sont+ <morts

Classe : morts >

Prof : à l'intérieur de la + de la bataille+ à l'intérieur de la bataille+ donc qu'elle est l'idée générale de ce texte+ on parle de quoi++ dans tout le texte on parle de quoi++ le texte se base sur quoi+ vous avez dit tout à l'heure qu'on parle de Gavroche+ qu'est-ce qu'il fait++oui+

Élève 1 : voler

Prof : il est en train de voler+ donc dans tout le texte Hugo nous raconte+ tout le texte se base sur quoi+ qui et quoi++

Élève 2 : le vol <de

Prof : hum+>

Élève 2 : le vol de Gavroche+ (P3, LF, de 210 à 231).

L'épisode montre des réponses données par un seul mot ou même des murmures. Nous pouvons croire que l'hésitation résulte d'une crainte du savoir enseigné ou du poids de la langue française dans son contexte solennel. Il faut alors saisir le sens de cette volonté de la classe de répondre collectivement et en plus de manière non construite, parfois inaudible.

C'est normal aussi qu'ils ne soient pas en symbiose avec cette langue+ qu'on ne connaît pas+ forcément ça peut nous intimider note un enseignant (P3&P4, de 159 à 160). Ces hésitations ne peuvent être interprétées qu'en comprenant le recul que prennent les apprenants par rapport à la langue d'enseignement et à la discipline du français.

Cette distance, qui peut prendre plusieurs formes (hésitations, réponses laconiques, silences...) n'est pas sans incidences sur l'activité d'apprentissage. La participation des apprenants dans l'action conjointe se trouve minimisée.

Un autre élément est observable dans la méthode d'apprentissage. Il s'agit de l'imitation. Ici, les élèves imitent l'enseignant, soit un auteur ou même une personne qui maîtrise la langue française. De ce fait, nous disent les enseignants *s'ils voient quelqu'un qui parle bien+ ils sont ébahis+ qui parle+ qui articule très bien+ ils sont totalement ébahis+ parce que pour eux c'est presque impossible+*(P3&P4, de 162 à 163). L'apprentissage se résumera alors à prendre des modèles. C'est d'ailleurs ce qui est visible sur leurs copies ou même pendant l'activité de classe durant laquelle pour donner un exemple ils puisent dans des modèles. Ce point que nous avons déjà illustré mérite une autre illustration.

Dans l'exemple, l'élève reprend le modèle dans le corpus écrit au tableau pour donner une réponse.

Corpus : *Fatou fait le linge en chantant* (P1, Orth. 2).

Exemple donné par une élève :

Élève : *Coumba danse en chantant++* (P1, Orth. 116).

Ce comportement manifeste, en toute logique, une dépendance à l'enseignant. Les apprenants tentent de répondre aux questions qui leur sont posées. Mais nous pourrions même dire que les réponses témoignent de l'obéissance d'une manque d'autonomie.

Nous avons remarqué que les apprenants ont besoin de guidage qui impose des réponses et que leur apprentissage semble possible que dans la relation de dépendance. Celle si se remarque lorsqu'il s'agit d'intervenir, de s'exprimer, de prendre note... Sans l'enseignant, ils ne prennent pas d'initiative pour mener le jeu d'apprentissage. Ainsi nous avons observé que même si l'enseignant commet une erreur au tableau, il n'y a pas de réaction de la part des élèves pour le corriger.

Prof : épithète de ++ épithète de chose ++ l'adjectif verbal a une fonction épithète++ mettez ça+ rapidement++ bon ici menaçant est adjectif verbal ++ menaçant est adjectif verbal donc menaçant qualifie ciel++ il n'est pas directement lié au nom qu'il qualifie ++ il est séparé du nom qu'il qualifie par un verbe d'état quelle est sa fonction ++
Élève : *attribut+*

Prof : attribut mettez le ciel est menaçant++ fonction de menaçant attribut++{le prof écrit au tableau briante la lune se leva} ++ briante+{sic}la lune se leva++ briante+ quelle est sa fonction++
Élève : mis en apposition+ (P1, Orth. de 154 à 162).

Cet épisode montre leur passivité. Ainsi le mot *briant* pour brillante restera écrit jusqu'à la fin du cours au tableau sans qu'un élève ne signale l'orthographe fautive. Cette attitude passive se reflète chez les élèves dans tout ce qu'ils font pour apprendre. Concernant les traces écrites, les apprenants écrivent, recopient à la virgule près, tout ce qu'écrit ou dicte l'enseignant. Quelle est la place accordée à la langue française dans tout cela ? Les apprenants, malgré des années de scolarisation, n'ont pas encore créé un lien franc avec la langue. Si nous poussons l'analyse, nous nous rendons compte que cela résulte du manque d'usage de la langue française dans leur communication et la rareté des outils didactiques (livres manuels, vidéos, audio, images...) qui pourraient offrir une diversité dans les approches. *Il faut que les spécialistes essaient de mettre des stratégies d'apprentissage en prenant compte la culture des apprenants* (Entretien 1, de 409 à 410).

Il est vrai que l'impact culturel est notoire. Comment expliquer la dépendance à l'enseignant ? En réalité, les élèves ont besoin de cette dépendance pour apprendre la langue et l'employer. Cependant, ce qui peut apparaître comme un handicap, peut se révéler un atout. Si l'enseignant a les compétences didactiques et sait bien faire intervenir, pousser les apprenants à prendre part au jeu didactique, nous pouvons estimer qu'il y aura apprentissage. Du reste, la raison de cette démarche des apprenants peut être une conséquence de l'effectif ou la discipline rigoureuse qui règne en classe. En effet, comment se déroulerait le cours de français si chaque apprenant, d'une classe qui en compte une quatre vingtaine, intervenait librement ?

Les apprenants font leur apprentissage en fonction de l'enseignant. Toutes leurs actions peuvent s'expliquer par rapport à ce que fait l'enseignant. D'ailleurs, ce dernier favorise la relation entre lui et les enseignés. La relation élève/ élève n'est pas mise à profit.

Finalement, nous constatons que l'apprentissage se fait en dehors des conditions propres à un contexte plurilingue avec des moyens limités, des réalités culturelles, qui voudraient avant tout que :

- les élèves apprennent en toute autonomie en étant les premiers acteurs de leur apprentissage et interagissent entre eux. Nous sommes loin de l'idée vygotkienne du développement ;

- les connaissances se construisent par ceux qui apprennent. Les apprenants sont loin de manipuler des concepts, des idées, ou simplement des connaissances.

En situation difficile méthodologique, les apprenants ne réussissent pas à assimiler, ni à être pleinement acteurs de leur propre apprentissage. Pour mieux en rendre compte, étudions le style d'apprentissage.

5.2. Style d'apprentissage

Nous pouvons définir le style de l'apprentissage comme *les façons différentes dont ils [les apprenants] perçoivent, stockent, traitent et restituent l'information, la façon dont ils construisent leur base de connaissance* (Chartier, 2003, p. 9). Nous nous inspirons du modèle à visée *interactionniste* pour mieux décrire l'apprentissage du français des apprenants qui provoque des moments d'adhésion mais aussi de tension. Apprendre une langue et apprendre par cette langue qui n'est pas la langue maternelle, suppose acquérir une langue et une culture différentes de celles que la famille offre depuis le berceau. L'apprendre à l'école, c'est aussi apprendre une autre forme d'apprentissage, avec des comportements, des objets, des outils qui s'identifient par leur appartenance à un système exogène par rapport à ceux que la communauté emploie pour faire acquérir la langue maternelle. C'est aussi entretenir un rapport avec la langue scolaire, l'enseignant, les autres élèves mais également avec le savoir dans sa dimension linguistique et culturelle. Pour ces apprenants, c'est entrer dans une nouvelle culture scolaire

Cette entrée dans un contexte scolaire différent du contexte social par l'usage de la langue, la forme, le contenu et la méthode d'acquisition de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être est aussi une entrée dans une culture scolaire (Chnane-Davin (Dir.) et al., 2011, p. 163). En effet, les élèves restent partagés entre l'adoption d'une langue scolaire et l'usage social de leur langue maternelle, l'adoption et l'abandon d'attitudes scolaires et de postures sociales.

En rappelant que l'interaction en classe néglige ce que les élèves peuvent s'apporter les uns les autres comme dans la société, nous montrons que les apprenants attendent tout de l'enseignant qui est vu comme celui qui détient le savoir.

L'apprenant est *celui qui ne sait pas* et qui attend tout de son maître, *celui qui sait* les savoirs, savoir-faire et savoir-être (Barnier, 2012)¹⁰¹. Les élèves apprennent donc en fonction

¹⁰¹ Gérard Barnier, Théories de l'apprentissage et pratiques d'enseignement, http://www.aix-mrs.iufm.fr/formations/fit/doc/apprent/Theories_apprentissage.pdf, consulté le 01/11/2013. L'auteur traite de l'apprentissage et de ses théories pour fournir des outils, des concepts des modèles pouvant aider l'enseignant. Il se range certes dans la nouvelle réflexion sur l'activité de classe envisagée comme un *agir ensemble* mais se remarque par la place qu'il donne à l'enseignant qu'il envisage comme un encadreur, un accompagnateur des apprenants qui *sont en position d'avoir à comprendre, à agir*.

de l'activité de l'enseignant. Le domaine des traits personnels influençant l'apprentissage reste en général le conformiste. Celui-ci est plus marqué que les traits d'indépendance (autonomie) et de sociabilité. Il s'agit ici de signaler un manque de liberté et de spontanéité qui permet la pratique de la langue.

Ce manque est aussi un frein au développement de la sensibilité et de la créativité de l'apprenant :

Prof : ... le narrateur est en train de parler de ses souvenirs d'enfance mais exactement dans ce texte il s'agit ++ de quels souvenirs+ ils parlent de quels souvenirs ++

Élève : de son souvenir+

*Prof : oui++de son souvenir mais quels souvenirs exactement ++ *P7*+*

*Élève : souvenirs***+*

Prof : on n'entend pas +

Élève : de souvenirs d'enfance+

Prof : oui mais plus exactement de quels souvenirs d'enfance ++

Élève : le jardin++

*Prof : le jardin d'enfants++ le jardin d'enfants ++ *P*++*

Élève : la bicyclette+

Prof : la bicyclette ++

Élève : de souvenirs++

Prof : il est à l'école++

Élève : grand musicien++

Prof : grand musicien + (P1, LE. de 261 à 276).

Dans cet exemple, il importe de remarquer que les interventions des apprenants sont limitées aux stricts besoins de l'enseignant. Parce qu'elles tentent de répondre aux questions de l'enseignant qui attend une réponse qu'il a déjà. En plus, notons la forme des réponses. Il s'agit d'un mot ou d'un groupe de mot. Cela peut s'expliquer par le fait que les apprenants ont peur de construire des phrases et de commettre des erreurs. Ils ne se trouvent pas dans un milieu familial, donc ne laissent pas leur instinct d'apprentissage s'épanouir.

Pousser plus loin, nous pouvons dire que l'intuition des élèves n'est pas mobiliser par l'apprentissage. Pourtant, l'enseignement d'une langue n'est pas seulement une mise à l'épreuve d'une réflexion. Il est aussi une pratique soutenue par l'intuition. L'intuition est aussi un moyen d'apprendre spontanément et librement.

Signalons toutefois que ce manque de liberté en dépendant du comportement gestuel et discursif de l'enseignant s'explique également par les rapports aux savoirs. En effet, si les apprenants attendent de l'enseignant les opportunités pour comprendre et agir, en fonction des savoirs à acquérir, ils se montrent toutefois coopératifs ou non coopératifs, suivant diverses raisons. Nous avons construit des nuages à partir de leurs activités orales en classe avec le logiciel iramuteq pour mesurer cette coopération. Les nuages représentent les productions verbales des apprenants. Pour mieux les analyser, nous avons aussi construit ceux qui concernent les enseignants.

[illegible]

P 4	Etude de texte : LF	
Elèves		
Enseignant		
Lycée	Littérature française : <i>Tristesse</i> (Alfred de Musset, <i>Poésies nouvelles</i> , 1850 , Hugo, <i>Les misérables</i> , 1962	Littérature africaine : <i>Une grande attaque</i> , Ousmane Socé, Karim, 1935

Tableau 32: Nuages des discours de classe (P2 & P4)

Du point de vue général, les nuages aux cycles moyen (P2) et secondaire (P4) montrent que les élèves parlent moins que l'enseignant pendant l'activité de classe. Nous avons déjà expliqué que cela pouvait dépendre de l'enseignant. En effet, ce dernier monopolise plus ou moins la parole en classe. Les apprenants sont souvent peu sollicités individuellement mais beaucoup mobilisés par/pour des réponses souvent répétitives et collectives. Cependant, en confrontant les nuages qui concernent les activités des apprenants, nous remarquons que les élèves du cycle moyen participent moins en classe que ceux du cycle secondaire. La raison pourrait venir du temps de contact avec la langue. Les apprenants du lycée ont passé plus de temps à apprendre la langue, ce qui les met logiquement dans une situation propice à l'usage de la langue.

Par ailleurs, nous avons observé les nuages en fonction des disciplines. Il apparaît que les apprenants coopèrent plus en étude de texte qu'en étude de la langue ou lors d'un cours magistral. Ils se sentent moins concernés par les deux dernières disciplines. Durant un cours magistral, d'ailleurs, c'est à peine s'ils participent comme le montre le nuage. En ce qui concerne le domaine des contenus, pour les apprenants du cycle moyen, nous avons constaté qu'ils réagissent plus quand il s'agit d'activités en lien avec un texte. Ainsi, nous avons remarqué que leur participation est plus importante pendant l'explication de texte du P4. Par contre, durant celle faite par le P2, ils ont été moins réactifs parce que l'enseignant ne leur a pas fait lire le texte. En études de la langue, ils sont plus ou moins enthousiasmés en fonction du corpus. Plus celui-ci compte de phrases, plus leur participation se fait sentir. En ce qui concerne les apprenants du cycle secondaire, il est maintenant clair que le cours magistral ne les mobilise pas. Les nuages qui représentent la leçon prouvent nettement que les apprenants ne sont pas dans l'action didactique. Le cours magistral est ainsi une activité à laquelle ils assistent plus qu'ils n'y participent. Alors, si le cours s'organise autour de l'explication de texte, ils participent beaucoup plus.

En comparant, cependant, les quatre nuages qui représentent les activités d'explication de texte, il ressort que les apprenants animent beaucoup plus un cours ayant pour support le texte tiré de la littérature sénégalaise (intérêt du contenu local) qu'un cours sur la littérature française. La place du socioculturel dans ce comportement est importante.

Interrogés, les enseignants expliquent ce comportement des apprenants en convoquant la proximité d'avec la culture sénégalaise et envisagent la distance d'avec la culture enseignée comme source de blocage.

Prof 3 : ... ils se sentent à l'aise surtout quand il s'agit de la littérature sénégalaise+ par exemple Senghor+ Cheikh Hamidou Kane+Mariama Bâ ils aiment bien + parce que tout simplement+ c'est leur culture+ c'est leur société+ ils comprennent ils comprennent tout ce qu'on peut dire dedans+ donc c'est facile pour eux de comprendre ce qu'on dit dans cette littérature+ de capter les informations données dans cette littérature que si c'est maintenant la littérature française+ parce que là également c'est des choses qui leur sont étrangères+ la culture française et les écrivains français+ des fois je me demande+ est-ce que+ quand on parle de chateaubriand de Victor Hugo de Lamartine+ ils y comprennent quelque chose c'est-à-dire ils ne connaissent pas ces gens-là+ ils ne connaissent pas leur écriture+ ils ne connaissent pas leur mode de vie parce qu'ils sont français+ mais ils sont obligés de les apprendre parce que c'est dans notre système d'éducation et c'est quelque chose quand même parce que ça leur permet d'être cultivés+ < n'est-ce pas+

Prof 4: d'où le blocage>

Prof 3 : d'où+ {le prof 3 regarde l'autre prof 4}

Prof 4: d'où le blocage

Prof 3 : oui d'où le blocage (P3 & P4, de 207 à 222).

De l'avis des enseignants, l'apprentissage de la littérature africaine partant sénégalaise mobilise réellement les apprenants. Ils en donnent la raison principale lorsqu'ils parlent de la proximité avec la culture que les textes véhiculent. Cette proximité est une source d'affection et de motivation parce que les apprenants *con-naissent* la réalité décrite, racontée, expliquée ou simplement (re)produite dans le texte et qu'ils se sentent concernés par cette réalité.

Il y a donc l'idée de motivation est déterminante et qui les pousse à s'intéresser et de s'engager dans l'apprentissage. Mais comment font-ils preuve d'engagement ? Les apprenants prouvent leur engagement essentiellement à l'oral. L'enseignement ne leur donne pas l'opportunité de participer à l'activité par le biais de l'écriture qui reste réservée à la prise de notes. L'exercice, ultime moment de pratique d'écriture en dehors des évaluations, ne se fait pas faute de temps.

Tout le jeu de l'apprentissage se fait à l'oral. Or, nous avons remarqué que les apprenants sont tous timides avec la langue française. Ils parlent doucement et répondent souvent de manières collectives. Les réponses individuelles et même collectives sont constituées de mots, de groupes de mots et rarement de phrases.

Donc, la collaboration dans l'action conjointe, si elle a lieu, elle ne dure pas. Au cycle moyen et comme au cycle secondaire, le temps de parole des enseignés est furtif. Ils ne gardent pas la parole. Ce sont des apprenants qui ne participent pas totalement à l'action didactique et n'en mesurent pas souvent l'importance. Le jeu est bref et les élèves manquent de maîtrise des moyens de communication. Or, comme soutiennent Dispy et Dumortier, *Il est peu de savoirs dont l'acquisition soit aussi utile « dans la vie » que ceux qui permettent de comprendre les actes de communication et accroissent la maîtrise des moyens d'interagir avec autrui* (2008, p. 247). Ainsi, pour ces apprenants, nous pouvons dire que la communication en français permet l'apprentissage de la discipline.

Synthèse

Les apprenants et leurs activités d'apprentissage sont analysés dans ce chapitre. Un accent particulier est mis sur leurs biographies, leurs activités langagières, leurs supports d'apprentissage ainsi que sur les contraintes et les interférences dans l'apprentissage du français. Les résultats de l'enquête ont montré d'une part des ressources importantes et d'autre part des besoins. Les biographies permettent de les caractériser comme des apprenants plurilingues et pluriculturels mais dont les langues maternelles ne sont pas apprises. Leurs activités langagières sont très réduites même s'ils ont des ressources linguistiques. Il s'agit de comprendre qu'ils sont en apprentissage d'une langue traditionnellement basée sur l'écrit, or leur langue maternelle ne leur offre que des moyens spontanés liés à l'oral. L'institution scolaire leur donne des compétences certes diverses mais qui ne sont pas élaborées des mêmes manières que ce que les langues vernaculaires leur fournissent (les manières de parler, d'argumenter, de raisonner, de se comporter...). Les besoins s'expriment en termes de langagiers, communicatifs, culturels et interculturels liés à l'apprentissage d'une langue qui n'est pas leur langue maternelle mais reste l'outil de scolarisation. Au niveau pratique nous avons remarqué des difficultés dans l'apprentissage. Celles-ci se situent au niveau des dispositifs mis en œuvre, des contenus, des outils employés et de la communication avec l'enseignant qui ne permet pas l'échange entre élèves. En fait, si ce dispositif, ces contenus, ces outils, cette communication sont fermés sur l'institution scolaire, ignorant leur statut d'élèves plurilingues et pluriculturels, ils créent des situations non propices à l'apprentissage et à la pratique de la langue. Or, les apprenants suivis doivent apprendre l'écoute, la compréhension, l'oral, la lecture, l'écrit et la littérature avec beaucoup de pratique, se confronter aux usages langagiers et culturels externes de l'école, pour faire face à la fois des contraintes, des interférences mais également trouver des réponses aux questions relatives à leur identité. Au demeurant, nous avons surtout remarqué que les apprenants ne s'investissent pas, ils ne sont pas en situation de recherche pour construire les savoirs. Ils sont en situation d'étude quand apprendre signifie pour eux acquérir des savoirs non décalés de leur culture et de leur mode d'apprentissage des langues vernaculaires. Ainsi, nous avons vérifié notre hypothèse qui suppose qu'avec la DFLS, l'apprenant agit avec l'enseignant. Son apprentissage reste l'acquisition et l'appropriation de savoirs et des savoir-faire à la fois scolaires et sociaux. Il demeure par ailleurs, une quête d'une identité sénégalaise et francophone que la culture scolaire vient compléter. De ce fait, l'élève pourrait lui-même être expert pour participer dynamiquement à l'activité d'apprentissage.

Chapitre 5 : Propositions didactiques

Les résultats de cette recherche auxquels nous sommes parvenu appellent des propositions didactiques. Toutefois, il importe de signifier que celles-ci ne se substituent pas aux programmes d'enseignement/ apprentissage du français dans les établissements moyen et secondaire. D'ailleurs, ces propositions ne doivent pas être comprises comme des programmes. Elles sont les résultats d'analyses didactiques d'activités de classe avec un ancrage linguistique, langagier, psychoaffectif et social. Elles restent alors des suggestions, des orientations didactiques visant à rendre meilleurs la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue en contexte de FLS. Nous privilégions les situations multilingues et multiculturelles comme le cadre du Sénégal où l'apprenant n'est pas natif du français qui reste la langue de scolarisation. Ces propositions sont organisées suivant les savoirs et les compétences, l'enseignant et la formation professionnelle et l'apprenant en contexte de FLS.

1. Propositions didactiques sur les savoirs et les compétences en FLS

L'analyse a montré que les savoirs et les compétences ne sont pas seulement à acquérir. Ils sont aussi à s'approprier sous leur forme : de savoirs comme connaissances, de compétences comme savoir-faire articulé au savoir et de développements comportementaux comme savoir-être. Ils sont définis par l'institution en fonction d'objectifs et de finalités. Il s'agit pour ce public de comprendre qu'ils ont une langue maternelle, évoluent à travers des valeurs culturelles que l'enseignement/apprentissage du français ne cherche pas occulter. Cette situation bi- ou plurilingue et pluriculturelle est à prendre en compte dans la formulation des savoirs et des compétences à enseigner. Il s'agit alors de réaliser des programmes d'enseignement appropriés :

- ✓ ne pas perdre de vue que l'objectif premier de l'enseignement du français, c'est d'enrichir la biographie langagière des apprenants plurilingues et pluriculturels ;
- ✓ comprendre que l'apprentissage ne vise pas à faire des apprenants natifs de la langue ;
- ✓ tenir compte que l'apprentissage du français n'est pas seulement acquérir une langue de communication mais développer des comportements sociaux.

Pour cette raison, nous pensons qu'il est important que l'État institutionnalise le FLS par un décret. Ce qui autorisera l'institution en charge de la conception des programmes de veiller à ce que l'enseignement du français puisse profiter des avantages linguistiques, langagier, culturels, psychoaffectifs et social d'un enseignement/ apprentissage de savoirs non décalés du contexte scolaire et des ressources linguistiques des apprenants polyglottes .

Au plan linguistique, il s'agit de proposer un contenu permettant aux apprenants d'être capables de nommer en français les éléments de leur environnement. Il semble essentiel que la phonétique soit enseignée avec l'aide de l'audio et des séries d'identification de sons pertinents, susceptibles d'être confondus, puisque existant dans les langues de l'environnement social. Il est nécessaire de viser la maîtrise fonctionnelle des règles syntaxiques, sémantiques, lexicales, morphologiques et une capacité à les réinvestir à travers une communication en situation diversifiée. En s'appuyant sur les difficultés, les interférences linguistiques pour mettre l'accent sur les besoins des apprenants, les programmes faciliteront l'acquisition et l'appropriation de la langue. Nous proposons que l'enseignement favorise également la maîtrise des méthodologies de rédaction, de dissertation, de commentaire, de résumé, mais aussi des écrits sociaux et modernes (compte-rendu, fiche de lecture, demande, lettre, courriel...). Il s'agit aussi de donner à l'image toute sa place comme outil dynamique d'apprentissage de la langue. Au plan de la culture, nous avons vu la dominance de la littérature française dans le contexte sénégalais. Il est important donc, que les contenus littéraires restent dominés par les ouvrages de littérature locale avec une priorité aux textes liés à l'âge des apprenants. L'acquisition de la culture doit, en outre, inclure des expériences artistiques scolaires et extrascolaires avec même une place aux genres dominants dans la société comme la poésie, le conte, l'épopée, le théâtre, la peinture... auxquels s'ajoutent le roman, la nouvelle, l'essai... La présence de littérature africaine, française et d'autres pays francophones visera à acquérir des valeurs interculturelles et universelles.

Il semble utile par ailleurs d'insister sur l'importance de l'image, de la BD et surtout de la créativité pendant et par l'apprentissage de la langue. Vu la place du jeu dans l'usage des langues vernaculaires, la créativité à travers le jeu linguistique et culturel demeure un apport insoupçonné pour la maîtrise de la langue à tous les niveaux. En ce qui concerne la compétence de compréhension et de production, il est nécessaire de signaler une primauté et une priorité de l'écrit dans le système scolaire (mode d'évaluation des devoirs, des compositions et des examens BFEM et Baccalauréat). Pourtant, l'écrit est loin d'être maîtrisé par les apprenants. Vu l'intérêt que l'apprentissage de l'oral peut apporter à l'acquisition de la langue, il nous semble utile de donner à la dimension orale toute son importance dans les programmes et les évaluations de fin de cycle. De ce fait, nous proposons que l'oral puisse être évalué soit en 4^{ème} et en 1^{ère} L comptant pour les examens de fin de cycle, soit durant les examens de BFEM et de Baccalauréat.

Institutionnaliser le français langue seconde			
Le français avec les langues maternelles ou premières des apprenants			
Avantages linguistiques, culturels et psychoaffectifs d'apprenants bi- ou plurilingues			
Plan linguistique	Maîtrise de la phonétique	S'appuyer sur les difficultés phonétiques nées de la présence de plusieurs langues	Partir de texte et de discours en demandant à l'apprenant d'identifier les sons qu'on peut ou ne pas retrouver dans leur langue maternelle
	Maîtrise de la grammaire, de l'orthographe, de la conjugaison, de vocabulaire	Favoriser la maîtrise des objets de la langue mais surtout permettre leur réinvestissement dans le discours	Partir de textes pour faire découvrir les leçons et faire des exercices structurés, de manipulation variés. On insistera sur le fait de langue qu'on ne retrouve pas toujours dans la langue de l'apprenant. Par exemple : l'article et sa place en wolof.
Plan culturel et interculturel	Privilégier une dominance des textes de littérature sénégalaise	Découverte et analyse des valeurs ainsi que de l'esthétique de la littérature locale	Lecture, explication, étude de textes et d'œuvres intégrales. Histoire littéraire et genre. Recueil, analyse de cours, de textes et discours
	Des textes et ouvrages de la littérature française	Faire découvrir et analyser les valeurs et l'esthétique de la civilisation de la langue	Lecture, explication, étude de textes et d'œuvres intégrales. Histoire littéraire et genre. Etude comparative avec les textes, les œuvres et les genres de la littérature locale
	Des textes et ouvrages de la littérature d'autres pays de l'espace francophone	Faire découvrir et analyser les valeurs et l'esthétique de l'espace francophone	
Compétences langagières, de communication et de culture (et d'interculturel)	Orales et écrites	Eviter la primauté et la priorité de l'écrit dans le système scolaire. Donner à l'oral la place qui lui revient : ne pas en faire un moyen d'apprentissage, mais un objet à apprendre	Evaluations par l'oral et par l'écrit L'oral en 4 ^{ème} et en 1 ^{ère} comptant pour les examens de fin de cycle, (ou bien même durant les examens de BFEM et de Baccalauréat)
	Se servir d'ouvrages ; de textes, de discours, mais aussi de l'affiche, de l'image, de la BD, de la vidéo, de l'audio, de l'internet, du portable pour stimuler aussi la créativité		Mettre à profit les avantages des écrits sociaux, en plus de la rédaction, de la dissertation, du commentaire et du résumé, Ne pas occulter l'aspect ludique et ses avantages didactiques : le jeu de rôle, les concours internes, les QCM...

Tableau 33: Propositions didactiques relatives aux savoirs et aux compétences)

2. Propositions didactiques sur la formation et l'activité de l'enseignant.

La DFLS révèle que l'enseignement du français est de fait un enseignement de langue et de cultures. Pour cette raison, l'enseignement du FLS ne saurait se résumer à la transmission de connaissances. Il est à la fois un accompagnement dans une quête de langue qui vient s'ajouter à une ou plusieurs déjà acquise(s) dans leurs formes au moins orale, mais aussi la découverte de nouvelles cultures et leur appropriation. C'est pourquoi, nos propositions didactiques à ce niveau vont dans le sens de donner à l'enseignant les savoirs et les compétences théoriques mais aussi pragmatiques

L'enquête de terrain a permis de faire un constat qui justifie la proposition suivante. D'abord, une majeure partie des enseignants traînent des lacunes qui témoignent des insuffisances en savoirs académiques (linguistiques et culturels). Ces lacunes sont plus graves chez les enseignants agissant au cycle moyen et qui n'ont que le Baccalauréat ou un Duel. Fort de ce constat, nous suggérons que la formation professionnelle renforce les savoirs linguistiques, culturels académiques et que le recrutement des professeurs de français ne se fasse qu'à partir du diplôme de licence et de master en français ou en Lettres modernes. Il apparaît nécessaire que l'accompagnement des IS et des CPI se fasse plus sentir par une formation continue, des séminaires et des visites régulières de classe.

En plus de leurs enseignements en législation du travail, les enseignants devront acquérir des connaissances sur l'histoire de l'enseignement du français au Sénégal et sur les textes officiels qui organisent la discipline. Ceci, en leur permettant d'être bien imprégnés de l'histoire de la langue dans le pays où ils enseignent, leur permettra sans aucun doute de saisir les implications politiques, sociales et économiques. C'est pourquoi, il est important dans leur formation à la FASTEF que leur soient enseignés l'histoire de la langue au Sénégal et les textes organisant son enseignement, la didactique et les didactiques *des français* (LM, LE, LS).

Par ailleurs puisqu'ils interviennent dans un contexte multilingue et pluriculturel, il est utile que leur formation intègre des cours de linguistique et de sociologie pour mieux leur permettre de comprendre les contraintes et les interférences linguistiques et culturelles. Aussi, répondra-t-elle à leurs multiples interrogations relatives à leur public. Il s'agit de les doter de théories leur permettant de faire face aux besoins de leurs apprenants, d'être capable d'employer intelligemment les programmes ou curriculas (auxquels un accompagnement est nécessaire) et les manuels.

S'agissant des méthodologies d'enseignement, il semble important que la formation qui mette l'accent non seulement sur la méthode communicative, mais aussi privilégie toutes les méthodes d'enseignement de la langue en cautionnant cependant la méthode actionnelle qui facilite l'apprentissage par la co-construction collaborative et interactive. Celle-ci, en intégrant, l'approche communicative, apporte des solutions quant au comment enseigner la langue avec des effectifs pléthoriques. De ce fait, elle permet le travail de groupe dans la classe, en donnant l'opportunité de créer des vies de groupe avec des objectifs didactiques. Les propositions que nous venons de faire sur la formation professionnelle des enseignants sont résumées dans le tableau suivant.

Formation professionnelle des enseignants		
Recrutement/concours sur la base du diplôme de licence ou de Maîtrise en français ou en Lettres Modernes	L’histoire de l’enseignement du français au Sénégal et des didactiques des « français »	Imprégner de l’histoire de la langue française dans le pays La connaissance des DFLM, DLFE et DFSL
	Les textes officiels qui organisent la discipline	Saisir les implications politiques, sociales et économiques.
	De la linguistique et de la sociologie	Comprendre les contraintes et interférences linguistiques et culturelles et répondre aux besoins des apprenants
	Renforcer les connaissances académiques des enseignants	Pallier les insuffisances des cursus (scolaire et académique) en langue et en culture
	Méthodes d’enseignement des langues Méthode actionnelle qui comprend la démarche communicative. Enseignement du français à des effectifs pléthoriques par la gestion des groupes	
Stage en milieu urbain et en milieu rural et rapport de stage		

Tableau 34: Propositions didactiques relatives à l'enseignant

3. Proposition didactiques sur l'apprentissage et ses méthodes en contexte de FLS

Les résultats à partir de l'observation de l'apprentissage du français dans les établissements d'enseignement moyen et secondaire nous poussent à organiser nos propositions didactiques sur l'apprenant autour de l'activité et des méthodes d'apprentissage.

L'activité de langue est formellement réservée au cycle moyen. Elle s'organise à travers des leçons de grammaire, d'orthographe, de conjugaison, de vocabulaire. Sous cette forme, les élèves apprennent le français avec des divisions spécifiques. L'apprentissage de leur langue maternelle ne leur a pas permis d'acquérir de cette façon les savoirs et les compétences linguistiques que propose l'enseignement du français. Il s'agira alors de leur permettre de les apprendre de manière décloisonnée pour que, comme dans leur langue première, de tirer profit de leur interrelation dans la pratique orale et écrite. L'étude de la langue se fera toujours avec comme support un texte, une image, ou une séquence de BD.

Pour les apprenants du cycle secondaire, les programmes ne permettent pas des activités de langue comme au cycle moyen. Or, la pratique montre bien le besoin. Alors, nous suggérons qu'il leur soit permis d'apprendre la langue ne serait qu'une heure par semaine pour répondre à ce besoin. Il peut s'agir à partir d'un texte de faire des activités de grammaire, de conjugaison, d'orthographe et de vocabulaire pour combler des lacunes et renforcer des compétences.

Nous insistons sur l'apprentissage de l'écoute et de la compréhension. Puisque pour ces apprenants confrontés à une ou plusieurs langue(s), l'apprentissage de l'écoute et de la compréhension est plus qu'importante. Pour l'écoute, la lecture à haute voix ou l'utilisation de la vidéo, de l'audio permet de développer leur disposition auditive pour leur permettre de distinguer les phonèmes qui peuvent se retrouver dans plusieurs langues.

La compréhension, nécessaire pour aborder le discours écrit et oral sous plusieurs angles est importante. Ici aussi, le texte, la vidéo et l'audio peuvent concourir au développement des aptitudes de la compréhension.

Nous avons vu que le système privilégie l'apprentissage de l'écrit. Or, nous sommes dans un contexte, le milieu extrascolaire notamment familial, où la communication se fait par essence par l'oral. Pour cette place dans l'environnement social, l'apprentissage de l'oral sous toutes ses formes peut faciliter l'acquisition de la langue. Ainsi, au lieu que l'oral demeure qu'un moyen par lequel l'apprentissage se déroule, il paraît important de développer des activités soutenues pour permettre son apprentissage.

Il s'agira de rendre pratique la récitation de texte, instaurer des débats, organiser des exposés, des comptes rendus d'enquête, de contes, de représentation théâtrale...

Quant à l'apprentissage de l'écriture, malgré tous les privilèges qu'on lui accorde, l'évaluation montre que son enseignement/apprentissage pose encore problème. Nous suggérons en plus de ce qui se fait de mettre l'accent sur la production de textes courts destinés à leur âge tels que la lettre, le courriel, l'article de journal... Il serait utile aussi pour ce public d'aborder l'écrit à travers des activités ludiques comme la reconstruction d'un texte, l'écriture de poèmes, de courtes pièces de théâtre, de texte à partir d'images ou de films. Puisque dans leur langue maternelle, ils n'ont pas appris à écrire, il est nécessaire qu'ils tentent de transcrire des discours oraux en texte, des contes, des dialogues pour mieux saisir les spécificités de la langue française.

Pour une maîtrise de la lecture, il semble essentiel que l'activité d'apprentissage de la lecture sorte des canons classiques. Ici, tout texte peut être un prétexte de lecture. Détacher la lecture de l'explication ou de l'étude de texte. Il est utile que la lecture profite de l'apport affectif du jeu. Il s'agira d'organiser des concours de lecture, de mise en scène de lecture publique (classe) ou les élèves seront les juges. Faire sortir la lecture de la classe, pour que les apprenants préparent la lecture et lisent à la maison.

Il semble nécessaire que la littérature, vécue par les apprenants comme une acculturation mette en avant des œuvres issues du contexte d'apprentissage ou ancrée dans la réalité sociale, politique et esthétique de l'apprenant. Il s'agit d'en faire une activité de culture et de rencontre. Il importe que son apprentissage dépasse la simple découverte de texte et de réalité sociale et politique pour aller dans le sens d'expression et surtout de création par l'apprenant. La réécriture de texte ciblé, de résumé, de l'écriture de courts textes suivant les genres étudiés, l'invitation à la transcription de dialogues, de contes, de faits divers, de récits à partir d'images de photo, de film, de documentaire et de leur analyse.

Enfin, il est fondamental, pour mettre l'apprenant en contact avec la langue en dehors de l'institution scolaire, que l'apprentissage du français soit prolongé à la maison par des exercices, des enquêtes à faire de manière structurée et régulière.

Apprendre la langue et les cultures		Supports	Méthodologie
La langue	Grammaire	À partir de textes, d’images ou de séquences de BD. Consacrer autant de temps pour des exercices d’application	Les objets à apprendre seront étudiés de manière décloisonnée afin de faciliter à la fois la maîtrise de l’oral, de l’écrit mais aussi de la lecture. La méthode actionnelle sera privilégiée en ce qu’elle favorise la communication, la coopération et l’investissement des apprenants dans une recherche. Pour faire de l’effectif pléthorique un avantage didactique, le travail par paire ou de groupe sera exploité pour permettre la communication entre élèves et la participation de chacun.
	Orthographe		
	Vocabulaire		
	Conjugaison		
L’écoute et la compréhension	Habitués à entendre et à comprendre suivant des logiques qui ne sont pas toujours scolaires, l’écoute et la compréhension doivent être constamment développées pour ces apprenants	La lecture et l’interaction professeur-élèves ne suffisent pas. Il est important de mettre à profit les ressources audiovisuelles qui permettent de varier les situations en mobilisant les sens des apprenants	
L’oral	Plus qu’un moyen pour apprendre, il est nécessaire qu’il soit aussi un objectif à apprendre	Récitation de texte, débats, organiser des exposer, des comptes rendus d’enquête, de contes, de représentation théâtrale, de discussions autour d’images...	
L’écrit	L’apprentissage de l’écrit restera soutenu par une pratique constance et variée	Reconstruction d’un texte à partir de textes déconstruits, réécritures, l’écriture de poème, de courtes pièces de théâtre, de texte à partir d’image ou de film, écriture de texte à partir de discours audios, pratiques d’écrits sociaux, d’analyse d’images...	
Lecture	Faire toute rencontre avec un texte, une occasion de lire. La lecture ne se fera pas que pendant l’explication de texte, une séance par semaine lui sera être réservée	Lecture en classe, concours de lecture, de mise en scène de lecture publique (classe) ou les élèves seront les juges. Lecture d’images, de journaux, de recettes....Faire sortir la lecture de la classe, pour que les apprenants préparent la lecture et lisent à la maison. Les supports de lecture doivent être divers. Privilégier la lecture à haute voix, dialoguée, théâtralisée...	
La littérature	Faire de la littérature une activité de culture et de rencontre et non d’acculturation, une activité d’expression et de création	Texte ciblé, de résumé, de l’écriture de courts textes suivants les genres étudiés, l’invitation à la transcription de dialogues, de contes, de faits divers, de récit à partir d’images de photo, de film, de documentaire	
Prolongement de l’apprentissage en dehors du milieu scolaire par des exercices, des enquêtes, des transcriptions... à faire de manière structurée et régulière			

Tableau 35: Propositions didactiques relatives à l'apprenant

Synthèse

Les propositions didactiques, posées dans ce chapitre comme pistes de reconfiguration de la didactique du français au Sénégal, s'inscrivent dans une volonté d'améliorer l'enseignement/apprentissage dans les établissements moyen et secondaire. Elles sont centrées sur l'élaboration (savoirs), l'intervention (enseignant) et l'appropriation (apprenant). Pour l'élaboration, elles appellent à une adaptation contextuelle des savoirs pour que ces derniers tiennent compte du contexte multilingue mais aussi multiculturel. S'agissant de l'intervention, elles prônent une formation en DFLS pour permettre à l'enseignant, de connaître la langue française et son histoire, ses enjeux dans le pays, les méthodes d'enseignement de langue, l'utilisation et l'adaptation des programmes, des objets et des outils. Enfin, en ce qui concerne l'appropriation, nos propositions insistent sur le fait que l'apprentissage puisse profiter de ses ressources linguistiques et culturelles découlant du plurilinguisme de l'apprenant. Elles portent également sur l'intérêt affectif de l'apprentissage de sa culture, des jeux, des jeux de rôle, du travail de groupe, du prolongement de l'apprentissage en dehors de l'école à travers des exercices soutenus, des enquêtes, des traductions pour faire coïncider l'apprentissage de la langue à une pratique constructive et soutenue.

Conclusion

Cette partie a porté sur l'étude des savoirs et des savoir-faire avec leur circulation et leurs articulations, sur les enseignants et leur enseignement et sur les apprenants et l'apprentissage du français.

Les résultats ont montré que la circulation des savoirs est influencée par les conditions ethnographiques de la classe ainsi que les réalités socioculturelles. Une distance est notée entre les savoirs et le contexte des apprenants. Les savoirs en langue sont vus comme des règles à apprendre par cœur, les savoirs textuels comme objet de maîtrise de l'écrit. L'étude de langue et celle des textes étant ainsi inconnus sous leur forme dans la civilisation de l'apprenant, elles ne sont pas envisagées dans une perspective d'acquisition et d'appropriation de savoirs et de compétences langagières, communicatives, culturelles et interculturelles. Nous considérons qu'il est indispensable que soit institutionnalisée la DFLS qui permette d'élaborer des savoirs et savoir-faire adaptés au contexte et nécessaires à une acquisition et une appropriation de la langue française en privilégiant les savoirs et les compétences utiles au contexte d'apprentissage.

En ce qui concerne les enseignants nous avons remarqué un besoin de se situer entre les différentes didactiques du français. Ainsi sa formation en DFLS pourrait leur apporter les clés du succès de leur enseignement. Il se pose des problèmes de communication, de gestion et d'agir ensemble avec les apprenants aux deux cycles. Au cycle moyen, nous notons en plus que l'enseignement de la langue comme celui des textes témoignent des difficultés liées à la sélection des savoirs à enseigner et à la méthode de les enseigner. Au cycle secondaire, les enseignants selon la littérature enseignée mènent une activité est plus ou moins réussie. Il est clair que la formation en FLS, soustrairait l'activité enseignante des difficultés d'ordre épistémologique et méthodologique. Les connaissances sur les comportements cognitifs, langagiers et culturels des apprenants permettraient de prendre en charge leurs besoins. Cette formation initiale, consolidée par la formation continue devrait permettre de prendre en compte tous les aspects d'une activité enseignante conséquente, celle d'une discipline linguistique en contexte multilingue et multiculturel.

Les apprenants montrent des biographies intéressantes. L'étude des ces biographies a montré que ces apprenants sont dans des postures linguistiques et culturelles dynamiques. Mais, il leur est difficile de mettre en place des moyens langagiers et culturels pour développer l'écoute, la compréhension, l'oral et les capacités en lecture. Les activités démontrent que l'écrit et la littérature sont privilégiés. Or, l'apprentissage de ceux-ci les met en face de leur civilisation qui est orale. Pour éviter les contraintes et les interférences, la mise en place de dispositifs avec des outils adaptés à leur milieu est importante. C'est pourquoi, l'écoute, la compréhension, l'oral, la lecture doivent bénéficier d'accompagnements didactiques soutenus avec des outils construits qui prônent l'interaction entre les apprenants et l'enseignant mais aussi et surtout entre eux, en binôme ou en groupe. Le recentrage des contenus littéraires autour de la littérature sénégalaise, africaine, française et francophones leur permettra à coup sur d'éviter les conflits linguistiques et culturels.

Ces résultats, après analyse, ont suscité des propositions didactiques. Celles-ci concernent les l'élaboration des savoirs, l'enseignement et l'apprentissage. Elles se fondent sur la réalité du terrain et sont déduites des recherches didactiques sur la DFLS.

Conclusion générale

Ô bénis ce peuple, Seigneur, qui cherche son propre visage sous le masque et peine à le reconnaître
(Senghor, 1990, p. 100)

Étudier la didactique du français au Sénégal est un vaste champ de recherche. Nous nous sommes intéressé à l'enseignement/apprentissage du français comme langue seconde dans les établissements d'enseignement moyen et secondaire.

Nous avons vu que le contexte de l'étude est socialement multilingue et scolairement monolingue. Il y a une pluralité de langues et d'ethnies. En examinant le cadre linguistique du Sénégal, nous nous sommes rendu compte qu'il peut être compris suivant trois volets : des langues vernaculaires (y compris les langues dites nationales), des langues étrangères, une langue officielle. Retenons les langues vernaculaires sont les langues qui relèvent naturellement du patrimoine linguistique et elles servent d'outils de communication et de véhicules culturels au sein de l'ethnie (wolof, peul, sérère, diola, soninké...). Elles sont des langues nigéro-congolaises. Les langues étrangères (arabe, anglais, espagnol, russe...) sont définies scolairement comme des langues venues d'ailleurs apprises pour des besoins de communication. Ces langues gagnent de plus en plus de place dans la sphère scolaire. Elles sont des langues vivantes (LV). Cependant, la seule langue officielle du pays est le français. Celui-ci est reconnu comme tel par la Constitution. Le français reste donc la langue de l'administration. Au niveau scolaire, elle demeure une discipline et l'outil de l'enseignement/apprentissage. Elle est la langue de scolarisation, ce qui fait qu'elle occupe une place prépondérante. Cette place se justifie par une histoire politique, sociale, religieuse et économique. La colonisation française a laissé au Sénégal comme d'ailleurs aux autres pays colonisés (Mali, Gabon, Burkina-Faso, Centre-Afrique...) l'école et la langue française comme moyen d'enseignement/apprentissage.

Dans le cas qui nous concerne, installée depuis 1817, l'école a connu trois grandes phases. Chaque phase est constituée d'étapes marquées par des contenus et des méthodes spéciales pour l'institution autant que pour la discipline du français.

La première phase concerne les premières écoles françaises au Sénégal. D'abord, avec l'arrivée du premier instituteur Jean Dard. Sa mission était claire, instruire des personnes qui seraient capables de communiquer avec l'administration française (Bouche, 1975). Pour y arriver, l'instituteur met en place des stratagèmes didactiques dont celui de la méthode mutuelle fondée sur la connaissance du milieu. L'enseignant délègue aux apprenants les plus avancés la mission d'enseigner à leurs camarades les leçons du jour : une démarche pour la gestion des pléthores. Toutefois, l'instituteur se faisait remarquer par une autre méthode dite indirecte bilingue : enseigner le français et les autres disciplines en se fondant sur les ressources linguistiques du wolof, langue majoritairement parlée par les apprenants. Ce qui n'était pas du goût de certains politiques et pédagogues notamment ses supérieurs. Alors les méthodes de Dard sont remises en cause.

Ensuite, il y a l'école des Frères de Ploërmel. Ils instaurent une école qui donne beaucoup de place à l'enseignement de la religion. Les enseignants sont des religieux. À la méthode indirecte bilingue, ils préfèrent et mettent en œuvre la méthode directe. L'enseignement se fait exclusivement par le français et aucune autre langue n'est tolérée au sein de l'école. Les contenus enseignés pour permettre l'acquisition de la langue sont liés à la religion chrétienne. Ce qui n'est pas sans susciter des problèmes au niveau des parents musulmans. Un délaissement de l'école française au profit de l'école coranique suscite des prises de positions.

C'est une deuxième phase de l'école qui s'ouvre. Face à ce délaissement dû à l'orientation chrétienne, les autorités de l'époque décident de répondre à la réalité du terrain en mettant en place une école laïque. Celle-ci devait rester ouverte mais centrée uniquement sur l'enseignement de la langue et sur la civilisation de la langue. Ainsi, l'école et l'enseignement/apprentissage du français gagnait de plus de place. Avec le cadre géopolitique de l'AOF, l'école connaît une expansion. Les apprenants se diversifient. L'acquisition de la langue va au-delà des quatre communes. Les enseignants de français qui venaient de la métropole sont remplacés par les enseignants locaux. Issus de cette école, ils reproduisent les méthodes par lesquelles ils ont appris.

Une dernière phase commence avec l'accession du pays à l'indépendance en 1960. La nouvelle démarche veut faire table rase de l'histoire politique, qui cherche à reconstruite entièrement par les fils du pays. Néanmoins, au niveau scolaire, les mesures prises par les trois présidents (Senghor, Diouf et Wade) reflètent la nécessité toujours réelle de contextualiser l'enseignement/apprentissage du français, outil des connaissances au niveau scolaire. Les programmes de français sont changés mais restent tributaires du FLM. Toutes les mesures n'ont pas été dans le sens de trouver les contenus, les moyens et les démarches adaptés au contexte sénégalais. Avec l'ère du premier président, l'école devient un moyen de former les élites. Le jeune État sous la présidence de Senghor a besoins d'hommes cultivés, instruits capables d'écrire et de parler la langue française devenue langue officielle. Soucieux d'un enseignement/apprentissage de qualité, l'État met en œuvre un aménagement des programmes en tenant compte des exigences de l'époque. Les infrastructures scolaires sont renforcées et des réformes entreprises. L'accession au pouvoir de Diouf continue l'effort nationaliste de l'école héritée du premier président. Cette marche pour faire de l'école française une école sénégalaise apparaît à travers des prises de positions aux niveaux des politiques linguistiques et éducatives. Les autorités se lancent dans des réformes (EGEF, CNREF) visant à corriger l'enseignement qui se fait en français.

La promotion de l'enseignement scientifique, technique et professionnel, les projets d'enseignement des langues nationales sont dans une phase de test. En revanche, toutes ces politiques linguistiques et scolaires fragilisent l'enseignement du français. Nous constatons les débuts de la vraie crise de l'enseignement. Ce qui fait qu'avec l'élection du président Wade, un souci d'améliorer l'enseignement du français est noté. Mais, l'école a d'autres défis majeurs : le PDEF est lancé, l'école est installée partout et devient une institution de proximité. Les changements des programmes de français sont plus pour adopter des mesures et des méthodes d'enseignement de langue en vogue que d'apporter des réponses aux difficultés des enseignants et aux besoins des apprenants qui ont tous une langue maternelle autre que le français.

Les constats, à partir d'une enquête exploratoire, ont permis de relever au niveau des établissements moyen et secondaire le mutisme de l'institution sur la DFLS. Tout se fait comme si ces apprenants n'avaient pas d'autres langues dites maternelles. En plus, le recrutement massif de vacataires pose des problèmes sérieux de compétences des enseignants en général. Les enseignants dans les cycles étudiés reproduisent les méthodes et les contenus avec lesquels ils ont appris. Au même moment, les apprenants manifestent des vifs besoins en langue et en culture. Les comportements linguistiques et culturels des apprenants qui n'ont pas le français comme langue maternelle, leurs difficultés langagières et leur rapport à la discipline du français sont l'expression d'un contexte hybride (langues vernaculaires, langue française), fait d'un milieu social multilingue et d'un milieu scolaire monolingue. Les compétences scolaires sont carrément dissociées aux compétences sociales. La littérature française reste dominante. Face à la prégnance d'une culture étrangère, les apprenants développent des conflits linguistiques et culturels et cherchent les voies et moyens pour entrer dans leur culture. Nous notons alors tous les effets attractifs des langues étrangères et des médias (de la presse écrite, de la radio, de la télévision, de l'internet, des téléphones portables...) chez les apprenants. Malgré les six ans ou plus passés à l'école, ils ne pratiquent la langue française qu'en classe et rarement à l'extérieur de l'école où les langues vernaculaires servent de moyen de communication sociale.

Cette réflexion historique, sociologique, linguistique et les constats sur le terrain nous ont permis de bâtir notre problématique. Celle-ci est organisée autour des trois problèmes majeurs. D'abord il y a l'échec de l'institution à offrir un enseignement de français adapté aux contextes (social et scolaire). Puis, la massification des enseignants de français pour répondre à la demande scolaire a fait un recrutement d'acteurs sans formation. Ils sont de plus en plus nombreux dans le système et enseignent comme ils ont appris. Enfin les échecs et abandons scolaires des apprenants qui délaissent la langue, démissionnent ou sont exclus de l'école faute de se retrouver dans l'apprentissage par ses objets, outils, contenus et méthodes. Le premier responsable accusé est le français qui n'est pas une langue maternelle mais qui continue à s'enseigner et à s'apprendre comme telle. Ainsi nous avons formulé notre question recherche en mettant au centre de la réflexion la nécessité de sortir de la didactique de la DFLM pour adopter la DFLS qui comprend le français comme langue non maternelle mais officielle. Aussi avons-nous supposé que l'adoption de la DFLS par son institutionnalisation favoriserait une contextualisation des contenus et des méthodes, amoindrirait les difficultés des enseignants et permettrait de répondre aux besoins des apprenants.

Un examen des concepts et des théories nécessaires à la vérification de cette hypothèse est mené avec un grand souci épistémologique et méthodologique. Ainsi nous avons d'abord répondu à la question qu'est-ce que la didactique ? Les travaux sur la didactique notamment ceux de Brousseau, de Chevallard, ont permis d'une part de distinguer la didactique et le didactique et d'autre part, la didactique, l'enseignement et la pédagogie. À la suite nous nous sommes penché sur la didactique du français. Une lecture des réflexions à la fois didactiques et sociolinguistiques des auteurs comme de Jean-Pierre Cuq (1991) ; de Jean-François Halté, (1992) Michel Dabène (1994), de Jean-Pierre Cuq & Isabelle Gruca (2008) ... a permis de comprendre que la didactique du français a évolué tenant compte du fait qu'enseigner une langue c'est à la fois répondre aux besoins langagiers mais aussi culturels des apprenants. Il s'agit de question de contexte. La DFLM, la DFLE et la DFLS sont définies et théorisées successivement en référence à leurs institutions, les contenus enseignés et leurs démarches suivant que l'on découvre l'apprenant : son contexte linguistique, son cadre culturel et ses besoins. Après cet éclairage, qui a aussi mis l'accent sur l'unité de l'enseignement et l'apprentissage du français fondés essentiellement sur la maîtrise de la langue, de la pensée et le besoin de socialisation dans l'espace francophone et ailleurs, nous avons porté la réflexion sur la DFLS qui constitue l'essence conceptuelle et théorique de la recherche.

Nous avons commencé par définir la genèse de la DFLS, liée aux multiples interrogations didactiques pour réfléchir sur les difficultés langagières et culturelles des apprenants pour qui le français (objet et outil d'apprentissage) n'est pas une langue maternelle. La base de la recherche dans le domaine est essentiellement inspirée des biographies scolaires des élèves nouvellement arrivés en France, en Belgique, au Québec....

Les travaux dans ce domaine sont riches en enseignements et en renseignements. Cependant, nous avons noté que l'idée du FLS avait commencé à faire son chemin. Les recherches sur l'histoire de la langue en Afrique plus précisément au Sénégal avec les thèses de Georges Hardy (1920), de Denise Bouche (1975), de Fontan (1997), Valérie Spaëth (2001) centrées sur l'enseignement du français ont mis en évidence la dimension importante du français et des langues et des cultures du milieu.

Au demeurant, les réflexions sociolinguistiques centrées sur les contacts entre le français et les langues africaines notamment celles de Pierre Dumont (1986 ; 1990), de Jean-Louis Chiss (1992), de Moussa Daff, (1988, 1996, 1998)... ont apporté une contribution importante à la compréhension de la problématique...

Les positions sur les recherches axées sur les apprenants allophones (Davin-Chnane, 2003, 2005 ; Vigner (1989, 2002)... ont participé à la compréhension de la complexité du FLS. Au total, le point commun est que la DFLS apporte des savoirs et des méthodes utiles que ni la DFLM, ni la DFLE ne pouvaient donner aux apprenants en contexte de français langue officielle mais non maternelle. Les dimensions politiques, sociales et scolaires de la langue font qu'il semble fondamental de redéfinir enseigner et apprendre le français dans ces contextes ? Quels sont les contenus, les outils et les démarches nécessaires et efficaces ?

Si en France, généralement la langue maternelle des enseignants est la langue enseignée, pour les acteurs au Sénégal ce n'est pas le cas. Ici la langue maternelle du professeur n'est pas la langue du métier, de la discipline enseignée. Les enseignants parlent une ou plusieurs autres langues. Réflexion poussée, nous noterons qu'ils y a des ressources mobilisables chez ces enseignants qui parlent déjà une autre langue et baignent dans une autre culture. Il est essentiel que la formation des enseignants prenne en compte ces ressources pour leur permettre de les réutiliser dans le métier. Celui-ci requiert un savoir, un savoir-faire disciplinaire incontestablement utiles que le cursus académique et la formation doivent offrir. Dans le cadre de l'enseignement du FLS, le contenu des formations doivent être proches des contextes d'enseignement.

Des connaissances sur la sociologie du milieu sont utiles. Pour les objets et les outils, il ne s'agira pas seulement de les connaître, mais surtout de savoir les enseigner et avec des aptitudes à les mettre en relation avec les instruments de savoirs locaux. En ce qui concerne les démarches, opter pour une seule peut être un handicap. Il serait bon que l'enseignant soit formé à l'usage de plusieurs méthodologies, surtout celles qui peuvent s'appliquer dans des classes pléthoriques.

Du côté des apprenants, si ceux qui sont allophones ou non sont confrontés à la langue à l'école et en dehors, ce n'est pas le cas pour les apprenants des pays comme le Sénégal. Les études de Moussa Daff montrent des comportements de francophones qui sont typiques d'un pays multilingues. Ces élèves ont effectivement des rapports affectifs avec les langues de socialisation et des rapports casuels avec la langue de scolarisation. Toutefois, l'école reste le lieu par excellence d'instruction et d'éducation où le français demeure l'outil primordial. Alors une disjonction peut être notée entre les contextes familial et scolaire où des conflits linguistiques et culturels s'expriment. Les recherches montrent que les élèves affirment des besoins résultant de leur statut sociolinguistique, multilingue et multiculturel. Il s'agit de besoins langagiers et communicatifs, de besoins culturels et interculturels et de besoins formatifs et éducatifs. Ces divers besoins font que les objets, les outils et les contenus d'enseignement doivent répondre à certaines exigences. Comme les objets et les outils sont des médias en didactique, ils sont envisagés comme moyens par lesquels on peut accéder aux savoirs et modeler le savoir-faire et le savoir être. Les objets et les outils d'apprentissage des langues maternelles des apprenants ne sont pas les mêmes que les objets et outils d'acquisition de la langue française. Il est essentiel cependant de ne pas ignorer les premiers s'ils sont capables de faciliter l'acquisition de la langue apprise. L'enseignement de l'oral occupe une place indiscutable dans la civilisation des ces apprenants. Elle reste non seulement un outil mais surtout un objet à apprendre, pour l'acquisition des compétences. En ce qui concerne les contenus enseignés, il est certain qu'il serait utile de les mettre en contexte pour que l'apprenant puisse se retrouver dans l'apprentissage de la langue. Il est utile que la culture scolaire se définisse en rapport à la culture anthropologique privilégiant des savoirs culturels mais aussi interculturels. De fait, la DFLS prône un passage par la culture de l'apprenant pour mieux comprendre la culture de la langue et au-delà de la francophonie. Ainsi, des textes de littérature locale par exemple d'expression française doivent servir de base d'apprentissage de la littérature pour faciliter la compréhension, l'acquisition des modes de penser, des valeurs, du sens artistique... mais aussi de l'écriture, de l'esthétique, de la création artistique propres au contexte local et francophone.

Nous avons vu que les contenus en FLS ne saurait se confondre avec celui du FLM. Ils doivent se définir en fonction de l'idéal scolaire du pays et du cadre de la francophonie. Concernant les méthodes, nous avons noté que les méthodes théorisées relèvent du bricolage et l'emprunt au FLM et au FLE. Au plan méthodologique, ce que proposent le CERCL et le CARAP doivent être adapté aux comportements communicatifs des apprenants et aux effectifs pléthoriques des classes. Mobiliser l'apprenant à communiquer avec l'enseignant, avec les autres apprenants demeure sans doute une clef utile à l'enseignement du FLS.

Par ailleurs, en ce qui concerne les savoirs enseignés et l'activité de classe en FLS examinés à la lumière des théories de la transposition didactique et de l'action conjointe, nous avons retenu qu'il est nécessaire que la formation des enseignants ne soit pas seulement limitée aux connaissances de la langue et à la culture de ladite langue. Elle doit s'étendre à la sociologie et aux connaissances linguistiques de base des modes d'appropriation de la langue première et de la culture des apprenants. La transposition permet de comprendre que les savoirs savants ne doivent pas ignorer les besoins des apprenants. Aussi, deviennent-ils des savoirs enseignables. L'action conjointe en FLS réactualise le socioconstructivisme en ce qu'elle met l'apprenant comme premier acteur de son apprentissage, en relation interactionnelle avec l'enseignant et ses camarades. Les gestions des milieux avec l'action conjointe permettent la conjugaison des actions d'enseigner et d'apprendre. Ainsi, pourront être dépassés, les problèmes liés à la gestion du temps didactique et à la progression du savoir, des jeux d'apprentissage et des enjeux épistémologiques, les échanges verbaux ainsi que les positions des acteurs. La chronogénèse, la mésogénèse et la topogénèse, des catégories portant sur les transactions didactiques, replacent ainsi l'enseignement et l'apprentissage dans son contexte de classe, comprise comme un microsome social où le juste partage des jeux facilite l'acquisition de la langue.

Ces cadrages contextuels, conceptuels et théoriques sont suivis par une description et une justification de la démarche méthodologique de la recherche. Nous avons choisi la démarche ethnologique. Elle nous permet d'être observateur des objets, des outils, des méthodes, des activités et des acteurs. Pour ce faire, nous avons mis en place un dispositif avec comme outil de recherche la vidéo, l'autoconfrontation, la collecte de productions écrites et l'entretien. Nous avons cependant privilégié l'observation d'activités puisqu'elle renseigne aussi sur les autres. Onze activités ont été observées. Au cycle moyen, elles concernent la grammaire, l'orthographe, le vocabulaire et la lecture expliquée.

Au cycle secondaire, il s'agit du cours magistral et l'étude de textes de littératures diverses (sénégalaise, africaine, française). Les autoconfrontations au nombre de deux sont pour recueillir l'analyse des enseignants sur leurs enseignements. Nous avons eu des entretiens avec trois inspecteurs également. Les populations cibles sont donc les enseignants de français, les apprenants (5^e et 1^e L) et les inspecteurs de spécialité lettres. Les données sont essentiellement qualitatives.

Toutefois, nous avons eu quelques données quantitatives destinées à compléter les résultats. Les logiciels iramuteq et graphique de word nous ont permis de traiter en images les données. Mais, une grande partie a subi un traitement manuel comme la sélection, le tri et le classement des données significatives. Une grille d'analyse est construite. Elle est fondée sur les concepts de classe et d'activités de classes, de savoir, d'enseignant et d'apprenants avec des dimensions variées ainsi que des indicateurs divers.

Nous avons adopté la description et l'analyse qui nous permettent de vérifier qu'une DFLS est mieux adaptée dans les établissements d'enseignement moyen et secondaire. Une étude ethnographique de la salle et des activités de classe a montré que l'enseignement du français se fait dans des conditions physiques et matérielles qui ne sont pas celles du FLM comme en France. Les conditions ne sont pas toujours pour faciliter les activités d'enseignement et d'apprentissage. Pour le tableau noir, toujours en face des apprenants assis sur des tables-bancs, il reste incontournable pour les activités. L'observation des déplacements des acteurs dans la salle, malgré leur rareté, montre l'importance du gestuel dans l'enseignement/apprentissage de la langue.

L'étude des activités de classe a permis d'observer des faits d'enseignement/apprentissage de la langue. Au cycle moyen, il y s'agit d'activités de grammaire, d'orthographe et de vocabulaire et d'explication de texte. Au cycle secondaire, les activités observées sont un cours magistral et des séances d'étude de textes notamment de littérature sénégalaise, française et africaine. En les examinant avec un regard chronogénétique, mésogénétique et topogénétique, nous avons constaté que la langue comme outil d'enseignement/apprentissage est déterminante quant aux rapports entre la progression didactique et le temps imparti au cours, les jeux et leurs effets didactiques ainsi que la gestion du milieu et le des positions des acteurs. Á la suite, nous nous sommes intéressé aux savoirs et aux compétences. Pour les savoirs linguistiques et culturels, nous avons noté qu'un ensemble de savoirs et de ressources linguistiques et culturelles restent en marge de l'enseignement/apprentissage. Sont privilégiés que les savoirs textuels ou relevant de la littérature. Alors que la prise en compte des savoirs sociétaux, locaux favorisent une acquisition facile de la langue.

En ce qui concerne les compétences (langagières, de communication, culturelles et interculturelles), elles sont exclusivement scolaires. Il semble essentiel de noter que ces compétences scolaires ne riment pas avec les compétences en milieu familial ou même sociétal. Ce qui crée un hiatus entre l'école et la société. Cette distance peut être réduite, si l'institution adopte le français comme langue seconde qui prône évidemment l'adaptation au contexte linguistique et culturel de l'enseignement/apprentissage du français.

Pour aller plus loin, nous avons décrit et analysé les acteurs et leurs activités d'enseignement et d'apprentissage.

L'étude de l'enseignant et de son activité montre que les ceux qui enseignent le français dans ce contexte n'ont pas le français comme langue maternelle ; il est alors important que cela soit pris en compte dans leur formation académique et professionnel. Par rapport à la gestion de la classe, nous nous sommes rendu compte que plus il monopolise la parole, plus il s'isole durant l'activité et que sa gestion de la parole comme l'animation de la classe pendant lesquelles les apprenants sont exclus restent moins dynamiques pour favoriser l'apprentissage. Nous avons trouvé les raisons dans l'effort d'enseigner le français comme langue maternelle. Les rapports qu'ils entretiennent avec les outils révèlent un travail peu formalisé. Nous avons noté qu'ils se fabriquent des corpus qui sont plus pour remplacer le manque d'outils que pour répondre aux besoins de l'enseignement. Au sujet de la méthodologie, les enseignants pratiquent dans leur majorité comme ils ont appris. La raison semble se justifier par le manque des réponses méthodologiques adéquates à l'enseignement de la langue en milieu multilingue. Quelquefois, il est noté le bricolage ou des emprunts des méthodes du FLM et du FLE. Ainsi donc, nous remarquons que quand l'activité enseignante se fait sans tenir compte du statut de langue seconde la langue, les enseignants rencontrent des difficultés relevant de la compréhension. C'est ainsi que pendant l'activité enseignante, une distance entre l'enseignant et les apprenants s'installent dans l'échange verbal. Ces difficultés d'ordre linguistique, culturel mais aussi méthodologique sont réellement des contraintes que la formation en DFLS peut dépasser. Il importe donc, particulièrement en formation initiale de renforcer les savoirs linguistiques et la connaissance sociologique en général mais aussi de mettre clairement en évidence les enjeux éducatifs et sociaux de l'enseignement du français dans les établissements d'enseignement moyen et secondaire.

Concernant l'apprenant et l'apprentissage, nous avons commencé d'abord par étudier les biographies (linguistiques et culturelles) scolaires et sociales des élèves. Par l'analyse du rôle et de l'usage de la langue de scolarisation et des langues en milieu extrascolaire, nous avons noté deux biographies qui se croisent sans se superposer.

Il s'agit de la biographie linguistique et culturelle scolaire et de la biographie linguistique et culturelle sociale. La recherche s'est aussi intéressée aux activités langagières. Ainsi leur observation montre que l'apprentissage met l'accent sur l'acquisition de l'écriture et de la lecture. L'écoute, la compréhension et l'oral sont laissés en rade. Or, pour ces apprenants, c'est bien sur ces derniers qu'il paraît indispensable d'insister pour la maîtrise de l'écriture et de la lecture. Ce qui explique les confusions dans la phonétique lors de la prononciation, dans l'intonation et dans l'articulation. L'apprentissage de la littérature montre deux comportements. Les apprenants sont beaucoup plus actifs dans les jeux d'apprentissage si le support relève de la littérature sénégalaise ou africaine et ils sont moins dynamiques si le texte ou l'œuvre est issu de la littérature française. L'explication viendrait du rapprochement de l'apprenant et de la culture apprise. Pourtant, c'est la littérature française qui est plus présente dans l'activité d'apprentissage. Ce qui nous a incité à réfléchir sur les supports. Ainsi, nous avons pu constater que selon leur disponibilité et leur proximité avec la culture sociétale, locale, l'apprentissage est plus animé et conséquent. L'examen de l'apprentissage a permis aussi de déceler des contraintes didactiques. Elles sont pédagogiques avec des difficultés d'être acteurs de l'apprentissage. Il n'y a pratiquement aucune recherche de la part des apprenants. Ces contraintes sont aussi linguistiques. La communication pendant l'activité orale est limitée à des mots, des bouts de phrase, rarement des phrases élaborées. Au niveau de l'écrit, les compétences relèvent plus de l'ordre de la restitution par mémoire de l'apprentissage que d'une construction personnelle. Enfin, il y a également les contraintes sociales avec des manifestations de timidité, d'hésitation par rapport à la participation en classe où se transfèrent les comportements sociétaux des apprenants. La recherche a aussi trouvé des interférences linguistiques et culturelles contournables si on prenait en charge leur statut de bi ou plurilingues apprenant le français comme langue seconde et non comme langue maternelle. L'apprentissage de leur langue maternelle est sans conteste un atout important car, il permet aux apprenants d'user des avantages d'une maîtrise de leur langue première à l'oral. Jusque là, l'apprentissage de la langue française occulte les ressources linguistiques naturelles des apprenants. Il est fondamental d'en tenir compte, si on veut dépasser certaines difficultés notamment de transposition, de néologisme, de superposition aux niveaux du lexique, de la syntaxe et de morphologique. Il semble utile de noter par ailleurs que les apprenants ont une méthode et un style d'apprentissage propre qui fait cependant en sorte qu'ils ne sont pas dans l'activité de classe, ne prenant pas part entièrement part aux différents jeux didactiques.

Tout cela pris en compte montre que les apprenants doivent en dehors de l'institution continuer l'apprentissage de la langue par des séries constantes de travail à faire à la maison. Cela permet naturellement à l'apprentissage de se faire dans le souci majeur d'intégration de la langue scolaire dans le patrimoine linguistique de l'apprenant.

Pour ne pas conclure, nous nous limiterons à rappeler que l'enseignement/apprentissage du français dans les établissements moyen et secondaire est l'objet de la part de l'institution d'investissements indirects (expansion de l'école, scolarisation mais aussi maintien de tous les enfants jusqu'à l'âge de 16, recrutement d'enseignants...) et directs régulièrement quelquefois renouveler (changement des programmes de français). Toutefois, il est fondamental de tenir compte des discours et des constats désolants devenant chroniques sur la qualité de l'enseignement et la baisse du niveau en français. Toujours dans les contenus et les méthodes de la didactique du FLM, l'enseignement de la langue est pris en tenaille entre un contexte scolaire monolingue et un contexte social multilingue et multiculturel pour des apprenants qui ne l'ont pas comme langue première. Aussi, reste-il en crise permanente où des questions d'ordre méthodologique, linguistique ainsi que culturel se posent avec acuité. Cette incertitude interne de l'enseignement/apprentissage du français dans les établissements d'enseignement moyen et secondaire au Sénégal nous encourage à explorer quatre pôles de la DFLS que nous souhaitons aborder ici sous l'angle de la formation des enseignants:

- le pôle des finalités : dans quel contexte enseigne-t-on le français ? Quelle demeure la portée sociale, éducative des pratiques scolaires du français en milieu multilingue ?
- Le domaine des savoirs à didactiser, du point de vue de leur sélection et de leur organisation : quels sont les savoirs et les compétences que suppose l'enseignement du FLS ? Dans quel ordre et selon quelle programmation les faire acquérir ?
- Le domaine des modalités de didactisation des savoirs : comment enseigne-t-on à faire acquérir la langue, la littérature à des apprenants bi- ou plurilingues, pluriculturelles ? Avec quelles méthodes et quels dispositifs ? Quels outils didactiques privilégiés ?
- Du domaine de l'évaluation : Pourquoi évaluer ? Que faut-il évaluer en DFLS ? Quels critères utiles à l'évaluation des savoirs et des compétences ? Quels outils et quelles fréquences de l'évaluation ?

Bibliographie

- Abernot, Y., & Ravestein, J. (2009). *Réussir son master en sciences humaines et sociales: problématiques, méthodes, outils*. Paris: Dunod.
- Amade-Escot, C. (2007). *Le didactique*. Paris: Éd. Revue EP.S.
- André, E. (1997). *L'éducation bilingue précoce en contexte diglossique: éléments d'analyse d'une expérience pédagogique en Sardaigne*. Université de Provence, Aix-en-Provence.
- ANDS. (2013). *Enquête Démographique et de Santé Continue (EDS-Continue) 2012-2013*. Dakar. En Ligne http://www.ansd.sn/publications/rapports_enquetes_etudes/enquetes/EDS-continue_2012-2013.pdf, consulté le 2 septembre 2013.
- Annuaire international de l'éducation. Vol. XXV. (1963). UNESCO. Consulté le 18 février 2012 à l'adresse <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001329/132948fo.pdf>
- Assude, T. (1992). *Un phénomène d'arrêt de la transposition didactique: écologie de l'objet « racine carrée » et analyse du curriculum*. En Ligne http://www-irem.ujf-grenoble.fr/revues/revue_x/fic/35/35x3.pdf, consulté le 24 février 2014.
- Astolfi, J.-P., & Develay, M. (1989). *La didactique des sciences*. Paris: Presses universitaires de France.
- Auger, N. (2007). Élément de réflexion sur les pratiques méthodologiques. Dans Verdelhan-Bourgade M. (sous la direction de), *Le français langue seconde: un concept et des pratiques en évolution*, 169-175. Bruxelles: De Boeck.
- Auger, N., & Balois, J.-M. (2005). *Comparons nos langues: démarche d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés (ENA)*. SCÉRÉN-CRDP Académie de Montpellier.
- Bange, P., Carol, R., & Griggs, P. (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère: cognition et interaction*. Paris Budapest Torino: l'Harmattan.
- Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu*. Paris: Presses universitaires de France.
- Barnier, G. (2012). Théories de l'apprentissage et pratiques d'enseignement. En Ligne http://www.aix-mrs.iufm.fr/formations/fit/doc/apprent/Theories_apprentissage.pdf, consulté le 13 mars 2014.
- Baroni, R., & Bemporad, C. (2011). Exploitation de la démarche biographique en classe de langue. *A contrario*, n° 15(1), 117-133.
- Barré-de Miniac, C. (1996). *Vers une didactique de l'écriture: pour une approche pluridisciplinaire*. Paris Bruxelles: INRP [Institut national de recherche pédagogique] De Boeck université.
- Barro, C. F. (2006). Première au Sénégal Awa Diop, analphabète, nommée ministre dans un congrès. En Ligne, http://www.seneweb.com/news/Politique/premi-re-au-s-n-gal-awa-diop-analhab-te-nomm-e-ministre-dans-un-congr-s_n_6097.html, Consulté le 16 janvier 2012.
- Barthes, R. (2000). *Le plaisir du texte*. Paris: Éditions du Seuil.
- Beacco, J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues: enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris: Didier.
- Beaud, S., & Weber, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain: produire et analyser des données ethnographiques* (4e édition augmentée.). Paris: La Découverte.
- Béguin, A. (1982). *Lire-écrire: pratique nouvelle de la lecture au collège*. Paris: l'École.
- Benadava, S. (1983). La composante culturelle dans la communication. Dans *Topiques* (6), 51- 62. Alliance Française.
- Beniamino, M., & Gauvin, L. (2005). *Vocabulaire des études francophones: les concepts de base*. Limoges: PULIM.

- Bertucci, M.-M., & Dudon-Corblin, C. (2004). *Quel français à l'école ? : les programmes de français face à la diversité linguistique*. Paris Budapest Torino: l'Harmattan.
- Besnier, J.-M. (2005). *Les théories de la connaissance*. Paris: Presses universitaires de France.
- Besse, H. (1992). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris: CREDIF Didier.
- Besse, H. (2002). L'institution du français tel qu'il est enseigné/appris. In *Français langue seconde: apprentissage et curriculum [actes de la journée d'étude, 9 mars 2001, École normale supérieure de lettres et sciences humaines, Lyon]*, 21-44. Paris: Maisonneuve & Larose.
- Besse, H., & Porquier, R. (1984). *Grammaires et didactique des langues*. Paris Saint-Cloud: Hatier Credif.
- Bigot de Préameneu, S. (2011). Quels outils pour la maîtrise de la langue en français langue seconde ? *Le français aujourd'hui*, n°173(2), 103-112.
- Bonin, Y. (2009). *Vygotski et l'éducation: apprentissages, développement et contextes culturels*. Paris: Retz.
- Bouchard, R. (1992). *Pour une didactique descriptive et explicative* (Thèse d'habilitation). Université Lyon II, Lyon.
- Bouche, D. (1975). *L'enseignement dans les territoires français de l'Afrique occidentale de 1817 à 1920: mission civilisatrice ou formation d'une élite ?* Atelier Reproduction des thèses, Université Lille III diffusion H. Champion, Lille Paris.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques sur la théorie de l'action*. Paris:Éditions du Seuil.
- Brassart, D. G., & Reuter, Y. (1992). Former des maîtres en français : éléments pour la didactique du français. *Etudes linguistique appliquée*, (87).
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours: pour un interactionisme socio-discursif*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Brousseau, G. (1998). *Le contrat didactique*. Grenoble: La pensée Sauvage.
- Brousseau, G., Balacheff, N., Cooper, M., & Sutherland, R. (1998). *Théorie des situations didactiques: didactiques des mathématiques 1970-1990*. Grenoble: La pensée sauvage.
- Bru, M., & Talbot, L. (2007). *Des compétences pour enseigner: entre objets sociaux et objets de recherche*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Bruner, J. (2008). *Culture et modes de pensée*. Paris: Retz.
- Bulea, E., Jeanneret, T., Verdelhan-Bourgade, M., Dumortier, J.-L., & Perregaux, C. (2007). Notions transversales au champ. Perspectives en éducation et formation. Dans Verdelhan-Bourgade M. (sous la direction de), *Le français langue seconde: un concept et des pratiques en évolution*, 85-156. Bruxelles: De Boeck.
- Bulletin de l'enseignement de l'AOF, imprimé du Gouvernement général* (Arrêté). (1913). Gorée.
- Calaque, É., & David, J. (2004). *Didactique du lexique: contextes, démarches, supports*. De Boeck.
- Calvet, M. (1969). Pour parler français, méthode à l'usage des écoles primaires du Sénégal ». *LFDM*, (66), 30-35.
- Calvet, L.-J. (1998). *Une ou des normes?* Cirelfa.
- Cambra Giné, M.(2003). Approche ethnographique de la classe de langue. Paris : Didier.
- Camara, S., & Dumont, J.-L. (2007). *L'école, les jeunes et la culture*. Paris: l'Harmattan.
- Canu, G. (1979). Le français, langue seconde, en Afrique noire. *Le français moderne*, (47 (3)), pp.197-207.
- Capelle, J. (1990). *L'éducation en Afrique à la veille des indépendances* (Éditions Karthala et ACCT.). Paris.
- Carette, E., Carton, F., & Vlad, M. (2011). *Diversités culturelles et enseignement du français dans le monde: le projet CECA*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.

- Castellotti, V., & Chalabi, H. (2006). *Le français langue étrangère et seconde: des paysages didactiques en contexte*. L'Harmattan.
- Catach, N. (1978). *L'orthographe*. Paris: PUF.
- Chalon-Blanc, A. (2011). *Piaget: constructivisme, intelligence l'avenir d'une théorie*. Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.
- Chapelle, G., & Meuret, D. (2006). *Améliorer l'école*. Paris: Presses universitaires de France.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir: éléments pour une théorie*. Paris: Anthropos.
- Chartier, D. (2003). Les styles d'apprentissage : entre flou conceptuel et intérêt pratique. *Savoirs*, n° 2(2), 7-28.
- Chartrand, S.-G., & Paret, M.-C. (2008). Langues maternelle, étrangère, seconde : une didactique unifiée ? Dans Chiss, J.-L.; David, J.; & Reuter, Y. (2008). *Didactique du français: Fondements d'une discipline*, 169-178). Bruxelles: De Boeck.
- Chaudenson, R. (1991a). De Dakar à Chaillot. Quelques réflexions et propositions. Un bilan inquiétant. *Langues et Développement*, (2).
- Chaudenson, R. (1989). *Vers une révolution francophone ?* Paris: l' Harmattan.
- Chaudenson, R. (1991b). *La francophonie: représentations, réalités, perspectives*. Aix-en-Provence] [Paris: Institut d'études créoles et francophones diff. Didier érudition.
- Chaudenson, R. (2007). *L'adaptation de la didactique des langues à la diversité culturelle: Actes du colloque du Cap-Vert*. Paris: L'Harmattan.
- Chaudenson, R., & Calvet, L.-J. (2001). *Les langues dans l'espace francophone: de la coexistence au partenariat*. Paris: l'Harmattan Institut de la francophonie.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: Éd. la Pensée sauvage.
- Chiss, J.-L., & Dabène, M. (1992). *Recherches en didactique du français et formation des enseignants*. Paris: Didier.
- Chiss, J.-L., David, J., & Reuter, Y. (2008). *Didactique du français: Fondements d'une discipline*. De Boeck.
- Chnane-Davin (Dir.), F., Félix, C., & Roubaud, M.-N. (2011). *Le français langue seconde en milieu scolaire français : cultures d'enseignement et cultures d'apprentissage*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues: agir professoral et pratiques de classe*. Paris: Didier.
- Cissé, M. (2005). Langue, Etat et Société au Sénégal. *Sudlangues*, (5). En ligne <http://www.sudlangues.sn/IMG/pdf/doc-109.pdf>, consulté le 15 janvier 2012.
- Comenius. (1992). *La grande didactique ou L'art universel de tout enseigner à tous*. Paris: Klincksieck.
- Cortès, J. (2003). Méthodologie, éthique et didactologie des langues-cultures (DLC). In Rivenc P. Apprentissage d'une langue étrangère/seconde Vol. 3, 33-50. Bruxelles: De Boeck.
- Coste, D. (1995). Langue et curriculum. *Méthodes et méthodologies, le français dans le monde*, (1/1991).
- Coulon, A. (2002). *L'ethnométhodologie* (5e édition.). Paris: Presses universitaires de France.
- Coulon, A., Demichel, F., & Jullien, M. (1993). *L'évaluation des enseignements de méthodologie documentaire à l'Université de Paris VIII*. Saint-Mandé: Association internationale de recherche ethnométhodologique.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système: les contraintes de l'action collective*. Paris: Éd. du Seuil.
- Cuq (Dir.), J. P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE international.

- Cuq, J.-P. (1991). *Le français langue seconde : origines d'une notion et implications didactiques*. Paris: Hachette FLE.
- Cuq, J. P. (2002). Du curriculum caché au curriculum explicite: l'exemple de Mayotte. In *Français langue seconde: apprentissage et curriculum [actes de la journée d'étude, 9 mars 2001, École normale supérieure de lettres et sciences humaines, Lyon]*, 71-86. Paris: Maisonneuve & Larose.
- Cuq, J.-P., & Davin-Chnane, F. (2007). Français langue seconde: un concept victime de son succès? Dans Verdelhan-Bourgade (sous la direction de) *Le français langue seconde: un concept et des pratiques en évolution*. Bruxelles: De Boeck, pp.11-28.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2008). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (Nouvelle édition revue et augmentée.). Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues: les situations plurilingues*. Paris: Hachette FLE.
- Dabène, M. (2008). 1. Quelques repères, perspectives et propositions pour une didactique du français dans tous ses états. Dans *Savoirs en Pratique*, 15-34.
- Daff, M. (1988). Présentation de la situation du français au Sénégal à travers la grille d'évaluation des situations de francophonie élaborée par Robert Chaudenson. Dans Chaudenson, R. *Francophonie : représentations, réalités, perspectives, Langues et développement* (pp. 138-159). Paris: Didier Érudition.
- Daff, M. (1996). Appropriation du français, particularités lexicales et indices de territorialité d'un texte littéraire. Dans *Sciences et techniques du langage* (2), CLAD), 29-47.
- Daff, M. (1997). Modalité de constitution de corpus oraux fiables à visée lexicographique: méthode d'enquête, d'enregistrement, de transcription et de validation des particularités. Frey, C., Latin, D. (éds).
- Daff, M. (1998a). L'aménagement linguistique et didactique de la coexistence du français et des langues nationales au Sénégal, Vol. III. En Ligne http://www.telug.quebec.ca/diverscite/SecArtic/Arts/98/mdaff/mdaff_txt.htm, consulté le 14 mai 2012.
- Daff, M. (1998b). Norme scolaire, norme endogène et stratégies d'enseignements du français langue seconde en Afrique Noire francophone. Dans Calvet, L. J et Moreau, M. L. éd. *Une ou des normes? Insécurité linguistique et normes endogène en Afrique francophone*, 93-110. Paris: Didier Érudition.
- Daff, M. (2004). Dynamique des langues africaines, Stratégies et aménagement didactiques des langues partenaires pour un développement durable en Afrique. In *Actes des premières Journées scientifiques communes des réseaux de chercheurs concernant la langue*, 31- 40. Ouagadougou, 2-3 juin 2004, A.U.F.-Université de Ouagadougou, (Burkina Faso).
- Damas, L.-G. (1939). *Pigments Névralgies* (Éd. définitive.). Paris Dakar: Présence africaine.
- Dasen, P. R., & Perregaux, C. (2002). *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?* Bruxelles: De Boeck.
- Daunay, B., Delcambre, I., & Reuter, Y. (2009). *Didactique du français, le socioculturel en question*. Villeneuve-d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.
- Davin-Chnane, F. (2003). Le français langue seconde en France : la classe de français au collège. *Les Cahiers de l'Asdifle*, (15), 313-331.
- Davin-Chnane, F. (2004a). «Enseigner le FLE ou le FLS en France à un public multiculturel?». In *Actes du colloque Diversités culturelles et apprentissage du FLE*.
- Davin-Chnane, F. (2004b). Le français langue seconde (FLS) en France: appel à «l'interdidacticité». *Ela. Études de linguistique appliquée*, (1), 67–77.

- Davin-Chnane, F. (2005). *Didactique du français langue seconde en France, Le cas de la discipline «français» enseigné au collège*. Thèse, Université de Provence.
- Davin-Chnane, F. (2009). FLE, FLM, FLS, DNL, clivage et partage ? *Cahiers-pedagogiques*, (473). En ligne <http://www.cahiers-pedagogiques.com/FLE-FLM-FLS-DNL-clivage-et-partage>, consulté le 26 Août 2012
- Davin-Chnane, F., & Cuq, J.-P. (2008). *Du discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant* (Vol. 1-1). [Paris]: CLE international. Consulté à l'adresse <http://www.sudoc.fr/127086994>
- Davin-Chnane, F., & Faïta, D. (2003). Enseigner en français et enseigner le français en ZEP. *Recherche et formation*, 44, 94–110.
- Delannoy, C., Lévine, J., & Castincaud, F. (2005). *La motivation: désir de savoir, décision d'apprendre*. Paris: Hachette éducation Scérén-CNDP.
- Descartes, R. (2000). *Discours de la méthode*. Paris: Librairie générale française.
- Diarra, B. (2009). *L'enseignement de la lecture et de l'écriture du texte argumentatif dans le contexte du français langue seconde (FLS) dans l'enseignement secondaire. L'exemple du résumé suivi de discussion* (Thèse de doctorat). Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Dakar.
- Dias de Carvalho, A. (2002). Où sont, où vont les savoirs en éducation ? Dans *Perspectives en éducation et formation*, 35-45.
- Dictionnaire de pédagogie et de l'éducation*. (2007) (3^e édition mise à jour.). Paris: Bordas.
- Diop, P. M. (1999). Répertoire numérique de la Série O. Enseignement de l'AOF 1895-1958. Dakar, Direction des Archives du Sénégal.
- Diouf, A. (2013, mai 17). La Journée internationale de la Francophonie prévue le 20 mars 2012. En Ligne http://www.kibarou.net/fichiers/videos2.php?langue=fr&idc=fr_Pour_ce_20_mars_journ_e_mondiale_de_la_Francophonie_le_Secr&PHPSESSID=86f9d71481ae36782c7c13d54d16763b, consulté le 08 janvier 2014.
- Dispy, M., & Dumortier, J.-L. (2008). *Des textes pour comprendre le monde: propositions pour étayer l'apprentissage de la lecture des écrits non fictionnels*. Namur: Presses universitaires de Namur.
- Dominique, P., Girardet, J., Verdelhan-Bourgade, M., Verdelhan, M., Du Peloux, B., & Somon, P. (1998). *Le nouveau sans frontières: méthode de français* (Nouv. éd.). Paris: CLE International.
- Dreyfus, M., & Juillard, C. (2005). *Le plurilinguisme au Sénégal: Langues et identités en devenir*. KARTHALA Editions.
- Dubar, C. (1995). *La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles* (2^e édition revue.). Paris: A. Colin.
- Dumont, B., Dumont, P., Maurer, B., Verdelhan, M., & Verdelhan, M. (2000). *L'enseignement du français langue seconde, un référentiel général d'orientations et de contenus*. Paris: EDICEF/AUF.
- Dumont, P. (1973). *Les emprunts du wolof au français* (Vol. 50). Centre de linguistique appliquée de Dakar.
- Dumont, P. (1979). Situation du français au Sénégal. Dans Albert Valdman, Robert Chaudenson, Gabriel Manessy, *Le Français hors de France*. Paris: H Champion, pp. 363-376.
- Dumont, P. (1983). *Le Français et les langues africaines au Sénégal*. Paris: Karthala Éditions.
- Dumont, P. (1986). *L'Afrique noire peut-elle encore parler français ? : essai sur la méthodologie de l'enseignement du français langue étrangère en Afrique noire francophone à travers l'étude du cas sénégalais*. Paris: L'Harmattan.
- Dumont, P. (1990). *Le français, langue africaine*. Paris: L'Harmattan.

- Durkheim, E. (1938). *L'évolution pédagogique en France : des origines à la renaissance*. Paris: F. Alcan.
- Durkheim, E. (2013). *Les règles de la méthode sociologique* (14^e édition.). Paris: Presses universitaires de France.
- Eco, U. (1985). *Lector in fabula ou La coopération interprétative dans les textes narratifs*. Paris: B. Grasset.
- Evaluation du PASEC. (2007). Secrétariat Technique Permanent (STP) de la CONFEMEN, en collaboration avec l'équipe nationale PASEC du Sénégal et les autorités ministérielles sénégalaises.
- Exposition Universelle : Les Colonies Françaises, Le Sénégal, Organisation politique, Administration, finances. (1900). Travaux publics, Paris.
- Eymard-Simonian, C., & Moncet, M.-C. (2003). *Initiation à la recherche en soins et santé: formation*. Rueil-Malmaison: Lamarre.
- Faïta, D., & Vieira, M. (s. d.). Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. En ligne <http://www.aix-mrs.iufm.fr/recherche/publ/skhole/pdf/03.HS1.57-68.pdf>, Consulté le 10 mai 2013
- Fall, M. (2003). La baisse de niveau des élèves en français : Mythe ou réalité (Le cas du Sénégal). Dans *Sudlangues*, (3), 1-12.
- Filloux, J.-C. (1994). *Durkheim et l'éducation*. Paris: Presses universitaires de France.
- Fontan, F. (1997). *Modes de diffusion de la langue française en Afrique noire francophone depuis le début de la colonisation*. Thèse de troisième cycle, Université Aix-en-Provence.
- Francard, M. (2010). Variation diatopique et norme endogène. Français et langues régionales en Belgique francophone. *Langue française*, n° 167(3), 113-126.
- Francard, M., & Racelle-Latin, D. (1995). *Le régionalisme lexical*. Louvain-la-Neuve [Bruxelles] [Montréal]: Duculot De Boeck université AUPELF-UREF.
- Galisson, R., & Coste, D. (1982). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris: Hachette.
- Galisson, R., & Puren, C. (1999). *La formation en questions*. Paris: Clé international.
- Gaucher, J. (1968). *Les débuts de l'enseignement en Afrique francophone*. Le Livre africain.
- Gendreau-Massaloux, M. (2001). Norme, par défaut. *Diversité culturelle et linguistique : quelles normes pour le français ? Colloque, Beyrouth, Université Saint-Esprit de Kaslik*, pp.7-15.
- Gervais, B. (1990). *Récits et actions: pour une théorie de la lecture*. Longueuil (Québec): Le Préambule.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1998). *Les enquêtes sociologiques: théories et pratique* (6^e édition.). Paris: A. Colin.
- Grawitz, M. (1996). *Méthodes des sciences sociales* (10^e édition.). Paris: Dalloz.
- Guillén Díaz, C., & Castro Prieto, P. (2009). Quelle formation didactique des enseignants de langues-cultures étrangères pour la gestion de la dimension interculturelle ? Dans *Études de linguistique appliquée*, n° 153(1), 77-91.
- Halté, J.-F. (1992). *La didactique du français*. Paris: Presses universitaires de France.
- Halté, J.-F. (2008). Interaction : une problématique à la frontière. *Savoirs en Pratique*, 61- 75.
- Halté, J.-F., & Rispail, M. (2005). *L'oral dans la classe: compétences, enseignement, activités*. Paris Budapest Torino: l'Harmattan.
- Hardy, G. (1920). *L'Enseignement au Sénégal de 1817 à 1854*. Laval Paris: impr. L. Barnéoud et Cie Émile Larose.
- Hardy, G. (1920b). *Une conquête morale: l'enseignement en AOF*. Éditions L'Harmattan.
- Henriot-Van Zanten, A. (2008). *Dictionnaire de l'éducation*. Paris: Presses universitaires de France.
- Hymes, D. H. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris: Hatier CREDIF.

- Jauss, H. R., Maillard, C., & Starobinski, J. (2005). *Pour une esthétique de la réception*. Paris: Gallimard.
- Jeuge-Maynard, I. (2010). *Le petit Larousse illustré: en couleurs 87 000 articles, 5 000 illustrations, 321 cartes, chronologie universelle* (Édition 2011.). Paris: Larousse.
- Jorro, A. (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant*. Paris: ESF éd.
- Journal Officiel, N° 6619. (2011, octobre 22). Sénégal.
- Journal Officiel, N° 6621. (2011, octobre 29). Sénégal.
- Jouve, V. (2005). *L'expérience de lecture*. Paris: Ed. L'improviste.
- Ka, O. (1993). Une Nouvelle Place pour le français au Sénégal? *The French Review*, 67(2), 276–290.
- Kane, C. A. (1986). *L'aventure ambiguë*. Paris: F. Nathan Nouvelles éditions africaines.
- Kilanga Musinde, J. (2009). *Le français et la littérature de langue française en contexte multilingue congolais: structure et méthodologies d'enseignement*. Paris: l'Harmattan.
- Kirchner, Y., & Pruvost-Beaurain, J.-M. (2002). *Encyclopaedia universalis* (5^e édition.). Paris: Encyclopaedia universalis.
- Klein, W. (1989). *L'acquisition de langue étrangère [traduction]*. Paris : Armand Colin. (Armand Colin.). Paris.
- La Loi d'Orientation de l'Éducation Nationale, no 91-22. (1991, janvier 30). Sénégal.
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel: les ressorts de l'action*. Paris: Nathan.
- Lallement, F. (2002). Le français, au service de l'Éducation. Pour une nouvelle approche institutionnelle de l'enseignement du français en Francophonie. In *Français langue seconde: apprentissage et curriculum [actes de la journée d'étude, 9 mars 2001, École normale supérieure de lettres et sciences humaines, Lyon]*? 87-99. Paris: Maisonneuve & Larose.
- Lallement, F., Martinez, P., & Spaëth, V. (2005). *Français langue d'enseignement, vers une didactique comparative*. Paris: Clé international.
- Lancrey-Javal, R. (2007). *Petit dictionnaire impertinent à l'usage des enseignants*. Paris: Bertrand-Lacoste.
- Laplatine, F. (2010). *La description ethnographique* (Nouvelle présentation.). Paris: A. Colin.
- Lefranc, Y. (2004). FLE, FL«M», FLS : les apprenants, leur faculté de langage et la classe de langue. *Ela. Études de linguistique appliquée*, n° 133(1), 79-95.
- Leont'ev, A. N., Clot, Y., & Sève, F. (2002). *Avec Vygotski suivi de Le problème de la conscience* (2e édition augmentée.). Paris: la Dispute.
- Lerger, J.-M. (1999). *Le temps dissipé : souvenirs*. Montréal:Éditions HMH. En ligne http://agora-2.org/francophonie.nsf/Documents/Jean-Marc_Leger--Souvenirs_de_la_premiere_conference_de_Niamey_par_Jean-Marc_Leger, consulté le 18 décembre 2013.
- Lévi-Strauss, C. (1962). *La pensée sauvage*. Paris: Plon.
- Lhote, E. 1995. Enseigner l'oral en interaction. Percevoir, écouter, comprendre. Paris: Hachette.
- Makouta-Mboukou, J. P. (1973). Enseignement du français et langues africaines. Dans *Afrique contemporaine*, (74), 9-11.
- Manessy, G., Beniamino, M., & Bavoux, C. (1994). *Le français en Afrique noire: mythe, stratégies, pratiques*. Paris: Éd. l'Harmattan.
- Manessy, G., & Wald, P. (1979). *Plurilinguisme: normes, situations, stratégies études sociolinguistiques*. Paris: l'Harmattan.
- Marchive, A. (2008). *La pédagogie à l'épreuve de la didactique : approche historique, perspectives théoriques et recherches empiriques* (Presses universitaires de Rennes.). Rennes.

- Marchive, A. (2012). Introduction. Les pratiques de l'enquête ethnographique. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, Vol. 45(4).
- Mario, R. (2012, mai 29). *Conversion et influence des assujettissements au milieu scolaire dans l'étude autonome des mathématiques : comment les très bons élèves de lycée étudient les mathématiques après la classe. : Observation anthropologique et suivi biographique de quelques cas exemplaires* (Thèse de doctorat). Aix-Marseille I. En ligne <http://www.theses.fr/2012AIXM3001>, consulté le 28 février 2014.
- Martinez, P. (2002). *Français langue seconde: apprentissage et curriculum [actes de la journée d'étude, 9 mars 2001, École normale supérieure de lettres et sciences humaines, Lyon]*. Paris: Maisonneuve & Larose.
- Martinez, P., Miled, M., & Tirvassen, R. (2011). *Curriculum, programmes et itinéraires en langues et cultures*. Paris: CLE international.
- Maurer, B. (2001). *Une didactique de l'oral: du primaire au lycée*. Paris: Bertrand-Lacoste.
- Meirieu, P. (1996). *Apprendre en groupe* (Vol. 1&2). Lyon.
- Mendo Ze, G. (1999). *Le français langue africaine: enjeux et atouts pour la francophonie*. Paris: Publisud.
- Mercier, A. (1995). La biographie didactique d'un élève et les contraintes temporelles de l'enseignement. *Recherches en Didactiques des mathématiques*, (15), 97-142. Paris: Pensée Sauvage.
- Mesure, S., & Savidan, P. (2006). *Dictionnaire des sciences humaines*. Paris: Presses universitaires de France.
- Mialaret, G. (1991). *Les sciences de l'éducation* (5^e édition mise à jour.). Paris: Presses universitaires de France.
- Miled, M. (1998). *La didactique de la production écrite en français langue seconde* (Didier Erudition.). Paris.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., Hlady Rispal, M., & Bonniol, J.-J. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e édition.). Bruxelles: De Boeck.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (1992). *Rapport national sur l'enseignement au Sénégal*. Dakar.
- Ministère de l'éducation nationale. (1981). *Réponse à l'enquête du Bureau International d'Éducation*. Dakar.
- Ministère de l'éducation nationale. (1990). *Rapport National : Éducation pour tous : politique et stratégies rénovées pour les années 1990 : cas du Sénégal*. Dakar.
- Ministère de l'Éducation Nationale, Commission Nationale de français. (2010a). *Les programmes de Français au cycle moyen (6e – 3e)*. Dakar.
- Ministère de l'Éducation Nationale, Commission Nationale de français. (2010b). *Nouveaux programmes de Français, enseignement secondaire général*. Dakar.
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette.
- Molinié, M. (2004). Finalités du « biographique » en didactique des langues. *Le français aujourd'hui*, n° 147(4), 87-95.
- Moore, D., & Coste, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris: Didier.
- Moreau, M. L., Thiam, N., & Bauvois, C. (1998). Le marquage identitaire dans le français d'Afrique. Etude exploratoire au Sénégal. *Une ou des normes*. Dans In Calvet, L.-J. et Moreau, M. L, *Une ou des normes ? Insécurité linguistique et normes endogènes en Afrique francophone*, (pp. 111–127). Paris, Didier Erudition.,
- Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Paris: Éd. du Seuil.
- Morin, E. (2008). *La méthode*. Paris: Éd. Seuil.
- Mouchon, J., & Fillol, F. (1980). *Pour enseigner l'oral*. Paris: CÉDIC.
- Musial, M., Pradère, F., & Tricot, A. (2012). *Comment concevoir un enseignement ?* Bruxelles: De Boeck.

- Myers, M. J. R. (2004). *Modalités d'apprentissage d'une langue seconde*. Bruxelles: De Boeck Duculot.
- N'Diaye-Corréard, G. (2006). *Les mots du patrimoine: le Sénégal*. Paris Montréal (Québec) [Paris]: Éd. des archives contemporaines Agence universitaire de la francophonie.
- Ndao, P. A. (1996). *Contacts de langues au Sénégal. Étude du code switching wolof-français en milieu urbain: approches linguistique, sociolinguistique et pragmatique* (Thèse de doctorat d'État). Université de Dakar, Dakar.
- Ndao, P. A., & Kébé, A. B. (2010). Langues et médias au Sénégal :une expérience de normalisation langagière par les journalistes des radios privées. Enjeux et limites. Dans NDAO P. A. & KÉBÉ A. B. (dir.), *Nouveaux médias et dynamiques des langues dans l'espace francophone*, *Gottopol* N°14, consulté le 18 juin 2013, sur <http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/>, 17-36. (14).
- Ndiaye, M., & Diakité, M. (2010). Les langues de scolarisation dans l'enseignement fondamental en Afrique subsaharienne francophone, LASCOLAF. Le cas du Sénégal. *Agence française de développement (AFD)*. Consulté le 6 mars 2012 à l'adresse http://www.elan-afrique.net/wp-content/uploads/2011/06/6_RapportSenegalFinal.pdf
- Ngalasso, M.-M. (1992). Le concept de français langue seconde. *Didier Erudition*.
- Niang, B. (2010). *Savoir pour agir, la clé de l'efficacité*. Dakar: Éditions plurielles.
- Nisubire, P. (2002). *La compétence lexicale en français langue seconde: stratégies et activités didactiques*. Belgique : Éd. Modulaires Européennes, Cortil-Wodon.
- Pambou, J.-A. (2003). *Les constructions prépositionnelles chez les apprenants de français langue seconde au Gabon : Etude didactique*. (Thèse de doctorat). Université Aix-Marseille I.
- Pelpel, P. (2002). *Se former pour enseigner* (3^e éd. entièrement rev. et augm.). Paris: Dunod.
- Perrenoud, P. (2012). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant: professionnalisation et raison pédagogique* (6^e édition.). Issy-les-Moulineaux: ESF éd.
- Perrenoud, P. (2013, décembre 14). La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage. Essai sur les effets indirects de la recherche en éducation. En ligne http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1983/1983_01.html, consulté le 14 décembre 2013.
- Petitjean, A. (1989). Ecrire en classe : enjeux cognitifs, linguistiques et didactiques. Dans Michel Charolles, M.; Halté, J-F; Masseron, C. Petitjean, A. *Pour une didactique de l'écriture*. (Éditions du Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université de Metz.). Metz.
- Piel, J. (1999). De quelques considérations lexicales et historiques à propos de la « mondialisation ». *GEMDEV, Mondialisation. Les mots et les choses*. Paris.
- Pochard, J.-C. (2002). Le français langue hôte. Un cas limite du F.L.S. Dans Martinez, P. (dir.) *Le français langue seconde, apprentissage et curriculum*. Paris: Maisonneuve & Larose.
- Porcher, L. (1995). *Le français langue étrangère, émergence et enseignement d'une discipline* (Hachette éducation.). Paris.
- Pretceille, M. A. (1996). Compétence culturelle, compétence interculturelle. Pour une anthropologie de communication. In *Le Français dans le monde* (EDICEF., Vol. 1- Spéciales Recherches et applications, 28-38). Paris.
- Prévost, P. (1992). Pour une pédagogie du français langue seconde : l'enquête de la confemen. *Didier Erudition*.

- Programme Décennal de l'Éducation et de la Formation (PDEF). (s. d.). Consulté le 17 février 2012 à l'adresse
<http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Senegal/Senegal%20PDEF-EPT.pdf>
- Publié dans J.O. De l'AOF. (1950). *Bulletin réorganisant l'enseignement primaire en AOF* (Arrêté).
- Puren, C., Bertocchini, P., & Costanzo, E. (1998). *Se former en didactique des langues*. Paris: Ellipses.
- Raynal, F., & Rieunier, A. (2009). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés: apprentissage, formation, psychologie cognitive* (7^e édition entièrement revue et augmentée.). Issy-les-Moulineaux: ESF éd.
- Reboul, O. (1980). *Qu'est-ce qu'apprendre ? : pour une philosophie de l'enseignement*. Paris: Presses universitaires de France.
- Reboul, O. (2010). *La philosophie de l'éducation* (10^e édition.). Paris: Presses universitaires de France.
- Reboullet, A., & Tétu, M. (1977). *Guide culturel, civilisations et littératures d'expression française*. Paris: Hachette.
- Reuter, Y. (2007a). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles: De Boeck.
- Reuter, Y. (2007b). *Une école Freinet: fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*. Paris: l'Harmattan.
- Rey, A. (2010). *Dictionnaire historique de la langue française: contenant les mots français en usage et quelques autres délaissés, avec leur origine proche et lointaine...* (Nouvelle édition augmentée par Alain Rey.). Paris: Dictionnaires Le Robert.
- Rey-Debove, J., & Rey, A. (2011). *Le petit Robert: dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française* (Nouvelle édition millésime 2012.). Paris: le Robert.
- Richterich, R. (1985). *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Hachette, Paris.
- Robbes, E. (2009). *Outils pour le français langue seconde au lycée*. Caen: SCEREN-CRDP Basse-Normandie.
- Romainville, M., & Coggi, C. (2009). *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants: approches critiques et pratiques innovantes*. Bruxelles: De Boeck.
- Rosen, E. (2009). La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue. Dans *Le Français dans le monde Recherches et applications*, 45, 6-14.
- Rosier, J.-M. (2002). *La didactique du français*. Paris: Presses universitaires de France.
- Rück, H. (1991). *Linguistique textuelle et enseignement du français*. Paris: Hatier Didier.
- Saussure, F. (1995). *Cours de linguistique générale* (Reproduction en fac-similé.). Paris: Payot.
- Schneuwly, B. (2008). De l'utilité de la « transposition didactique. Dans Chiss, J.-L., David, J., Reuter, Y. (dir), *Didactique du français, fondement d'une discipline*, 47-59). Bruxelles : Éditions de Broeck Université.
- Senghor, L. S. (1990). *Oeuvres poétiques*. Paris: Éditions Seuil
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir: éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles: De Boeck.
- Sensevy, G., & Mercier, A. (2007). *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Sensévy, G., Mercier, A., & Schubauer-Leoni, M. L. (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur à propos de la course à 20. Dans *Recherches en didactique des mathématiques*, 20(3), 263–304.
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J., & Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles: De Boeck.
- Skinner, B. F. (2005). *Science et comportement humain*. Paris: In Press.

- Soumaré, C. H. (2007). Discours de politique générale.
- Spaëth, V. (2001). L'enseignement du français en AOF. Dans *Le français aujourd'hui*, n° 132(1), 78-86.
- Spaëth, V. (2010). Le français au contact des langues : présentation. *Langue française*, n° 167(3), 3-12.
- Tétu, M. (1992). *La francophonie: histoire, problématique et perspectives* (3e édition rev. et corr.). Montréal: Guérin universitaire.
- Torres, J.-C. (2012). *Les enseignants: quelle reconnaissance pour un métier en crise ?* Paris: l'Harmattan.
- Unesco. (1963). Volume XXV.
- UNESCO. (1982). *Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles, Conférence mondiale sur les politiques culturelles*. Mexico.
- Valantin, C., & Morgiensztern, F. (2007). *La francophonie dans le monde, 2006-2007* (Nathan.). Paris: Organisation Internationale de Francophonie.
- Valdman, A. (1979). *Le Français Hors de la France*. Paris: Édition Honoré Champion.
- Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le français de scolarisation: pour une didactique réaliste*. Paris: Presses universitaires de France.
- Verdelhan-Bourgade, M. (2007). *Le français langue seconde: un concept et des pratiques en évolution*. Bruxelles: De Boeck.
- Verdelhan-Bourgade, M., Auger, N., Cordier-Gauthier, C., & Davin-Chnane, F. (2007). État des lieux méthodologique. Dans Verdelhan-Bourgade, M. (sous la direction de) *Le français langue seconde: un concept et des pratiques en évolution*, 157-204. Bruxelles: De Boeck.
- Véronique, D. (1993). Langue première, langue seconde, langue étrangère. Dans Robillard D. et Beniamino M. (Dir.) *Le français dans l'espace francophone*, 459-470. Paris : H. Champion.
- Viala, A., Bertrand, D., & Vigner, G. (2000). *Le français langue seconde*, coll. Collège (CNDP.).
- Vigner, G. (1989). Le français langue de scolarisation. *Diagonales*, (9), pp. 41-45.
- Vigner, G. (1992). Le français langue de scolarisation. Dans Besse, H; Ngalasso, M. M.; Vigner, G. *Français langue seconde, Études de linguistique appliquée*, (88), 39-54. Paris: Didier-Hatier.
- Vigner, G. (2001). *Enseigner le français comme langue seconde*. Paris: CLE International.
- Vigner, G. (2002). Quelle originalité pédagogique dans un enseignement du Français, Langue Seconde. In *Français langue seconde: apprentissage et curriculum [actes de la journée d'étude, 9 mars 2001, École normale supérieure de lettres et sciences humaines, Lyon]*, 133-142. Paris: Maisonneuve & Larose.
- Vigner, G. (2009). *Le français langue seconde: comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivés*. Paris: Hachette éducation.
- Vigner, G. (s. d.). La notion de langue seconde. En ligne <http://www2.cndp.fr/revueVEI/hs3/04907011.pdf>, consulté le 13 mars 2013.

Index des auteurs

- Abernot, 280
 Amade-Escot, 119, 124, 136, 142
 Assude, 20, 263
 Astolfi, 120, 121, 122, 123, 128, 135
 Auger, 245, 254, 330, 388, 397
 Bange, 197
 Bardin, 305
 Barnier, 469
 Baroni, 209
 Barro, 196
 Barthes, 445
 Beacco, 250, 370, 373
 Beaud, 282, 284
 Béguin, 444
 Bemporad, 209
 Benadava, 222
 Beniamino, 146
 Bertucci, 183, 190, 248
 Besnier, 464
 Besse, 151, 157, 158, 159, 163, 187, 189
 Bigot de Préameneu, 240, 388, 389, 417
 Bonin, 138
 Bonniol, 305
 Bouchard, 261
 Bouche, 19, 49, 51, 53, 55, 56, 57, 62, 105, 489, 493
 Bourdieu, 265
 Brassart, 263
 Bronckart, 284
 Brousseau, 129, 206, 264, 268, 492
 Bru, 201, 208
 Bruner, 138
 Bulea, 209, 372
 Calaque, 148
 Calvet, 59, 148
 Camara, 207, 226
 Cambra Giné, 278, 279
 Canu, 186
 Capelle, 60
 Carette, 29, 180, 279
 Carol, 197
 Carton, 29
 Castellotti, 148, 157
 Castro Prieto, 446
 Catach, 458
 Chalon-Blanc, 138
 Chapelle, 209
 Charlot, 361
 Chartier, 468
 Chartrand, 154, 158, 173, 177, 180
 Chaudenson, 41, 146, 180, 186, 197, 382
 Chevallard, 20, 24, 106, 120, 128, 129, 130, 176, 178, 205, 206, 246, 260, 261, 262, 263, 268
 Chiss, 86, 181, 186, 493
 Chnane-Davin, 3, 94, 158, 180, 463, 468
 Cicurel, 358
 Cissé, 31, 37, 193
 Clot, 265
 Comenius, 111, 121, 128, 135
 Cortès, 180
 Coste, 153, 194, 210, 248, 270
 Coulon, 136, 278
 Crozier, 131
 Cuq, 1, 3, 15, 20, 21, 22, 37, 94, 98, 100, 118, 142, 143, 144, 148, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 159, 160, 164, 172, 173, 178, 183, 185, 186, 187, 188, 189, 192, 195, 197, 198, 200, 201, 210, 211, 217, 218, 223, 224, 225, 226, 227, 229, 230, 232, 234, 238, 245, 249, 250, 253, 254, 311, 352, 417, 421, 450, 492
 Dabène, 86, 492
 Daff, 3, 30, 36, 81, 90, 148, 193, 194, 231, 234, 247, 460, 462, 493, 494
 Damas, 23
 Dasen, 180
 Daunay, 94
 David, 148
 Davin-Chnane, 20, 21, 34, 84, 88, 89, 106, 136, 143, 144, 148, 152, 155, 158, 159, 172, 175, 187, 189, 198, 201, 203, 208, 210, 211, 218, 219, 224, 226, 243, 245, 252, 253, 358, 417, 421, 424, 457, 459, 493
 Delannoy, 217
 Delcambre, 94
 Descartes, 275
 Develay, 120, 121, 122, 123, 128, 135
 Diakité, 23, 81, 210
 Diarra, 105
 Dias de Carvalho, 216
 Diop, 1, 3, 38, 62, 76, 77, 196
 Diouf, 3, 41, 70, 74, 75, 77, 147, 490
 Dispy, 373, 475
 Dolz, 115, 121
 Dominique, 51, 263
 Dreyfus, 116, 214
 Dubar, 136

- Dufays, 115, 121, 153, 163
- Dumont, 3, 16, 22, 30, 31, 36, 40, 45, 64, 67, 68, 69, 70, 73, 74, 75, 78, 82, 110, 148, 155, 157, 158, 159, 161, 162, 164, 172, 185, 186, 192, 204, 206, 207, 212, 224, 232, 247, 251, 287, 317, 351, 422, 437, 460, 493
- Dumortier, 209, 373, 475
- Durkheim, 46, 48, 122
- Eco, 166, 169
- Eymard-Simonian, 279
- Faïta, 283
- Fall, 3, 193
- Félix, 88, 414, 424, 447, 459
- Filloux, 72
- Fontan, 48, 52, 56, 59, 63, 64, 74, 98, 105, 493
- Francard, 148, 150
- Galisson, 153, 221
- Garcia-Debanc, 115, 121
- Gaucher, 49, 50
- Gendreau-Massaloux, 148
- Gervais, 164, 169
- Ghiglione, 284
- Grawitz, 277, 278, 280
- Griggs, 197
- Gruca, 15, 37, 98, 100, 142, 153, 154, 160, 172, 185, 201, 211, 250, 253, 254, 352, 421, 450, 492
- Guillén Díaz, 446
- Halté, 86, 90, 119, 133, 168, 172, 211, 492
- Hardy, 47, 49, 50, 53, 54, 55, 62, 105, 493
- Huberman, 305
- Hymes, 91, 220
- Jauss, 169
- Jeuge-Maynard, 99
- Jorro, 86, 132, 202, 203
- Jouve, 169
- Juillard, 214
- Ka, 37
- Kane, 23, 135, 474
- Kilanga Musinde, 88, 446
- Klein, 155, 221
- Lahire, 40, 179
- Lallement, 181, 187
- Lancrey-Javal, 116
- Laplantine, 277, 278
- Lefranc, 374
- Lerger, 143
- Lévi-Strauss, 251
- Lhote, 424, 507
- Maillard, 169
- Makouta-Mboukou, 64
- Manessy, 146, 148, 162, 165, 180
- Marchive, 122, 273
- Mario, 209
- Martinez, 187, 226
- Matalon, 284
- Maurer, 157, 183
- Meirieu, 208
- Mendo Ze, 40, 164
- Mercier, 20, 24, 93, 106, 120, 125, 129, 209, 264, 265, 266, 267, 268, 464
- Mesure, 277
- Meuret, 209
- Mialaret, 98, 121, 133
- Miled, 187, 219, 225, 226, 246, 247, 254, 358, 438
- Miles, 305
- Moirand, 220, 223
- Molinié, 209
- Moncet, 279
- Moore, 194, 210, 270
- Moreau, 148
- Morgiensztern, 40
- Morin, 13, 21, 362
- Mouchon, 168
- Musial, 202
- Myers, 216, 221, 249, 374, 390, 430
- N'Diaye-Corréard, 147, 150
- Ndao, 40, 98, 194, 450
- Ndiaye, 3, 23, 81, 105, 210
- Ngalasso, 148, 157, 188, 211, 238
- Niang, 42, 296
- Nisubire, 91, 239
- Pambou, 264, 459
- Paret, 154, 158, 173, 177, 180
- Pelpel, 205
- Perregaux, 180, 209
- Perrenoud, 86, 252
- Petijean, 438
- Piel, 21
- Pochard, 154, 189
- Porcher, 249
- Pretceille, 180, 222
- Prévost, 197, 220, 235
- Puren, 208, 221
- Ravestein, 15, 280
- Raynal, 118
- Reboul, 27, 129, 207, 415, 465
- Reboullet, 222
- Reuter, 94, 167, 218, 238
- Rey, 117, 125
- Richterich, 83, 89, 210, 219
- Rispa, 305
- Robbes, 414
- Romainville, 132, 369
- Rosen, 255
- Rosier, 169

Roubaud, 88, 414, 424, 447, 459	Soumaré, 102	Vieira, 283
Saussure, 16, 29, 40, 142, 151, 183, 460	Spaëth, 54, 59, 69, 105, 187, 223, 420, 493, 511	Vigner, 91, 148, 159, 161, 177, 180, 187, 190, 199, 210, 214, 226, 228, 229, 230, 231, 233, 234, 235, 236, 238, 242, 243, 248, 254, 358, 362, 374, 433, 448, 493
Savidan, 277	Starobinski, 169	Vlad, 29
Schneuwly, 172	Tétu, 222	Vygotski, 265
Senghor, 36, 41, 42, 43, 65, 66, 68, 70, 77, 143, 146, 148, 162, 267, 474, 487, 490	Valantin, 40	Wald, 148, 180
Sensevy, 24, 93, 106, 120, 125, 129, 176, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 306, 347, 351, 352, 464	Valdman, 147	Weber, 277, 282, 284
Simard, 115, 121, 124, 127, 153, 163, 164, 167, 169	Verdelhan-Bourgade, 15, 82, 105, 132, 141, 148, 157, 164, 172, 187, 189, 190, 191, 199, 203, 209, 210, 214, 240, 241, 244, 245, 247, 254, 317, 374, 393, 408, 409, 417	
	Véronique, 148, 194, 200, 210	

Annexes

Questionnaire enquête exploratoire

Annexe 1. Questionnaire, professeurs de français

Bonjour, Madame, Monsieur, nous effectuons une étude sur l'enseignement de français. Nous vous demandons de bien vouloir répondre aux quelques questions suivantes. Nous vous remercions vivement de votre participation.

Dans quelle région exercez-vous?

Depuis quand êtes-vous enseignant?

A quand date votre dernier diplôme?

Votre dernier diplôme académique est :

- ☐ Bfem
- ☐ Bac
- ☐ Duel
- ☐ Licence
- ☐ Maîtrise
- ☐ Autre :

Quel est votre dernier diplôme professionnel?

- I. ☐ Ceap
- II. ☐ Cap
- III. ☐ Cae-cem
- IV. ☐ Caem
- V. ☐ Caes
- VI. ☐ Autre :

Si vous avez une formation professionnelle, quel est votre niveau de satisfaction ?

1 2 3 4 5

Pas du tout ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Très Satisfait

A quel niveau intervenez-vous?

- ☐ Primaire
- ☐ Collège
- ☐ Collège+Lycée
- ☐ Lycée
- ☐ Autre :

Dans la pratique, cet enseignement académique et/ou formation professionnelle vous aide (nt)-t-il(s) assez?

1 2 3 4 5 6 7

Très peu ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Énormément

Connaissez- vous les trois didactiques à savoir: didactique du français langue maternelle, didactique du français langue étrangère, didactique du français langue seconde?

- ☐ Oui
- ☐ Non

Quelle didactique pratiquez-vous?

- I. ☐ Didactique du français langue maternelle
- II. ☐ Didactique du français langue étrangère
- III. ☐ Didactique du français langue seconde
- IV. ☐ Didactique du français

Justifiez ce choix?

.....

.....

.....

Comment jugez-vous le niveau des élèves?

1 2 3 4 5 6 7 8 9

Très faible ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Excellent

Donnez quelques justifications à ce jugement.

.....

.....

Dans quel(s) outil(s) de la langue ont-ils plus de difficultés?

- ☐ Grammaire
- ☐ Conjugaison
- ☐ Vocabulaire
- ☐ Orthographe
- ☐ Rédaction ou dissertation
- ☐ Autre :

Que proposez-vous en tant que professeur de français pour élever ce niveau ?

.....

.....

Les média, le portable, l'internet, l'affichage... facilitent-ils à l'élève son apprentissage de la discipline

- ☐ Oui
- ☐ Non

Pourquoi selon vous?

.....

.....

Quel est l'effectif d'élèves le plus élevé que vous avez eu en pratique?

.....

Avec quel programme de français enseignez-vous? (année)

.....

Suivez-vous à la lettre le programme de français?

- ☐ Jamais
- ☐ Quelques fois
- ☐ Toujours

Qu'aimeriez-vous dire à ceux qui conçoivent le programme de français?

.....
.....
.....

Est-ce que le matériel didactique à votre disposition est suffisant?

1 2 3 4 5

peu suffisant ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Suffisant

Depuis que vous enseignez, avez-vous reçu la visite d'un inspecteur de spécialité (français)?

☐ Oui

☐ Non

Si oui, quel a été l'intérêt de la visite de l'inspecteur de spécialité (français) pour vous?

.....
.....
.....

Avez-vous des besoins liés à l'enseignement du français?

☐ Oui

☐ Non

Si oui les quels ?

.....
.....
.....

Quelles sont les difficultés que vous rencontrez dans l'enseignement du français ?

.....
.....
.....

Délaisseriez-vous le métier de professeur de français?

☐ Oui

☐ Non

☐ Indécis

Pour quelles raisons?

.....
.....

Annexe 2. Questionnaire, élèves

Bonjour, nous effectuons une étude sur la didactique du français. Nous vous demandons de bien vouloir répondre aux quelques questions suivantes. Nous vous remercions vivement de votre participation.

Dans quelle région se situe votre établissement?

Quel est votre niveau d'étude?

Parmi les disciplines que vous apprenez, quelle est celle que vous préférez ?

Avez-vous des difficultés dans l'apprentissage du français?

1 2 3 4 5

pas de difficultés ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ beaucoup de difficultés

Dans quel (s) outil(s) en français avez-vous des difficultés?

- ☐ Conjugaison
- ☐ Vocabulaire
- ☐ Orthographe
- ☐ Grammaire
- ☐ Lecture
- ☐ Expression écrite

Êtes-vous d'accord pour qu'on supprime l'épreuve de la dictée?

VII. ☐ Oui

VIII. ☐ Non

Êtes-vous bien à l'oral?

1 2 3 4 5

très faible ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ très bien

Êtes-vous bien à l'écrit?

1 2 3 4 5

très faible ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ très bien

En dehors de l'école, est-ce que vous utilisez la langue française?

- 1. ☐ Oui
- 2. ☐ Non

Si oui, à quelle occasion?

.....

En cours de français, participez-vous fréquemment?

1 2 3 4 5

Jamais ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Fréquemment

Aimez-vous le cours de français?

- ☐ Oui
☐ Non

Pourquoi?

Donnez une note à votre professeur de français de l'année passée.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

00 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ 10

Quelles sont les raisons de cette note?

Quelle est votre langue maternelle?

- ☐ Wolof
☐ Sérère
☐ Peul
☐ Bambara
☐ Autre :

Vous est-il arrivé de mêler votre langue maternelle ou une autre au français?

- ☐ Oui
☐ Non

Quand?

- ☐ A l'oral
☐ A l'écrit
☐ A l'oral et à l'écrit

Lisez-vous souvent? (auteur et titre)

1 2 3 4 5

Jamais ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Fréquemment

Si vous lisez, quel est le livre que vous avez lu dernièrement? (auteur et titre)

Pensez-vous que la maîtrise de la langue française est nécessaire pour réussir à l'école?

- ☐ Oui
☐ Non

Justifiez votre réponse?

Comment jugez-vous cette affirmation "la réussite sociale dépend de la maîtrise de la langue française"

1 2 3 4 5

Faux ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Vrai

Entretiens

Annexe 3. (Guide d'entretien avec les inspecteurs de spécialité/ Lettres)

1. Sur les institutions

- 1.1 Quelle place les institutions officielles accordent-elles à l'enseignement de la langue française dans les établissements moyen et secondaire au Sénégal ?
- 1.2 Quels sont les objectifs institutionnels de l'enseignement du français dans les établissements moyen et secondaire au Sénégal ?
- 1.3 Avec le contexte de langue officielle et de langue non maternelle, n'est-il pas nécessaire que l'enseignement de type langue seconde soit défini institutionnellement ?

2. Sur le savoir

- 2.1 Les programmes de français ont été changés récemment, mais les exigences en termes de maîtrise du français comme langue maternelle demeurent, qu'en pensez-vous ?
- 2.2 La littérature française occupe encore une place considérable, ne faut-il pas inverser la tendance en introduisant beaucoup plus de littérature sénégalaise et africaine ?
- 2.3 Les manuels scolaires répondent-ils à l'enseignement du français spécifiques aux apprenants collégiens et lycéens sénégalais ?
- 2.4 Les manuels sont-ils incontournables pour une activité de langue ? Pourquoi ?
- 2.5 Entre les documents fabriqués (récits, dialogues, lettre... sur des situations de la vie quotidienne) et les documents authentiques (rédigés par des auteurs), quels types de supports vous paraissent les plus adaptés à l'enseignement du français ? Pourquoi ?

3. Sur les enseignants

- 3.1 Êtes-vous satisfait de la formation des enseignants de français les établissements moyen et secondaire au Sénégal ? pouvez-vous justifier votre niveau de satisfaction ?
- 3.2 Former les enseignants à la didactique du français langue maternelle, ou du français langue étrangère ou bien du français langue seconde n'est certainement pas la même chose ; pouvez-vous revenir sur les objectifs et les formes de chaque didactique ?
- 3.3 La formation à la didactique du français langue seconde ne permet-elle pas de mieux outiller les enseignants pour leur permettre d'atteindre les objectifs : langagier, culturel, interculturel et formatif dans leur métier ?
- 3.4 Des enseignants ont dit recourir constamment aux langues nationales pendant leurs activités. Quel jugement porter vous sur une telle démarche ?
- 3.5 Quels doivent être les objectifs de l'enseignement de l'oral et l'écrit ?
- 3.6 D'après votre expérience, quelles sont les difficultés majeures des enseignants dans leurs confections de fiches, leurs activités de classe et leurs évaluations des élèves ?

4. Sur les apprenants

- 4.1 Comment jugez-vous le niveau des élèves collégiens et lycéens sénégalais en français ? Expliquez le pourquoi de ce jugement ?
- 4.2 L'objectif général visé pour la fin du cursus (fin de classe de terminale) doit-il être que les élèves soient capables de se comporter linguistiquement et culturellement comme des natifs de la langue ? Justifiez votre réponse ?
- 4.3 Vu que les apprenants ont une autre langue maternelle, quels doivent être les besoins en apprentissage de la langue française ?
- 4.4 Ces besoins sont-ils pris réellement en compte dans la formulation des programmes de français ?
- 4.5 Selon vous, quels sont les objectifs (linguistiques et culturels) de l'apprentissage de la langue ?
- 4.6 Les difficultés à l'oral, à l'écrit et en lecture chez les apprenants sont réelles, quelles solutions didactiques préconisez-vous ?

Annexe 4. (Entretien I)

1 **Enq.** : bonjour+ merci inspecteur+ nous allons commencer par la présentation+

2 **Insp.** : voila je m'appelle *A*+ je suis inspecteur de l'enseignement moyen-
3 secondaire+communément appelé inspecteur de spécialité à l'inspection d'académie de
4 Thiès+ euh ma vie se résume ainsi hein+ je suis professeur++ j'ai été professeur
5 d'enseignement moyen depuis 1995+ professeur d'enseignement moyen à partir de
6 2002++2003 et c'est en 2005++2006 que j'ai réussi donc au concours des inspecteurs de
7 spécialité++c'est pour dire que la craie c'est tout simplement ma passion/ voilà/voilà+

8 **Enq.** : merci beaucoup inspecteur+ nous allons attaquer par les questions qui concernent les
9 institutions+ et la première question se formule de la manière suivante + quelle place les
10 institutions officielles accordent-elles+ à l'enseignement de la langue française dans les
11 établissements moyen et secondaire au Sénégal+

12 **Insp.** : très bien+ la question est pertinente parce que comme vous le savez le français est la
13 langue de travail au Sénégal+ c'est la langue++ une langue de communication et matière
14 d'enseigne++ d'enseignement+ euh c'est la langue donc par conséquent+ la langue
15 officielle++ dans les institutions++ jusqu'à présent le système éducatif sénégalais accorde
16 euh++ une valeur importante donc à cette langue même si euh++ les autres langues c'est-à-
17 dire les+ la langue nationale+ les langues maternelles sont en train de faire donc irruption
18 dans le champ pédagogique et de plus en plus on ne parle plus de langue étrangère mais de
19 langue seconde et jusqu'à présent quand même c'est une langue qui tient une place de choix
20 dans le système éducatif sénégalais+

21 **Enq.** : parlant des objectifs+ pouvez-vous nous parler des objectifs institutionnels de
22 l'enseignement de la langue dans les établissements moyen et secondaire au Sénégal+

23 **Insp.** : oui++ vous savez le français a été introduit donc+ depuis la colonisation+ et par
24 conséquent c'est une langue qui servait tout simplement donc d'intermédiaire entre les
25 populations autochtones et l'administration coloniale+ mais au fil du temps le français++
26 donc a++ acquiert un autre statut ; parce que développant une certaine culture qui a permis
27 tout simplement+ à la première élite d'intellectuels comme les Léopold Sédar Senghor+ les
28 Alioune Diop etc.+ de poser un certain nombre d'actes qui ont permis tout simplement+ de
29 légaliser cette langue-là + qui a permis tout simplement à beaucoup de cadres de voyager de
30 se familiariser avec la culture occidentale et même une certaine socialisation++ avec l'Europe

31 et la France particulièrement++ pour dire donc que euh++ historiquement++ sur le plan
32 diachronique il y a une certaine relation entre cette langue-là+ et tout simplement le système
33 éducatif et les institutions au Sénégal+

34 **Enq.** : bien vous avez dit tout à l'heure et vous l'avez bien dit++ nous avons une langue
35 seconde pour les apprenants sénégalais+ maintenant est-ce qu'il n'est pas nécessaire que
36 l'enseignement de type langue seconde soit défini institutionnellement +

37 **Insp.** : tout à fait++ vous posez encore une question d'une pertinence extraordinaire dans la
38 mesure où la société sénégalaise est en train de se muer+ il y a une certaine mutation+ je dirai
39 même+ un changement de paradigme dans la mesure où la maîtrise du français aujourd'hui
40 pose problème+ par rapport même à la formation des enseignants : d'abord parce qu'il y a
41 massification des effectifs+ la pluralité des langues et qui se bousculent dans l'espace
42 scolaire++ fait de telle sorte que le français n'est plus apprivoisé++ n'est-ce pas++ comme
43 auparavant+ de telle sorte que+ je crois qu'il y a une certaine redéfinition qui doit se faire+ et
44 par rapport même+ à la maîtrise même du français c'est++ je l'ai dit tantôt++ la formation des
45 enseignants qui se faisaient à l'École normale supérieure+ cette institution n'existe plus+ la
46 maîtrise même du français par ces enseignants aujourd'hui pose problème+ c'est vraiment un
47 problème qui se pose avec acuité voilà++ de temps en temps nous parlons de la baisse de
48 niveau en français++ si vous prenez l'exemple de l'orthographe++ euh vous êtes enseignant+
49 vous le savez mieux que moi c'est la catastrophe+ donc je crois que+++ il faut vraiment
50 qu'ensemble+gestionnaires du système et au plus haut niveau que ce problème puisse être
51 posé et donc réglé de manière définitive+

52 **Enq.** : la dernière question qui concerne toujours les institutions : aujourd'hui avec
53 l'introduction en des langues nationales+ vous en avez un peu parlé+ quelles sont vos attentes
54 des institutions par rapport à l'enseignement de la langue française +

55 **Insp.** : mes attentes++ c'est tout simplement une bonne cohabitation+ parce que la langue
56 française++ je crois++ peut avoir de beaux jours devant++ devant elle ; mais doit prendre en
57 compte les spécificités de chaque culture+ de chaque peuple et de chaque groupe social+ je
58 crois que si cette symbiose est réussie+ et là c'est un travail de fond qui doit se faire++ le
59 français ne peut pas être abandonné totalement parce que c'est une belle langue qui nous a
60 donné beaucoup de satisfaction+ malheureusement aujourd'hui on parle de plus en plus de
61 francophonie +que définissait le président-poète comme un ensemble++ tout simplement une
62 communauté linguistique ayant simplement les mêmes objectifs+ maintenant+ il appartient à

63 la France aujourd'hui++ je ne parle même pas des langues nationales mais les autres langues
64 qui sont en train de concurrencer le français sur le terrain comme l'anglais+ l'espagnol le
65 russe++ je crois que euh++ les autorités tout simplement de la francophonie doivent mener
66 des politiques ne serait-ce que pour donner beaucoup plus de force à cette langue-là+ qui
67 traîne les pieds++ aujourd'hui moi+ je suis inspecteur de français et je n'ai jamais eu de bain
68 linguistique+ la France ne fait plus rien + les autres langues sont là+il y a le fulbright+ il y a
69 les missions espagnoles++ en français il y a rien du tout+ c'est désolant+ c'est désolant voilà+

70 **Enq.** : il est clair que les institutions de la francophonie ne font plus d'efforts pour le Sénégal
71 et les autres pays+ j'allais dire de la CEDEAO {sigle= Communauté Économique des États de
72 l'Afrique de l'Ouest} + mais les institutions sénégalaises font-elles des efforts par rapport à
73 cette langue nationale qui est une langue officielle par rapport à la concurrence de ces langues
74 qui sont étrangères ou nationales +

75 **Insp.** : ah oui++ oui quand même+ les autorités donc++ qui ont en charge du système
76 sénégalais font beaucoup d'efforts+ le Président de la république par la Constitution+ par la
77 loi d'orientation donc euh++ sur le secteur de l'éducation++ il y a beaucoup de moyens +qui
78 sont dégagés quand même+ depuis la formation++ la structure de formation continue jusqu'au
79 PDRH{sigle= Programme de Développement des Ressources Humaines}+ jusqu'au pôle et
80 même le corps des inspecteurs de l'enseignement moyens qui sont créés++ il y a une part
81 importante que les autorités font pour cette langue-là+ et aujourd'hui+ il y a même un projet
82 qui a été tout simplement concocté qui s'agit du PZR {sigle= Projet Zéro Redoublement) qui
83 imite les autres pays anglo-saxons+ asiatiques etc.++ pour essayer donc de résorber le taux de
84 redoublement et le français est l'une des langues++ l'une des disciplines qui occupent une part
85 importante encore++ à côté des mathématiques et de l'anglais et les autorités sont toujours
86 conscientes de la nécessité de la maîtrise de cette langue++ une très belle langue d'ailleurs et
87 qui permet et de maîtriser les connaissances et la science++

88 **Enq.** : les éclairages sont nets sur les institutions++ nous allons à présent attaquer le savoir+
89 nous allons nous intéresser aux programmes et la première question+ les programmes de
90 français ont été changés récemment en 2009 mais les exigences en termes de maîtrise du
91 français comme langue maternelle demeurent qu'en pensez-vous ++

92 **Insp.** : Euh++ c'est vrai que il y a une évolution+ un changement de paradigme parce que
93 dans le temps++ les nouveaux programmes ce n'est pas le contenu en réalité qui a été
94 échangé mais du point de vue de l'approche + on est passé de la pédagogie des contenus en

95 passant par la PPO {sigle= la Pédagogie Par Objectif}+ mais aujourd'hui il est beaucoup plus
 96 question de la pédagogie++ de l'approche par les compétences parce que on s'est rendu
 97 compte que+ on donnait beaucoup donc de ++ d'éléments cognitifs à nos enfants qui ne
 98 parvenaient pas à les réinvestir sur un plan pratique++ de manière pragmatique+ d'où la
 99 nécessité donc des autorités de revoir les stratégies+ Aujourd'hui+ on veut faire de telle sorte
 100 que nos apprenants puissent être capables de maîtriser++ d'avoir des compétences orales et
 101 écrites+ de parler sans faire de fautes et décrire selon des schémas classiques++ la maîtrise
 102 tout simplement donc des textes+ la maîtrise tout simplement donc littéraire+ de savoir mener
 103 par exemple une argumentation solide+ de pouvoir tout simplement faire une narration de
 104 pouvoir faire une description+ c'est important parce que le système éducatif est un et
 105 indivisible+ toutes les strates : de l'élémentaire à l'université sont liées+ à titre d'exemple + le
 106 technicien supérieur en génie civil+ l'ingénieur de conception+ l'ingénieur technologue++ ont
 107 besoin de ces éléments de la langue+ voyez par exemple un technicien supérieur qui ne s'est
 108 pas fait une description+ il ne pourra pas faire ce qu'on appelle la lecture de plans+ le
 109 technicien++ l'ingénieur en génie civil ou bien l'ingénieur en réseau de télécommunication
 110 qui a des problèmes tout simplement pour faire une description de son logiciel++ vous voyez
 111 que donc pour ce qui est appris dans un cycle inférieur peut être réinvesti dans un cycle
 112 supérieur+ dans n'importe quel service si je ne sais pas faire une argumentation+ je ne saurais
 113 tout simplement être un bon mathématicien++ voilà+ on peut en dire beaucoup++ c'est
 114 tellement vague mais je pense qu'il y a des éléments qui peuvent éclairer++

115 **Enq.** : la question suivante + la littérature française occupe encore une place considérable
 116 dans le programme ne faut-il pas inverser la tendance en investissant beaucoup plus de
 117 littérature sénégalaise+ africaine+ francophone +

118 **Insp.** : pourtant je pense que la balance est bien réglée+ quand je parcours euh++ euh++ parce
 119 que la littérature française a++ on a intérêt à pousser nos élèves parce que la littérature
 120 française renferme beaucoup de choses : c'est une culture+ et ce que disait le président
 121 Léopold Sédar Senghor + certes nous devons enraciner nos enfants+ donc dans les valeurs
 122 africaines+ sénégalaises en particulier mais nous devons aussi leur permettre de connaître les
 123 apports des cultures extérieures et je crois que la littérature française est un melting-pot
 124 culturel+ il y avait latin il y a de l'oc+ il y a tout+ et je crois qu'aujourd'hui si nous
 125 parcourons le programme+ la littérature africaine a été renforcée+ maintenant ce qu'il faut
 126 c'est quoi + c'est la formation des enseignants la maîtrise de la culture africaine+ nous

127 maîtrisons beaucoup plus en tant qu'enseignant la littérature française que l'histoire et la
128 sociologie africaine+ ça pose problème + alors que nous avons une histoire très riche+ moi-
129 même qui vous parle à l'université j'ai fait un CS {sigle : Certificat de Spécialisation} de
130 littérature africaine+ nous avons étudié avec la sociologie africaine+ les problèmes de
131 recherche en méthodologie et je crois que c'est sur ce plan que cela doit être renforcé+

132 **Enq.** : maintenant parlons des manuels+ les manuels scolaires répondent-ils à l'enseignement
133 du français spécifique aux apprenants collégiens et lycéens du Sénégal+ + c'est-à-dire qui ont
134 une autre langue comme langue maternelle+

135 **Insp.** : dans un passé un peu lointain+ les manuels quand même++ il se posait par rapport aux
136 manuels un certain nombre de problèmes+ des textes qui ne répondait pas aux exigences
137 culturelles des enfants selon les localités++ selon certaines+ les localités+ le problème peut
138 être nuancé quand même++ mais depuis un certain temps avec l'immixtion de rédacteurs
139 sénégalais+ africains les manuels ont été++ quand même revus+ je peux donner comme
140 exemple *Indigo+++ le français en++* qui a été édité à tous les niveaux de la sixième à la
141 terminale+ il y a quand même+ j'ai moi-même en formation des inspecteurs+ en critique de
142 manuel+ j'ai vraiment comment dirai-je++ j'ai choisi *le français en en question* + j'ai eu
143 quand même à fouiller de fond en comble les manuels de seconde et de première et de
144 terminale+ mais quand même qui répondent aux exigences tout simplement africaines++ là de
145 ce point de vue maintenant c'est un problème de volonté des enseignants et l'outil attention++
146 je disais tantôt que cela doit être nuancé parce que n'importe quels textes nous pouvons
147 l'adapter+ l'outil ne vaut que ce que vaut l'artisan+ je repose toujours le problème de la
148 formation+ voilà++ je crois que de ce point de vue on peut être clair il y a des manuels
149 aujourd'hui qui répondent aux exigences culturelles de nos apprenants+ il s'agit maintenant de
150 euh++ de pousser l'enseignant à faire des recherches et à ne pas se limiter sur un seul
151 manuel++ d'enseigner et de transmettre par rapport à ses besoins++ aux besoins des
152 apprenants+ je crois que c'est ça qui est important+

153 **Enq.** : nous savons aussi que le rapport aux manuels pose vraiment problème+ vous l'avez
154 tantôt souligné+ mais les manuels sont-ils incontournables pour une activité de langue +
155 pourquoi +

156 **Insp.** : ah oui quand même+ le manuel en général hein et si je dis manuel ce n'est pas tout
157 simplement le livre+ c'est le support on ne peut pas enseigner sans support ce n'est pas
158 possible parce que j'ai parlé tout à l'heure donc de changement de paradigme des approches+

159 en approche par les compétences on ne peut pas enseigner dans le vide même à l'université
160 aujourd'hui les enseignants s'accordent pour dire que le support+ je ne parle pas de manuel+
161 mais le support est incontournable pour la transmission du savoir et dans la maîtrise des
162 compétences voilà++ je crois que voilà le support et le manuel est un support quand même
163 vraiment++ c'est comme la présence de maître++ aujourd'hui l'enfant peut apprendre dans le
164 net par exemple++ le support est incontournable++ le maître est aussi indispensable dans
165 l'acquisition du savoir+

166 **Enq.** : entre les documents fabriqués (récits+ dialogues+ lettre... sur des situations de la vie
167 quotidienne) et les documents authentiques (rédigés pour des élèves par des auteurs) + quels
168 types de supports vous paraissent les plus adaptés à l'enseignement du français dans les
169 établissements secondaires du Sénégal+ pourquoi +

170 **Insp.** : quand même une langue++ chaque langue a ses canaux+ et chaque langue fonctionne
171 donc d'une certaine manière+ je crois qu'à priori+ il faut d'abord privilégier le support
172 écrit++ c'est important parce que le texte++ parce qu'on ne peut pas maîtriser la langue sans
173 pour autant passer par les textes+et c'est par le texte qu'on apprend+ c'est par le texte qu'on
174 apprend le lexique+la grammaire+ c'est par le texte qu'on apprend la conjugaison++ et le
175 fonctionnement d'une langue+ maintenant+ il s'agit non pas de se limiter au texte mais d'aller
176 au-delà par exemple par l'image+ par des situations concrètes et là donc+ je crois que ça peut
177 être un bon cheminement pour aller vers la maîtrise tout simplement de la langue française+
178 par exemple+ si vous prenez la typologie textuelle+ on ne peut pas étudier la langue sans
179 passer par les textes++voilà chaque texte à ses outils++ chaque texte à ses outils mêmes si le
180 texte narratif constitue un texte fourre tout pouvant simplement emballer tous les outils
181 décrits++

182 **Enq.** : maintenant sur les enseignants+ êtes-vous satisfait de la formation des enseignants de
183 français dans les établissements moyen et secondaire au Sénégal+ pouvez-vous justifier votre
184 niveau de satisfaction +

185 **Insp.** : voilà++ oui pour avoir subi à trois reprises la formation initiale à l'École normale
186 supérieure+ au début jusqu'en 2000 c'était l'École normale supérieure+ il fallait pour devenir
187 enseignant faire un concours+ c'était très sélectif+ moi l'année++ je prends l'exemple de
188 1995 oui je réussissais donc la formation donc de professeur d'enseignement moyen+ on était
189 treize sur quatre cents ou cinq cents+ vous voyez donc la sélection était donc très++ très
190 pointue et sévère+ aujourd'hui+ il y a donc d'autres corps qui émergent ; comme on appelle+

191 les corps émergents+ on prend tout simplement l'individu+ on le forme pendant quinze jours
192 pour le placer dans les classes+ ça pose problème + d'autant plus+ aujourd'hui la formation
193 académique pose de plus en plus problème+ la massification à l'université pose problème+
194 hein un certain recrutement qui ne repose sur rien++ que sur le clientélisme+ excusez-moi du
195 terme+ il y a jusqu'à présent de bons enseignants dans nos établissements mais
196 malheureusement+ c'est le défaut de formation qui pose problème+ la FASTEF{sigle=
197 Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation}+ vu tout simplement
198 que le taux d'encadrement n'est plus en mesure de former convenablement les enseignants+
199 malgré++ malgré la ferme et forte volonté des encadreurs et des formateurs à la FASTEF+
200 aujourd'hui+ il y a même une certaine formation en ligne qu'on appelle la FAD {Formation A
201 Distance}+ la formation à distance+ c'est-à-dire l'ensemble donc des vacataires qui était sur le
202 terrain et qui bénéficie aujourd'hui par le biais d'une formation en ligne+ une formation et un
203 encadrement par les inspecteurs+ je crois que cela a son pesant d'or+cela c'est important mais
204 faudrait-il++ encore beaucoup plus de moyens+ que le taux d'encadrement soit encore
205 renforcé+

206 **Enq.** : la formation à la didactique du français langue seconde diffère certainement de la
207 formation à la didactique du français langue maternelle+

208 **Insp.** : oui

209 **Enq.** : la formation à la didactique du français langue seconde ne permet-elle pas de mieux
210 outiller les enseignants de leur permettre d'atteindre leurs objectifs langagiers culturels et
211 formatifs +

212 **Insp.** : c'est++ certainement++mais là aussi il faudrait que les formateurs soient formés+
213 parce que jusqu'à présent ce que nous avons++ c'est des formateurs à la langue
214 maternelle+tout simplement+ à la langue classique+ nous sommes prompts à sanctionner
215 certaines fautes+ nous sommes prompts à tout simplement à être ringards {sic} par rapport à
216 un certain comportement linguistique+ je crois que++ pour que les professeurs+ les
217 enseignants soient mieux formés tout simplement la didactique français langue seconde+ il
218 faut une formation d'abord des formateurs+ et il faut que tout simplement donc que le
219 conservatisme soit écarté pour tout simplement une nouvelle approche du français dans un
220 contexte de mondialisation où la vitesse dans l'acquisition du savoir devient de plus en plus
221 accrue+

222 **Enq.** : bien++ des enseignants avouent faire recours constamment aux langues nationales
223 pendant leurs activités+ que pensez-vous d'une telle démarche +

224 **Insp.** : ça peut avoir des effets bénéfiques comme cela pour avoir des effets néfastes+ les
225 effets bénéfiques c'est quoi+ l'enseignant qui a sa classe++ ce qui l'intéresse c'est d'atteindre
226 ses objectifs+ et les voies appropriées++ qui se présentent à lui+ forcément ils les exploitent+
227 maintenant+ si cela lui permet d'atteindre ses objectifs et de permettre aux élèves d'être
228 compétents pour aller vers l'essentiel+ je crois que c'est bien+ mais+ le problème que cela
229 pose c'est le manque de maîtrise de la langue du travail+ Ça peut poser un certain problème+
230 parce que++ au moment des évaluations sommatives+ l'enfant doit s'exprimer en français et
231 en bon français+ maintenant+ il suffit tout simplement de ne pas en abuser ++ d'en user à
232 juste titre pour atteindre ses objectifs et pour ne pas faire tout simplement un leitmotiv+

233 **Enq.** : certains sont catégoriques+ ils pensent que le seul fait de parler avec les élèves leur
234 langue maternelle dans la classe de français les pousse ou les incite à parler cette langue
235 aussi+ réellement faut-il autoriser les enseignants à recourir à cette langue à chaque fois que
236 les élèves ne comprennent pas+

237 **Insp.** : c'est-à-dire++ il faut permettre ce serait trop dire++ parce que nous ne sommes pas des
238 législateurs+ il fait tout simplement en user et non pas en abuser+en user pour régler un
239 problème et revenir à la langue de travail++ c'est-à-dire on ne peut pas tout simplement donc
240 ++ du paradigme+ par exemple moi je suis wolof++ si pour expliquer à mes élèves ce que
241 signifie par exemple le cercle en usant donc de ma langue d'accord+ partir tout simplement
242 du wolof pour revenir tout simplement au mot français++ c'est-à-dire faire un mouvement de
243 va-et-vient qui permet seulement d'atteindre les objectifs+

244 **Enq.** : nous savons nous sommes dans une situation de multilinguisme+ quels sont les
245 objectifs de l'enseignement de l'oral et de l'écrit du français au Sénégal +

246 **Insp.** : vous savez dans le préambule donc des programmes de français+ il y a deux grandes
247 compétences qui sont ciblées : l'oral et l'écrit+ encadrer l'élève+ lui transmettre donc tout
248 simplement des++ des éléments cognitifs pour lui permettre tout simplement d'être aussi bien
249 qu'à l'oral et qu'à l'écrit+ voilà donc+ c'est des compétences globales+ maintenant ça passe+
250 donc par des capacités des sous-capacités et tout ceci donc++ il revient à l'enseignant de poser
251 tout simplement+ d'avoir un projet pédagogique qui puissent permettre de guider l'élève++
252 non pas d'en faire des têtes bien pleines mais de les amener tout simplement à les former à

253 toutes sortes de compétences aussi bien à l'oral qu'à la maîtrise du fonctionnement du
254 discours++ à savoir tenir un exposé oral et tout simplement à savoir rédiger des textes en
255 fonction des différents types et des différentes catégories+

256 **Enq.** : d'après vous ou d'après votre expérience quelles sont les difficultés majeures des
257 enseignants dans la confection de fiches+ les activités de classe et l'évaluation des élèves +

258 **Insp.** : euh en général hein c'est dans la conceptualisation+ avec aujourd'hui les corps
259 émergents++ la conceptualisation d'un objectif++ il y a des enseignants qui savent donc pas
260 énoncer clairement un objectif ou fixer un objectif ou faire la différence entre un objectif
261 général et un objectif spécifique++ parce que c'est le général tout simplement qui doit être++
262 tout simplement décliné en termes de verbes comportementalistes (amener vers la
263 compréhension+ amener vers la maîtrise++) et les objectifs spécifiques doivent être décliner
264 en termes de verbes d'action parce que++ c'est la démultiplication++ et même il y a des
265 conditions++les conditions dans lesquelles++ des conditions qui permettent de dire que ++ un
266 objectif est opérationnel et spécifique+ il doit être univoque+ il doit y avoir des conditions de
267 réalisation etc.+ etc.+ ++hein les conditions mêmes de réalisation de cet objectif++ de telle
268 sorte que si un enseignant ne sait pas énoncer clairement un objectif+ sa mise en œuvre va
269 être difficile+ parce que si tu ne sais pas là où amener les élèves+ tu ne peux pas les y
270 amener+ il faut d'abord connaître le chemin savoir là où est-ce que je veux amener l'enfant
271 ensuite inventait n'est-ce pas le cheminement+ c'est tout simplement un problème de la vie
272 hein+ si je ne sais pas ce que je veux+ je ne saurais pas tout simplement et y aller+ pour aller
273 à Dakar il faut connaître le chemin sinon ça va être du tâtonnement et les tâtonnements
274 pédagogie ne mènent à rien du tout+ peut-être nous avons tâtonné++ le tâtonnement peut
275 amener à mettre concrètement quelque chose de faisable mais si je tâtonne toujours attention
276 d'où le problème de la formation++ d'où le problème de la formation++ on parle D'APC
277 {sigle =Approche Par Compétence) mais cela ne veut pas dire que les contenus ne doivent
278 plus être maîtrisés++ qu'il ne doit plus avoir d'objectif non + il y a des enseignants qui
279 pensent dès qu'on parle d'APC+ les contenus on les met là-bas non + non +{début
280 lang=wolof} pour ga mana janglé il faut gua mana jangue {fin de langue} {c'est-à-dire pour
281 pouvoir enseigner il faut savoir apprendre)+ l'enseignant doit maîtriser les savoirs son rapport
282 aux savoirs doit être clair pour sa propre confiance+ en soi+ je crois que c'est important+
283 maîtriser les stratégies+ maîtriser tout simplement les choses concrètes et tout simplement
284 essayer d'aider les élèves à cela+ sinon c'est la culture qui va mourir+

285 **Enq.** : récemment j'ai observé des enseignants dérouler leurs enseignements en grammaire+
286 en orthographe+ en conjugaison et en vocabulaire+ j'ai l'impression qu'ils enseignent ces
287 matières ou c'est sous-disciplines de manière très classique+ il n'y a pas de lien+ de
288 connexion par rapport l'utilisation quotidienne de la langue++

289 **Insp.** : très bien++ vous touchez du doigt un problème très important+ je disais à une
290 professeur j'ai ouvert le cahier de ma fille qui est au collège en sixième++ je vois que la
291 première leçon qu'elle a faite+ c'est la grammaire mais la grammaire est faite à partir de
292 quoi + à quoi sert la grammaire + et la vraiment c'est++ vraiment-là vous poser un problème
293 très important parce que++ promenez-vous dans les établissements++ les enseignants ont peur
294 de la lecture expliquée++ parce que c'est à partir du texte qu'on fait de la grammaire++ la
295 grammaire n'est rien d'autre que la construction de la langue+ je dois faire la grammaire à
296 partir du texte+ je dois faire du vocabulaire à partir du texte+ je dois faire la conjugaison à
297 partir du texte++ à titre d'exemple : à quoi sert de faire une leçon sur le subjonctif si l'élève ne
298 sait pas l'utiliser à l'oral ou dans un texte écrit + ça pose problème + là c'est vraiment le
299 problème le plus fondamental+ il faut que les enseignants s'habituent tout simplement à la
300 pratique du texte+ voilà++ c'est important++

301 **Enq.** : nous allons rapidement attaquer la dernière partie+ qui porte sur les apprenants : alors
302 l'objectif général visé pour la fin du cursus+ fin de classe de terminale+ doit-il être que les
303 élèves soient capables de se comporter linguistiquement et culturellement comme des natifs +
304 justifiez votre réponse inspecteur+

305 **Insp.** : euh++ monsieur Thiam vous posez un problème important+ dans la définition des
306 objectifs globaux de la loi d'orientation et de la politique sectorielle sur l'éducation++ c'est
307 très clair++ le Sénégal veut tout simplement la formation des citoyens capables de s'insérer
308 harmonieusement dans une société et là+ cela n'est possible que par une certaine
309 autonomisation et une liberté tout simplement de ces citoyens-là+ nous devons faire de telle
310 sorte que notre système éducatif permette à l'élève d'être conscient de ses devoirs+ de
311 connaître ses droits et tout simplement de++d'être un homme au sens plein du terme+ je crois
312 que le but de l'éducation n'est rien d'autre que cela+ l'éducation n'est pas mercantiliste+
313 l'éducation n'est pas commerciale mais c'est tout simplement la formation de l'homme+ la
314 formation des âmes que les gens soient++ puissent être stables psychologiquement+
315 moralement pour pouvoir tout simplement servir la société+ je crois que c'est l'insertion tout
316 simplement harmonieuse du citoyen++ l'éducation vise globalement et je crois que le français

317 peut y mener parce que c'est une belle langue+ c'est une culture quand même très belle qui a
318 permis tout simplement donc à tant de générations++ de trouver l'humanisme qui se dégage à
319 tout simplement de cette langue-là+ ce n'est pas faire l'apologie du français mais
320 jusqu'aujourd'hui comme c'est notre langue de travail je crois que ce serait vraiment une
321 excellente chose+ que main à main+ que le système éducatif pour atteindre ces objectifs-là+
322 ma question n'est uniquement qu'ils parviennent tout simplement à s'exprimer
323 correctement++ à s'exprimer correctement et de pouvoir dire ses besoins+ de pouvoir
324 résoudre les difficultés+ difficultés qui se posent à lui dans son environnement+

325 **Enq.** : vu que les apprenants ont une autre langue maternelle qu'elles doivent être les besoins
326 en apprentissage de la langue française +

327 **Insp.** : les besoins en apprentissage++ c'est-à-dire me permettre de s'insérer tout simplement
328 dans ce monde globalisé+ parce que si nous ne faisons pas c'est la bêtise qui va les gagner+ je
329 ne dis pas qu'aujourd'hui il y a la mondialisation de la bêtise mais de leur permettre de faire
330 la différence entre la bonne graine et l'ivraie+ nous devons les former de telle sorte que++
331 qu'il puisse prendre++ parce que toute langue développe une culture++ pendre ++
332 s'approprier les aspects positifs de ses cultures-là+ et là je pense que++ je pense aujourd'hui à
333 la religion+ toute langue à ses débuts donc passe par la liturgie+ par tout simplement par des
334 données théologiques++ hein et je crois que cela peut aider++ cela peut aider tout simplement
335 à rendre vertueux++ à rendre vertueux++ n'est-ce pas+parce que quel que soit le niveau de
336 développement+ si la vertu n'est pas le matériel risque tout simplement d'embourber l'homme
337 dans l'animalité++

338 **Enq.** : mais est-ce que ces besoins sont pris en compte dans la formulation des programmes +
339 vous avez bien parlé de la religion+ des valeurs++

340 **Insp.** : bien sûr++ dans les programmes qui sont en vigueur+ ces valeurs sont prises en
341 compte+ bien qu'il y a l'approche par les compétences ++ si vous prenez tout simplement
342 donc le programme de troisième ++ par exemple le premier thème c'est quoi la jeunesse face
343 à son destin+ une jeunesse angoissée++ ça me permet de revoir tout simplement sur le
344 romantisme+ les besoins de génération blasée+ qui cherchait toujours des sensations à tout
345 prix++ ça me fait penser à Lamartine++ ça me fait penser Hugo++ c'est des grands noms+
346 c'est des noms qui n'appartiennent pas à la France+ mais+la culture quand elle est belle+ elle
347 devient universelle++ Aujourd'hui François Hollande est en train de reconnaître en Algérie les

348 tares d'une certaine colonisation++ là c'est des avancées + qu'est-ce qui a permis cela un
349 siècle après + c'est tout simplement++ la maîtrise de la langue et de la culture+

350 **Enq.** : quels sont selon vous les objectifs d'apprentissage de la langue français au collège et
351 au lycée +

352 **Insp.** : euh c'est la maîtrise tout simplement d'outils hein+ on n'apprend pas une langue pour
353 l'apprendre on apprend une langue pour une maîtrise des systèmes de communication+ parce
354 que communiquer+ communication c'est prendre en charge un ensemble de données relatives
355 tout simplement à l'émetteur+ au contexte d'énonciation par la maîtrise tout simplement du
356 canal de communication et je crois qu'on se référerait aux programmes++ je peux me répéter ce
357 sera tout simplement pédagogique+ c'est-à-dire savoir s'exprimer oralement et à l'écrit sans
358 faire de fautes++ s'exprimer donc correctement afin tout simplement de pouvoir exprimer ses
359 idées++ d'exprimer ce que l'on ressent et de pouvoir s'épanouir dans cette langue-là+ quoi
360 qu'on dise cette langue-là permet de se s'épanouir+ elle permet tout simplement de se
361 connecter à l'autre et que je me connecte à l'autre je m'efforce tout de comprendre l'autre+ de
362 me faire comprendre tout simplement++ la réalisation d'une symbiose entre culture+

363 **Enq.** : et que pensez-vous du niveau des élèves +

364 **Insp.** : là vous posez une question colle++ parce que je n'ai jamais vu une génération
365 satisfaite de la génération qui suit++ certes nous n'en sommes pas quand même satisfait mais
366 c'est impressif++ nous ne sommes pas satisfait du niveau++ tantôt je disais que le niveau des
367 enseignants aujourd'hui pose problème mais au finish++ au finish++ au finish où nous nous
368 rendons compte que nos étudiants+ nos bacheliers qui vont à l'extérieur quand même
369 caracolent dans les universités occidentales+ ne sommes-nous pas beaucoup plus réalistes que
370 le roi + ne sommes-nous pas beaucoup moins tolérants que les autres + je pose des
371 interrogations+ là vous me posez une question mais je pose d'autres interrogations et je crois
372 que nous avons un système éducatif qui jusqu'à présent demeure sélectif++ très sélectif
373 restrictif+ là tu me permets quand même de poser un problème docimologie+ le véritable
374 problème de notre système c'est le problème de l'évaluation+ un enseignant qui n'a pas été
375 bien formé dans la transmission du savoir mais comment va-t-il maîtriser l'évaluation + la
376 docimologie c'est une science +++si nous référons à la définition de Jean-Marie de Ketele qui
377 disait+ évaluer c'est tout simplement mesurer le degré de conformité entre des éléments qui
378 ont été transmis et des productions qui a été données+ cela veut dire quoi + cela veut dire que
379 je dois évaluer ce que j'ai enseigné+ maintenant ce qui a été donné+ a-t-il été enseigné +++ on

380 n'a pas le droit d'évaluer ce qu'on a transmis+ mais+ la responsabilité peut être partagée++
381 parce que l'élève qui ne veut pas apprendre+ il n'apprendra jamais+ l'élève qui ne veut pas
382 être performant+ il ne sera jamais performant+ en tout cas+ en conclusion il faut dire tout
383 simplement que l'enseignant doit faire de sorte que++ parce que l'évaluation peut être même
384 formative+ il faut que l'évaluation prenne en compte toutes les formes d'évaluation :
385 l'évaluation diagnostique+ l'évaluation formative et évaluation sommative+ et avant donc
386 d'arriver à l'évaluation sommative+ il faut d'abord former++ il faut d'abord remédier+ la
387 remédiation dans le PZR dont je parlais tout à l'heure+ la remédiation occupe une part
388 importante et qui prend en charge tout simplement+ et qui doit mettre en œuvre la pédagogie
389 différenciée+

390 **Enq.** : En quoi cette remédiation est importante pour la discipline du français+

391 **Insp.** : pour la discipline du français+ c'est tout simplement parce que les acquis++ les acquis
392 s'installent difficilement en français+ on ne peut pas aujourd'hui enseigner une notion et
393 vouloir coûte que coûte que cela s'installe++ce n'est pas ++ ce n'est pas du tout
394 mathématique+ En mathématique vous apprenez aujourd'hui un théorème+ il est++ il est
395 applicable aujourd'hui alors que les outils par exemple de certains textes ne peuvent pas être
396 digérés intellectuellement ipso facto++ il faut tout simplement des exercices d'appropriation+
397 des exercices de réinvestissement d'écriture et de réécriture pour permettre tout simplement à
398 l'apprenant d'être performant+ c'est comme le musicien dans un atelier+ il a besoin tout
399 simplement de faire et de refaire+ de ce point de vue là j'appelle tout simplement à la
400 communauté française++ francophone à s'approprier cet adage anglais {début de langue
401 anglaise} *learning by doing*+{fin de langue} apprendre en faisant+ il faut que nos élèves
402 produisent+ produisent et produisent++

403 **Enq.** : la toute dernière question+ les difficultés à l'oral chez les apprenants sont réelles+ que
404 préconisez-vous +

405 **Insp.** : je préconise encore la formation+ je préconise encore à la FASTEF que le micro
406 enseignements soit renforcé+ que les bains linguistiques pour les formateurs soient encore de
407 retour++ et qu'il ait tout simplement donc+ que disais-je encore+ il faut une synergie entre les
408 formateurs+ il faut que les essais et si tout simplement euh++ que disais-je encore+il faut une
409 synergie entre les formateurs++ il faut que les spécialistes essaient de mettre des stratégies
410 d'apprentissage en prenant compte la culture des apprenants et de collaborer avec les parents
411 d'élèves surtout la famille parce que l'école est dans un espace social+ et encore aujourd'hui

412 de redonner tout simplement beaucoup plus d'intérêt à la lecture parce que la galaxie
413 magyar{approx} est en train de tuer la galaxie gutenbergs nous ne lisons plus + la galaxie
414 gutenbergs c'est le papier+ aujourd'hui nous ne lisons plus même chez les enseignants+ depuis
415 quand nous n'achetons plus de livre + il faut tout simplement revoir le coût du livre + le coût
416 de l'édition pour permettre+ tout simplement à nos apprenants de se familiariser davantage
417 avec la lecture+ en 1981+je crois euh++ François Mitterrand était à Paris à la télévision pour
418 montrer tout simplement les Essais de Montaigne+ pour++ dire tout simplement que la culture
419 est en train de languir et si la culture générale meurt c'est l'homme qui va en pâtir++

420 **Enq.** : Inspecteur je vous remercie++

421 Insp : ++ pour reprendre Konrad Adenauer je vais dire : j'ai fait ce que j'ai pu+ j'ai donné ce
422 que je connais+

423 **Enq.** : merci beaucoup+

Annexe 5. (Entretien II)

1 **Enq.** : je suis avec monsieur *O* pour les besoins d'un entretien+monsieur pouvez-vous vous
2 présenter ++

3 **Insp.** : je m'appelle *O* + je suis inspecteur général de l'éducation nationale lettres et
4 formateur à la FASTEF {sigle= Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la
5 Formation} ++

6 **Enq.** : nous allons nous intéresser aux questions portant sur les institutions: quelle place les
7 institutions officielles accordent-elles à l'enseignement de la langue française dans les
8 établissements moyen et secondaire au Sénégal++

9 **Insp.** : ça dépend de ce que vous appelez place++ moi je peux répondre en disant que le
10 français est la langue officielle et d'enseignement au Sénégal et que donc elle occupe une
11 place majoritaire et prépondérante dans l'enseignement ++ au moyen et secondaire ++ euh en
12 l'absence++ où les langues nationales ne sont pas enseignées++ maintenant+ il y a les langues
13 vivantes+anglais+ espagnol+ russe+ arabe++ et les langues classiques++ mais la place
14 prépondérante c'est le français langue d'enseignement++ on apprend en français+ on apprend
15 par le français++

16 **Enq.** : pouvez-vous nous parler des objectifs institutionnels de l'enseignement de la langue
17 dans les établissements moyen et secondaire au Sénégal++

18 **Insp.** : il faut vous référer à la loi d'orientation++ la dernière+ je pense qu'elle date de 91++
19 l'objectif général qu'on va retrouver + responsabiliser+ rendre autonome+ former le citoyen+
20 un citoyen enraciné mais ouvert sur les autres++ on reprend un peu la doctrine senhorienne :
21 enracinement et ouverture par le français++ mais+ le français fonctionne comme un ciment
22 linguistique+ comme une espèce d'inter-langue++ c'est la formation de l'esprit scientifique++
23 essentiellement jusqu'à quelques années le français qui donnait du travail++ formation
24 scientifique+ technique++ maintenant avec les années de la crise+ il y des situations qui sont
25 en train de+ *** mais c'est la formation du citoyen au métier et à la vie++

26 **Enq.** : on sait maintenant que le français est une langue seconde pour les apprenants
27 sénégalais+ n'est-il pas nécessaire que l'enseignement de type langue seconde soit défini
28 institutionnellement ++

29 **Insp.** : je ne sais pas où se trouve la définition du français langue seconde++ mais je pense
30 qu'on a en parler dans les programmes de manière très rapide et laconique parce que la notion

31 de français langue seconde+ c'est une notion++ je ne veux pas dire compliquée mais
32 complexe++ il y a un article de Ngalasso dans un vieux numéro de la revue ELA {sigle=
33 Etudes de Linguistique Appliquée}+ je ne sais pas si tu connais cette revue+ études de
34 Linguistique Appliquée++ je te donnerai les références parce que je suis en train d'écrire un
35 texte+++ où il essaie de définir la notion++ mais c'est pratiquement quelque chose de très
36 complexe+ très compliqué parce qu'il faut il savoir+ second par rapport à quoi ++ si c'est
37 dans les pays comme le nôtre où le français occupe la position qu'il occupe+ est-ce que c'est
38 par rapport à la langue maternelle ++ est-ce que c'est par rapport au wolof qui est++ qui est
39 véhiculaire en général++ dans d'autre pays+ ça sera second par rapport à autre chose++ et
40 donc il y a une définition à définir++ il y a une définition qui a été abandonnée ++ pour un
41 moment on a dit que c'est une langue étrangère à statut privilégié++ mais il y a une définition
42 plus importante celle de Vigner qui parle de français langue d'enseignement++ euh que ce
43 terme là est peut-être plus apte à permettre de réfléchir et de développer une pédagogie
44 didactique++ Gérard Vigner a écrit des choses là-dessus++ surtout si l'on sait que le français
45 qu'on parle dans les classes c'est grosso modo le même qu'on va retrouver en France+ à
46 Dakar avec quelques variantes lexicales++ là donc c'est un français spécifique que Vigner
47 préfère appeler français langue d'enseignement++ je crois donc que++ il y a cela mais c'est la
48 réalité de la classe qui déterminera la manière dont se fera l'enseignement+ mais également le
49 profil de l'enseignant+ parce que s'il n'a pas les compétences et la formation+ il ne comprend
50 pas les enjeux++ ce qui se passe dans la classe+ il va de soi que les choses se passeront
51 difficilement++

52 **Enq.** : aujourd'hui avec l'introduction des langues nationales+ quelles sont vos attentes des
53 institutions par rapport à l'enseignement de la langue française ++

54 **Insp.** : je ne sais pas à quel niveau ++ parce que jusqu'à présent c'est le français qui est sur
55 l'ensemble du cursus++ il y a des timides incursions pour introduire les langues nationales
56 mais ce n'est pas encore ancré+ ça n'a pas droit de cité++ maintenant il va de soi que dans
57 une pédagogie différenciée dans une situation plurilingue et multilingue+ il va de soi que
58 l'approche contrastive devra être +donc introduite à la formation initiale++ à tout le moins+ il
59 faudrait donc intégrer des éléments d'apprentissage des langues maternelles++ mais+ les
60 situations sont tellement hétérogènes : quelle langue maternelle ++ est-ce en fonction du
61 milieu etc.++ ++ et parallèlement à l'introduction du français à l'école maternelle ou au
62 primaire++ il faudra aussi à l'université+ dans les Instituts de formation des maîtres introduire

63 l'enseignement de ces langues nationales pour prendre en charge les réalités effectivement++
64 et pour avoir une démarche contrastive qui permettent de favoriser ce que les gens ont appelé
65 une bilingualité additive++ il ne faut pas qu'elle soit soustractive comme on l'a vue++

66 **Enq.** : pouvez-vous revenir sur l'approche contrastive ++

67 **Insp.** : je veux simplement dire qu'on a besoin de connaître les substrats linguistiques+
68 culturels des apprenants pour aller vers une langue cible++ que la méconnaissance de la
69 réalité du point de départ fait que il y a des erreurs+ des maladresses+ des confusions ou des
70 retards dans les acquisitions++ mais c'est le fait des ignorances de la réalité de l'enfant et ça
71 c'est je pense une non prise en compte de la situation telle que l'enfant la vit++

72 **Enq.** : maintenant sur le savoir+ nous savons que les programmes de français ont été changés
73 récemment+ en 2009+ mais les exigences en termes de maîtrise du français comme langue
74 maternelle demeurent+ qu'en pensez-vous ++

75 **Insp.** : c'est-à-dire ++

76 **Enq.** : dans le programme nous notons par exemple une forte dose de littérature française à la
77 place de la littérature sénégalaise+ à la place de la littérature africaine++ j'ai fait le décompte :
78 il y a beaucoup plus de littérature française que de littérature africaine+ sénégalaise++ et en
79 plus de la normalité+ nous remarquons que les enseignants sont hyper-correctifs et ne tolèrent
80 pas certaines erreurs+ certaines articulations où prononciations qui sont typiquement du
81 contexte linguistique de l'élève++

82 **Insp.** : ça dépend de ce que l'on veut++ on parle français ou on ne parle pas français++ on ne
83 peut pas aller vers des babels {approx} et donc vers des formes de créole de pidgin qu'on a
84 observées dans certains pays++ dans une langue+ il y a des normes et des seuils
85 d'acceptabilité qu'il faut++ il y a certes des variabilités+ des tons+ des intonations qui
86 peuvent être spécifiques mais il y a un encouragement à faire de parler un français standard
87 c'est-à-dire compréhensible dans la francophonie++ ah sinon chacun cultive son français++
88 maintenant+ sur le programme+ c'est des programmes de littérature++ et ce dont tu parles
89 c'est le programme du second cycle++

90 **Enq.** : oui c'est ça

91 **Insp.** : dans le premier cycle où il y a une approche par compétence+ ces notions-là+ dans
92 l'enseignement moyen je veux dire+ on essaie d'introduire une approche par compétence+ il
93 va de soi que ces éléments-là peuvent être gommés puisqu'il s'agit de développer une

94 compétence à partir de ++ de ce point de vue on va convoquer les éléments et les ingrédients
95 susceptibles d'aider à former cette compétence ++ et donc un texte sera pris comme étant une
96 ressource afin d'atteindre tel ou tel élément++ et donc de ce point de vue la distinction
97 littérature française/littérature africaine est++ d'expression français à tout le moins et que les
98 éléments de culture spécifique et qui sont exprimés en français et susceptibles d'être compris
99 par tous à travers le monde++ et que donc l'analyse du texte en dernière instance permettra de
100 dire quel est le sens ou quels sont les sens possibles++ je ne pense pas qu'un texte+ parce
101 qu'il est africain qu'il n'est pas écrit en français+ il est écrit en français quand bien même+ il
102 y a des éléments qui sont spécifiques++ ou bien l'économie du texte permet de le régler ou
103 bien++ ou des notes de bas de page permettent de dire voici le sens quoi++

104 **Enq.** : si je pose la question c'est vrai que+c'est parce la place de la littérature française
105 préoccupe les enseignants et même les élèves++ par exemple j'ai eu une question d'un élève
106 qui me demandait pourquoi on étudie autant de littérature française++ ++ j'ai compris qu'il y
107 a un problème de culture qui se pose et que ++ les élèves cherchent l'intérêt+ ont-ils besoin de
108 cette littérature et ils se désolent du fait qu'ils ne connaissent pas autant la littérature
109 sénégalaise qui exprime mieux leur culture++

110 **Insp.** : c'est-à-dire que c'est un problème d'approche+ de compréhension++ parce que un
111 texte est un texte hum++ si des choses passent dans des contextes spécifiques à des personnes
112 qui en sont les auteurs+ il y a des postulats à faire++ c'est la capacité à décrypter les textes
113 qui font qu'ils devraient être enseignés++ c'est une compétence de lecture++ si on est dans
114 cette logique-là+ l'opposition entre littérature française/littérature africaine devient quelque
115 peu non pas active mais secondaire++ est-ce que je suis capable d'actualiser+ de comprendre
116 le texte++ c'est des mots de français organisés dans une certaine structure pour dire et faire
117 dire++ et qu'il pourrait donc aller dans telle ou telle situation ++ parce que les personnages
118 nous parleraient plus aussi++ c'est plus dans cette *** que de vouloir dire ++ littérature
119 française/littérature africaine++ moi je considère qu'un texte est un texte et que ce qu'il faut
120 est de former les élèves à lire et à comprendre des textes tels qu'ils soient++

121 **Enq.** : maintenant nous parlons des manuels scolaires+répondent-ils à l'enseignement du
122 français spécifique des apprenants collégiens et lycéens au Sénégal qui ont une autre langue
123 comme langue maternelle++

124 **Insp.** : c'est toujours le problème++ c'est qui c'est qui enseigne+ avec les élèves ++ un
125 manuel est une proposition par rapport au programme etc. ++ il y a en sur le marché qui a été

126 libéralisé++ avant+ il y avait que les manuels fournis par la commission de réforme du
127 français++ dans un certain temps++ il y a la libéralisation du marché++ les auteurs qui
128 écrivent les manuels français+ français en particulier++ ont pris pratiquement le marché++
129 c'est eux qu'on va trouver principalement EDICEF++ tous les auteurs ne sont pas
130 regroupés++ c'est principalement ces manuels qu'on va retrouver++ les auteurs en général
131 africains+ sénégalais convertissent les programmes en manuel ++ *** parce que s'ils n'étaient
132 homologués+ ils ne seraient pas dans les établissements++ quel est ce professeur qui va faire
133 avec les manuels ++ ces manuels sont-ils disponibles en quantité ++

134 **Enq.** : Inspecteur une question assez générale : les manuels sont-ils incontournables pour une
135 activité de langue ++ et pourquoi ++

136 **Insp.** : il y a des gens qui n'ont pas de manuel et qui malgré tout enseignent++ le manuel est
137 un outil++ il est nécessaire pour certaine catégorie d'élèves++ ils ont besoin de ce support
138 parce qu'ils n'ont pas d'autres {silence} d'autres outils pour apprendre++ d'ailleurs un
139 manuel doit être un outil parmi d'autres surtout que++ on est dans un monde qui s'ouvre à++
140 l'internet+ aux multimédia++ aux textes authentiques++ à ces éléments qu'on peut retrouver
141 sur les journaux etc.++ je trouve que le manuel+ s'il est essentiel+ important parce qu'il
142 soutient la++ le programme dans la classe on ne devrait pas se limiter à++ces manuels-là++
143 sur d'autres activités de cours qu'on peut développer à côté du manuel+ autour du manuel+
144 par le manuel ainsi de suite et par d'autres moyens possibles++

145 **Enq.** : je vous pose une autre question : entre les documents fabriqués (récits+ dialogues+
146 lettre... sur des situations de la vie quotidienne) et les documents authentiques (rédigés pour
147 des élèves par des auteurs) + quels types de supports vous paraissent les plus adaptés à
148 l'enseignement du français dans les établissements secondaires du Sénégal++++

149 **Insp.** : {l'Inspecteur me fait signe de ne pas comprendre et je reformule la question}++
150 d'après l'expérience qu'on a le Prof produit parfois des textes qui sont maladroits+ où il y a
151 des fautes qui ne permettent pas de saisir la compétence qui est visée++ Il n'est pas sûr qu'il
152 ait une garantie d'authenticité+ de validité de textes qui sont autorisés++ mais il se peut que le
153 Prof+ connaissant ses élèves et ayant bien ciblé la compétence+ produise un texte qui aille
154 dans le sens de ses objectifs++ s'il n'a pas choisi un texte du manuel c'est certainement parce
155 qu'il a trouvé mieux ailleurs et dans ses propres compétences++ et donc++ on ne peut pas
156 faire une opposition entre la préparation du maître et du manuel++ tous ces éléments
157 entrent++ dans la préparation du cours++ maintenant+ pourquoi choisit-il tel ou tel élément

158 c'est certainement en fonction de ce qu'il veut faire+ la réalité de la classe qu'il connaît+ des
159 moyens dont il dispose et sa démarche++

160 **Enq.** : je vous pose la question+ êtes-vous satisfait de la formation des enseignants de français
161 dans les établissements moyen et secondaire au Sénégal++ pouvez-vous justifier votre niveau
162 de satisfaction ++

163 **Insp.** : c'est un peu difficile parce que tous les enseignants ne sont pas formés++ c'est une
164 minorité qui est formée et de moins en moins bien formée dans les écoles++ essentiellement
165 l'école normale ou la faculté+ et ne sont pas natifs de cette langue++ il y a une massification
166 des effectifs++ Tout le suivi qui était fait avant est de moins en moins réussi++ d'autre part+
167 il y a une instabilité de l'école++ le quantum horaire qu'on devrait pouvoir++ utiliser est de
168 plus en plus réduit++ les temps et les durées de stage sont de moins en moins importants++
169 même les modalités pratiques comme le micro enseignement n'existe plus etc.++ de telle
170 sorte qu'il y a une formation continue [initiale] mais qui n'a pas toujours les moyens de sa
171 politique + les voitures pour se déplacer+ l'argent pour se réunir et la formation qui est
172 donnée n'est pas toujours prise en charge dans le plan de carrière des enseignants++ et
173 ensuite+ il y a un recrutement de vacataire dans le système et qui sont de plus en plus
174 nombreux qui enseignent sans avoir reçu de qualifications initiales++ certes+ ils viennent à
175 l'Ecole normale pendant les vacances pour des formations++ mais les durées de formation
176 comparées à ce qui se faisait avant++ ce n'est pas de la même qualité++

177 **Enq.** : ++ en France on forme des enseignants en didactique du français langue seconde pour
178 les apprenants allophones+ si on formait les enseignants en didactique du français langue
179 seconde+ ne les outillerons- nous pas pour mieux faire face aux besoins++

180 **Insp** : en fait c'est quoi français langue seconde ++ il s'agit en France pour les enfants
181 d'immigrés++ est-ce que cette description du français langue seconde en France sera la
182 même qu'on va retrouver ici au Sénégal ++ ensuite+ il y a un changement qui s'est opéré en
183 France+ les IUFM {sigle= Institut Universitaire de Formation des Maîtres} ont été fermés et
184 que ce sont les universités qui se chargent de la formation des enseignants++ mais je ne suis
185 pas sûr que cela ait gagné l'adhésion de tout le monde+ il y a des gens qui sont contre ça++ si
186 on revient à vos concepts de français langue seconde++ de langue d'enseignement qui peut
187 être plus opératoire de ce point de vue++ il faudrait voir l'article de Ngalasso dans un vieux
188 numéro d'Etudes de Linguistique Appliquée++

189 **Enq.** : peut-être je vais rapidement revenir sur le concept de français langue seconde++ Jean
190 Pierre Cuq+ Fatima Chnane-Davin + Michèle Verdelhan-Bourgade, Gérard Vigner,
191 Besse...++ définissent le français comme langue seconde par rapport au fait que l'élève qui
192 apprend cette langue n'a pas celle-ci comme langue maternelle++ cette langue dite langue
193 seconde est la langue officielle du pays++ c'est une langue de communication dans les
194 instances administratives+juridiques entre autres+ une discipline et une langue
195 d'enseignement++ autre élément qu'ils convoquent+ c'est la culture même de l'apprenant+
196 alors faut-il continuer à utiliser la langue « standard »+ on sait que celle-ci est très liée à la
197 culture-

198 **Insp.** : le fait de dire français langue seconde+ on ne peut pas mettre entre parenthèse
199 l'élève++ parce que l'élève peut être de père wolof+ de mère pular+ sa langue maternelle est
200 le pular mais il parle principalement le wolof++ bon cette dimension-là il faut que l'on+
201 l'intègre dans l'analyse++ alors++ à la limite c'est presque cas par cas si on veut être dans la
202 logique de Cuq et derrière Cuq+ je pense qu'il y a une idéologie+ malgré tout++ je pense que
203 son projet à lui c'est de faire du français une lingua-franca++

204 **Enq.** : c'est-à-dire ++

205 **Insp.** : comme le latin a été dans le monde antique++ je crois que derrière++ je pense que tu
206 as lu son livre+ le français langue seconde-

207 **Enq.** : oui j'ai lu++

208 **Insp.**++ : dans certaines des ses positions+ il y a une volonté de défendre le français pour qu'il
209 continue à être la langue véhiculaire à travers certains peuples du monde++ donc c'est là une
210 position impérialiste même s'il ne l'affirme pas++ donc il faut le lire en faisant attention à ses
211 mots++ donc+ dans cette volonté de dire le français langue seconde++ il y a une volonté
212 diffuse de faire que le français soit de manière pérenne la langue véhiculaire de tous ces gens-
213 là++ je pense qu'il y a un projet politique quoi qu'on dise++ je crois qu'il est le président de
214 l'association des professeurs de français+ ce n'est pas le fait du hasard+ à mon avis++ donc+
215 il y a cela++ moi je dis ma préférence en tout cas parce que ce qui se passe c'est ce qui se
216 passe dans la classe++ il y a un++ c'est le français standard+ en parlant du français++ il y a
217 ça++on parlera de tel ou tel++ lorsqu'on est au Sénégal+ en parlant d'essencerie+ mais ce
218 sont les vocabulaires et les lexiques mais la structure de la langue française restera++ si nous
219 devons apprendre cette langue-là+ nous devons l'apprendre avec ses règles de construction+
220 sa réussite+ son génie je veux dire++ et si on veut parler français comme on parle wolof++ il

221 arrivera un moment où les mots de la langue+ sa structure++ le français ne nous permettra
 222 plus de communiquer++ maintenant si on est dans la littérature on est en création+ par rapport
 223 à la langue+ il y a des variations+ il y a une rupture+ il y a une transformation qui peuvent
 224 s'opérer++ mais si c'est toujours par rapport à une norme++ quand je dis Kourouma les
 225 dérogations qu'il fait par rapport à la grammaire française++ c'est parce qu'ailleurs il maîtrise
 226 parfaitement les règles de la langue française++ c'est le cas de Senghor++ et que donc
 227 lorsqu'il y a dérogation+ il y a rupture+ c'est conscient+ c'est manifeste et que c'est comme
 228 un traité++ voilà comment je dis : Fama courbait une prière++ en français on dit Fama
 229 priait++ mais le wolof dit {début de lang= wolof} damay seugu djouli {fin de langue}+ on
 230 trouve ces phénomènes-là et on le comprend bien on est dans la littérature++ il y a ici une
 231 volonté de faire dire à la langue d'autres réalités+ d'autres situations et que dans une situation
 232 de communication orale ordinaire+ il faut qu'on ait des éléments standards+ normalisés sinon
 233 la communication ne passe pas++ il faut bien comprendre parce que c'est important+ la
 234 littérature+ la création++ et la communication ordinaire ++ de toute façon on est obligé
 235 d'utiliser les mots du terroir pour dire certaines choses en français++ en suite si c'est dans une
 236 situation de dialogue comme nous parlons+si je ne comprends pas je te dis qu'est-ce que tu
 237 veux dire ++ alors ce n'est pas la peine de faire des théories sur des éléments-

238 **Enq.** : des enseignants ont avoué recourir à la langue maternelle des élèves++

239 **Insp.** : tu dis avoué comme si c'était une faute or nous sommes en présence de deux langues +
 240 on ne peut pas+ de manière efficace+ faire la formation si on ne prend pas appui sur ce que
 241 fait l'élève+ sur ce que font ces langues++ je parlais tantôt au début de l'entretien de
 242 bilinguisme additif++ si on veut que un enfant soit efficace dans l'acquisition d'une langue
 243 cible+ il faut qu'on prenne en compte la langue de départ que ça soit la langue maternelle ou
 244 en tout cas la langue où il trouve ses valeurs++ si cela n'est pas pris en compte+ on atteindra
 245 difficilement ce que l'on veut faire c'est comme si on gommait ce sur quoi s'est construit++ et
 246 que le fait de dire avouer++ moi quand j'ai envie de dire quelque chose en classe en wolof je
 247 le dis+ je sais pourquoi le dire+ je le dis comment je vais faire en fait pour qu'on le trouve
 248 *** même dans des travaux de cours+ lorsqu'un élève bute sur des éléments de la langue
 249 française+ on le corrige en wolof++ le temps de reconstruire le discours mais lorsqu'on est en
 250 groupe pour parler en classe+ on s'exprime en français++ il faut savoir marcher sur les deux
 251 pieds++

252 **Enq.** : quels doivent être les objectifs de l'enseignement de l'oral et de l'écrit en situation
253 multilingue ++

254 **Insp.** : ça y est dans les programmes vous les trouverez là-bas++

255 **Enq.** : d'accord++ on va parler de votre expérience+ d'après donc votre expérience
256 d'inspecteur et de formateur+ quelles sont les difficultés majeures des enseignants dans leur
257 confection de fiches et dans leurs activités en classe ++

258 **Insp.** : ça sera difficile de répondre parce que si on leur apprenait à faire des fiches+ c'est une
259 formation initiale que malheureusement les autres n'ont pas subie {il s'agit de ceux qui sont
260 recrutés sans passer par la FASTEF} les difficultés de déclinaison d'objectifs+ les difficultés
261 de maîtriser des contenus du programme+ c'est des difficultés de rythme et d'organisation du
262 sens+ c'est des difficultés de planification et d'application++ comme ils sont des apprenants+
263 c'est le terrain qui va les aider à se perfectionner+ les tuteurs les aident aussi++

264 **Enq.** : alors l'objectif général visé pour la fin du cursus (fin de classe de terminale) doit-il être
265 que les élèves soient capables de se comporter linguistiquement et culturellement comme des
266 natifs ++

267 **Insp.** : je n'ai pas compris++

268 **Enq.** ++ : pour être simple+ après la fin du cursus+ le baccalauréat+ l'élève doit-il se
269 comporter comme le français linguistiquement et culturellement ++

270 **Insp.** ce n'est pas possible+ ce n'est pas possible+ ce ne sont pas les mêmes élèves+ ce ne
271 sont pas les mêmes programmes+ ce ne sont pas les mêmes démarches++ il y a un
272 baccalauréat qui est fait et donc l'équivalence est reconnue par les académies françaises++
273 parce que les élèves qui sont formés au Sénégal sont sensés pouvoir étudier en France++ et
274 que donc les contenus+ les démarches et les méthodes d'enseignement+ certains savoirs
275 savants sont partagés+ pour réussir dans les universités françaises+ ils doivent être acquis++
276 ça c'est important parce que les élèves sénégalais réussissent en France+ ça veut dire que il y
277 a une certaine réussite dans leur enseignement++ maintenant+ ça commence à se dégrader
278 parce que++ ceux qui arrivaient s'intégrer facilement mais de plus en plus cette intégration ne
279 se fait pas bien++ la question c'est que si les élèves sénégalais sont appelés à continuer dans
280 des universités française+ il va de soi qu'il faut savoir ce qui se fait en France pour pouvoir
281 les préparer à++ un sénégalais est un sénégalais+ un baccalauréat est sensé être un diplôme

282 international susceptible de faire que les gens soient accueillis+ compte tenu qu'il soit
283 fiable++

284 **Enq.** : vu que les apprenants ont une autre langue maternelle qu'elles doivent être les besoins
285 en apprentissage de la langue française ++

286 **Insp.** : les besoins sont définis dans les programmes++ à la fin de tel cycle+ les élèves seront
287 capables de++ toute la question c'est de savoir est-ce que la langue maternelle est prise en
288 compte ou est totalement ignorée++ pour l'instant rares sont les écoles qui tiennent compte de
289 la dimension des langues maternelles++ tout se fait comme si+ les enfants n'avaient pas
290 d'autre langue maternelle++

291 **Enq.** : est-ce qu'on peut dire par la même occasion que ces besoins ne sont pas pris en compte
292 dans la formulation des programmes ++

293 **Insp.** : on ne peut pas le dire+ parce qu'il faut faudrait peut-être faire l'éventail des besoins++
294 il y a un programme qui dit ce qu'il faut faire++ maintenant+ ce qui dire c'est qu'on a des
295 niveaux d'enseignement+ enseignement général+ enseignement professionnel+ enseignement
296 technique etc.++ et que peut-être la tendance lourde qu'il y a dans l'enseignement fait qu'on
297 forme plus de littéraires que dans les séries scientifiques et techniques+ ça ce n'est pas bon
298 pour qui veut se développer++ et que la formation à des métiers+ la prise en compte de
299 l'enseignement technique et professionnel++ferait peut-être qu'il y ait moins de
300 déperdition++

301 **Enq.** : nous arrivons à la fin de notre entretien+ que pensez-vous des niveaux des élèves en
302 français ++

303 **Insp.** : je n'ai pas d'étude sur la question+ on peut faire des projections+ il y a une tendance
304 générale+à partir de quelle mesure a-t-elle été faite ++++ mais on peut avoir des coupes
305 générales++ on sait que certaine catégorie d'élèves sont plus forts et que peut être sur le bas+
306 ils sont devenus plus faibles++ Si moi je compare ce que je sais faire ou ce que je savais faire
307 quand j'avais l'âge de mon fils++ mon fils est plus (inaudible) que moi++ parce qu'à l'âge où
308 à son BFEM+ moi+ j'étais peut-être en sixième++ ensuite+ il y a des outils qu'il manipule
309 que cet âge-là+ j'étais plus concentré sur la lecture alors que lui il sait faire beaucoup de
310 choses qui demande des compétences de la vie++ et qu'on ne peut pas parler de niveau en se
311 fondant sur une capacité du français+ il y a d'autres disciplines et encore+ il y a un âge

312 précoce++ on ne peut pas simplement dire que le niveau baisse en regardant une note de
313 dictée+ une note de rédaction+ c'est un paquet qu'il faut considérer++

314 **Enq.** : vous avez parlé d'un niveau extrêmement élevé et d'un niveau extrêmement bas et
315 qu'est-ce qui explique cela ++

316 **Insp.** : je vous dis que si on fait une courbe+ il y a des extrêmes)++ les enfants qui sont issus
317 d'élites+ des familles qui ont des revenus etc.++ et qu'ils ont un moniteur ++ quand on
318 regarde les taux de scolarisation entre il y a vingt ans et aujourd'hui+ ce qu'il y a comme
319 élèves c'est sans commune mesure++ maintenant+ le suivi+ l'encadrement avec des
320 enseignants je ne sais pas mais avec tant de défis++ comparé avec quatre vingt dix+ tant
321 d'élèves dans la classe++

322 **Enq.** : mais+ il y a certainement des besoins à l'oral et à l'écrit chez les apprenants++

323 **Insp.** : non mais+ ça quels sont les besoins à l'oral ++ quels sont les besoins à l'écrit ++ c'est
324 ça la question++ si je n'ai pas besoin de parler français+ ben je ne suis pas forcé++ quelles
325 sont les situations aujourd'hui qui font que je dois parler français dans la rue ou++ si cette
326 réalité n'existe pas++ maintenant le français c'est essentiellement dans des concours+ dans
327 des examens+dans l'administration++ dans certains cas+ on n'a pas besoin de parler français
328 on parle wolof++

329 **Enq.** : et chez les apprenants++ ++

330 c'est très difficile parce que avec le téléphone portable c'est avec des sms+ c'est un langage
331 codé+ sur l'internet ils lisent beaucoup+ certes ce n'est pas de la littérature mais si on ne sait
332 pas lire on ne peut pas entrer dans cet univers++ est-ce qu'ils ont besoin de parler le
333 français ++ est-ce qu'il y a des situations qui font qu'ils ont besoin de parler français ++ s'il
334 s'agit de parler le français+ ils vont parler le français++ dans les classes s'ils sont interrogés+
335 ils se débrouillent comme ils peuvent++ mais les classes sont ce qu'elles sont si tu as
336 cinquante élèves sur un cours d'une heure+ si le Prof parle dix minutes combien de minutes
337 vont parler les élèves +++

338 **Enq.** : je vous remercie Inspecteur++ merci pour toutes ces informations++

Annexe 6. (Entretien III)

- 1 **Enq.** : bonjour+ pouvez-vous vous présenter madame l'Inspectrice+
- 2 **Insp.:** bonjour+ je suis *N*+inspectrice de l'enseignement moyen secondaire général à
3 l'Inspection d'académie de Dakar+
- 4 **Enq.** : nous++ allons entamer les questions suivant les institutions+ et la première question
5 est quelle place les institutions officielles accordent-elles à l'enseignement de la langue
6 française dans les établissements moyen et secondaire du Sénégal++
- 7 **Insp.:** en fait+ les institutions officielles accordent une place importante+ à l'enseignement
8 de la langue française++ cette langue française +c'est une langue pratiquement d'éveil qui se
9 fait le matin le plus souvent+c'est conseillé+il est conseillé pratiquement à tous+ les chefs
10 d'établissements de faire faire la langue française le matin+ où les élèves sont en pleine
11 forme+ parce que c'est la langue de communication au Sénégal+ donc il faut+ n'est-ce pas
12 que+ les élèves la maîtrisent+ il faut que les élèves la parlent+ il faut que les élèves arrivent+
13 n'est-ce+ pas à utiliser cette langue-là+correctement++
- 14 **Enq.** : j'aimerais vous demandez quels sont les objectifs institutionnels+ de l'enseignement
15 du français dans les établissements moyen et secondaire du Sénégal+
- 16 **Insp.:** les objectifs institutionnels de l'enseignement du français+euh sont que+ euh+ les
17 élèves doivent parvenir à la parler+ cette langue française-là+ à la parler correctement+ mais
18 également à l'écrire correctement+parce que tout le problème réside dans l'expression+ la
19 communication+ donc les enseignants doivent faire en sorte que+ les élèves apprennent+
20 n'est-ce pas+ à communiquer oralement+correctement mais également+apprennent à
21 communiquer même à l'écrire correctement sans faire de faute++ raison pour laquelle nous
22 euh+ visons une continuité+ nous+faisons en sorte que la transition CM2 - sixième soit
23 logique+ euh les activités que les élèves faisaient à l'élémentaire grammaire conjugaison
24 orthographe+ les élèves continuent également de le faire au moyen+mais avec un petit
25 renforcement+ et des acquisitions tout à fait nouvelles+ pour aider l'élève à développer
26 davantage+ n'est-ce pas+ ces acquisitions et ces capacités de réflexion++
- 27 **Enq.** : pour la troisième question+ on sait maintenant que le français est une langue seconde
28 pour les apprenants sénégalais+ n'est-il pas nécessaire que l'enseignement de type de langue
29 seconde soit défini institutionnellement+

30 **Insp.**: euh+ le français n'est pas une langue seconde++le français c'est la langue de
 31 communication per***au Sénégal++ euh le fait que déjà les parents amènent très tôt les
 32 enfants au préscolaire+c'est en fait pour les initier très tôt à se familiariser avec cette langue
 33 de communication++ parce que+ en fait on ne leur apprend pas la grammaire au
 34 préscolaire+mais on leur apprend déjà+ à enregistrer le message en français et +n'est-ce pas+
 35 à pouvoir s'exprimer correctement++ donc je crois que c'est une erreur de vouloir dire que le
 36 français est relégué au second plan++ ce sont les enseignants qui ont voulu peut-être reléguer
 37 ou bien+ d'autres personnes qui ne s'y connaissent pas très bien qui ont voulu reléguer au
 38 second plan le français++ le français doit être relégué au premier plan+ d'abord par les
 39 institutions et les enseignants craie en main qui sont dans les salles de classe++ évitez de
 40 parler une autre langue qui qui qui n'est pas le français+ uniquement parler le français et
 41 puisque+ déjà l'enseignant est un modèle pour l'élève+ c'est sûr que l'élève qui voit
 42 toujours+ ou qui n'entend toujours+ son enseignant parler français+ avec lui +mais également
 43 avec les élèves+ et également avec ses collègues enseignants+ sera+n'est-ce pas+ tenté de
 44 vouloir s'exprimer en français++ mais si jamais, il voit+ il n'entend son enseignant parler
 45 wolof sans sans sans reproche+ il peut se dire qu'il peut aussi se permettre de parler la langue
 46 nationale à la place du français et des fois on reproche aux élèves de traduire le wolof ou de
 47 traduire les langues nationales+ c'est en fait parce qu'ils ne sont pas encore familiarisés avec
 48 cette langue là++ han+donc c'est un travail+ c'est tout un travail que doivent mener n'est-ce
 49 pas que doivent mener les enseignants+ ne plus parler les langues nationales en classe+ ce ne
 50 sont pas les langues nationales qui sont les langues de communication en classe+ c'est le
 51 français qui est la langue de communication++ il faut qu'on s'habitue à n'est-ce pas le parler
 52 correctement+ et à le faire parler +correctement également par les élèves++

53 **Enq.** : quand je parle de langue de second une <concept-

54 **Insp.** un concept>

55 **Enq.** : un concept donc que les auteurs du nom de Jean Pierre Cuq+ Fatima Chnane-Davin +
 56 Gérard Vigner et d'autres auteurs++ ont développé pour faire comprendre que certains
 57 apprenants par exemple quelques immigrants en France+ n'ont pas le français comme une
 58 langue maternelle+ ils n'ont pas non plus le français comme une langue étrangère+ justement
 59 parce qu'ils baignent dans un contexte où le français est officiel et ont une autre langue
 60 maternelle+ et je pense que c'est à peu près même le cas du Sénégal+ mais la langue seconde
 61 n'est pas une langue +reléguée au second plan+ loin de ça+ c'est un concept nouveau pour

62 dire que certains élèves n'ont pas du tout le français comme langue maternelle+ non plus
63 comme langue étrangère+ +

64 **Insp** : il faut préciser toujours que ces langues nationales même si elles sont enseignées dans
65 les salles de classe+ ne doivent pas prendre la place du français+ faire comprendre aux élèves
66 déjà qu'ils faisaient traduire + les langues nationales en français+ raison pour laquelle il y'a
67 beaucoup de fautes de sens+ de contradiction+ parce que les constructions ne sont pas les
68 mêmes en français+ par exemple+ en wolof on dit {début lang = wolof} diw ak diw ak man+
69 sa ma rak sama mag ak mane {fin langue} non+ non{début lang = wolof} mane ak yow diw
70 ak diw {fin langue} mais en français on dit {début lang = wolof} diw et diw {fin langue} et
71 moi+++Ousmane+ Fatou et moi + la première personne du singulier est toujours+ vient
72 toujours en dernière position+alors que si c'était en wolof on commence toujours par la
73 première personne+ donc les constructions ne sont pas toujours les mêmes +c'est bon à
74 préciser d'abord aux élèves+ peut-être même procéder à une étude comparative+ pour que
75 l'élève+ n'est-ce pas+ puisse voir la différence+ qu'il y'a entre l'étude de la langue nationale
76 et l'étude du français+ cela est tout à fait possible+ mais il faut+ qu'on fasse très attention+
77 pour leur préciser+ n'est-ce pas+ qu'étudier la langue nationale ne signifie pas encore une fois
78 remplacer le français par ces langues nationales-là+ voilà+

79 **Enq.**: nous allons maintenant attaquer les programmes et les manuels+ la première question
80 tourne au tour des programmes+ les programmes du français ont été changés récemment mais
81 les exigences en termes de maîtrise du français comme langue maternelle demeurent qu'en
82 pensez-vous++

83 **Insp.**: les programmes du français ont été changés+ je ne pense pas que les programmes ont
84 été changés+

85 **Enq.** : si en 2009+

86 **Insp.** : ça c'est vrai+ donc les guides ont été refaits parce que+ au fait à la place de ces
87 programmes-là+ parce que je faisais partie de l'équipe qui a été invitée à Saly+ pour écrire les
88 guides d'usages+ qui en fait ne sont qu'une relecture des programmes de français++ des
89 guides également pédagogiques qui sont en fait+ l'opérationnel- l'opérationnalisation de ces
90 guides d'usage++ donc en fait ces programmes de français ont été changés- ont été revus je
91 dirai+ revus dans le but+de de + dans le but d'amener les élèves à mieux les comprendre+
92 d'amener les enseignants à mieux les enseigner+ en fait pour que le message passe++ On a
93 essayé le maximum possible d'actualiser+ conceptualiser même des choses parce qu'en fait+

94 il y'a eu des textes qui portaient n'est-ce pas+sur des auteurs français que les élèves ne
95 connaissaient pas+ ou sur des contextes que les élèves ne connaissaient pas+ donc nous
96 avons essayé+ surtout avec les guides de conceptualiser de faire en sorte+ que l'élève se
97 revoit ou se voit+ dans les textes qu'on lui propose+

98 **Enq.**: il est vrai qu'il y a eu un avancement dans la contextualisation des enseignements+mais
99 il n'en demeure pas moins vrai que+ la littérature française occupe encore une place
100 considérable + ne faudrait-il pas inverser la tendance+en introduisant beaucoup plus de
101 littérature sénégalaise, africaine, francophone+

102 **Insp.** : c'est vrai que l'élève sénégalais doit comprendre son milieu+ doit comprendre sa
103 littérature+ doit comprendre toute sa culture+ inverser la tendance+ + c'est possible mais là
104 on va remonter+ on va remonter+ on va partir n'est-ce pas+ on va parler aux IGEN {sigle =
105 Inspecteurs Généraux de l'Education Nationale} parce qu'en fait, les attentes par rapport aux
106 enseignements sont que les élèves parviennent à s'exprimer correctement+ et à écrire
107 correctement+ s'exprimer correctement à l'écrit+ s'exprimer également correctement à
108 l'oral+ l'expression orale+ en fait+ est un élément du profil attendu de l'élève+ c'est dit dans
109 le curriculum+ le curriculum de l'enseignement moyen+ vise en fait une compétence+ qui est
110 attendu+ de de de l'élève et cette compétence-là doit être recherchée par+ par la capacité de
111 l'élève à s'exprimer correctement+ tant que l'élève ne peut pas s'exprimer correctement
112 même s'il lit tous les livres+ même s'il a un parent+ un papa enseignant ou un papa inspecteur
113 et qu'il ne maîtrise pas ou qu'il ne parle pas correctement la langue française+ là+ il aura
114 toujours des difficultés+ parce que là + en fait ce qu'on a noté c'est que+ à la fin du cursus+
115 en fin troisième+ même en fin terminale+ l'enfant a son diplôme mais en fait c'est un
116 analphabète fonctionnel+ il n'est capable de résoudre aucun problème+ il a son savoir mais
117 incapable de s'insérer dans la vie active+ et ça c'est un drame+ les compétences+ hum les
118 acquisitions qu'on donne+ à l'élève dans les salles de classe+ ne sont pas des acquisitions+
119 qu'il faut avaler comme ça+ c'est pas ça qui fait la compétence chez l'élève+ la compétence
120 chez l'élève+ c'est en fait sa capacité à pouvoir régler un problème quelconque quelle que soit
121 la situation où il se trouve + quel que soit le milieu où il se trouve+ que l'élève soit à même de
122 résoudre les problèmes auxquels il est confronté+ c'est en ce moment qu'on dira qu'il est
123 compétent+ on a beau lui inculqué de savoir+ mais tant qu'on lui à pas montrer comment il
124 doit faire pour résoudre un problème concret+cette situation d'intégration tant qu'on lui a pas
125 appris+il ne pourra jamais résoudre un problème quelconque+

126 **Enq.** : si j'insiste encore sur la place de la littérature française c'est parce j'ai remarqué+qu'il
127 y a un conflit entre les élèves et la langue française+ au niveau secondaire et ce conflit
128 pourrait découler de la dominance de la littérature française par exemple+

129 **Insp.** : très bien alors+en littérature française+ déjà nos élèves sont confrontés+ déjà à
130 d'autres personnages qu'ils ne connaissent pas bien+ à d'autres milieux qu'ils ne maîtrisent
131 pas+ donc c'est une nouveauté pour eux+n'est-ce pas+ d'apprendre des personnes qu'ils ne
132 connaissent pas ou bien des situations qu'ils ne maîtrisent pas+ ce serait bon maintenant peut-
133 être de diminuer les textes+ en littérature française+ mais c'est toujours bon quand même + à
134 titre d'information+ c'est toujours bon+de faire comprendre à l'élève ces contextes-là et ces
135 situations+ maintenant il faut renforcer la culture sénégalaise+la littérature sénégalaise+la
136 littérature africaine+la littérature francophone+

137 **Enq.** : parlant toujours de culture j'aimerais vous poser la question qui concerne les manuels
138 scolaires+ ces manuels répondent-ils à l'enseignement du français aux apprenants collégiens
139 et lycéens sénégalais+ au moins bilingues+ c'est dire qui ont une autre langue que le français
140 comme langue maternelle+ est-ce qu'ils trouvent leur culture dans les manuels+

141 **Insp.** : non bien sûr que non et j'apprécie très bien le travail que l'INEADE {sigle= Institut
142 National d'Étude et d'Action pour le Développement de l'Éducation} est en train de faire+le
143 mal on l'éradique à partir de la racine+ ces tout-petits déjà si l'INEADE ++de changer+ en
144 essayant de changer là où on avait des personnages français+on a des personnages
145 sénégalais+un contexte+ un environnement peut-être où l'élève ne se retrouvait pas, ils
146 essaient en fait de le transformer de façon à ce que l'élève se retrouve là+ c'est très
147 important+ donc nous aussi+ je crois dans le moyen et dans le secondaire il y a un travail à
148 faire+ à ce niveau-là+ essayer de faire en sorte que dans ces niveaux-là+ l'élève se retrouvent
149 dans les textes qu'on lui propose et dans les contextes+n'est-ce pas+

150 **Enq.** : les manuels sont-ils incontournables pour une activité de langue +

151 **Insp.** : les manuels représentent les supports visuels+ des supports indispensables pour un
152 enseignement de qualité+sinon l'enseignant risque de prêcher dans le désert+il ne sert à rien
153 de parler à l'élève seulement+ si en sciences physiques+en mathématiques+l'enfant+ a besoin
154 d'expérimenter ce qu'il apprend+ l'enseignant aussi a besoin n'est-ce pas de montrer noir sur
155 blanc ce qu'il est en train de dire + en lettres classiques+j'ai fait latin grec+mais nos textes+en
156 latin sont toujours accompagnés de support+et avant de toucher même le texte+ on exploite le
157 support visuel+on prend le texte on dit voilà à l'élève quel est l'image que vous avait là+mais

158 l'élève explique ce qu'il comprend derrière le texte+ on exploite ensemble le texte avant
159 même d'aborder le texte+ ce qui avant de toucher les phrases+l'élève à déjà compris+le
160 support est très important dans l'enseignement+parce il permet à l'élève de consolider les
161 acquis+ il permet à l'élève de comprendre très vite+ avec les images+ voilà+

162 **Enq.** : si les supports sont incontournables+ entre les documents fabriqués (récits, lettres) sur
163 les situations de la vie quotidienne de l'élève et les documents authentiques rédigés par des
164 auteurs qui ne connaissent pas souvent les élèves et leur milieu+ quels types de supports vous
165 paraissent les plus adaptés à l'enseignement du français au Sénégal dans les établissements
166 moyens et secondaires et pourquoi+

167 **Insp.** les supports les plus adaptés sont les documents authentiques++non pas+ ce sont les
168 documents fabriqués+ vous savez+même dans les écoles+ la journée du lycéen+il serait bon
169 que vraiment chaque établissement+instaure ces journées+là+les journées des lycéens+en
170 fait+pour leur faire faire des journaux+il faut que l'expression soit libre + aux élèves+ils ont
171 beaucoup de choses en tête+ils ont beaucoup de choses dans le cœur+ vous savez ce qui
172 manque+on ne leur a pas donné+ ce qui manque c'est une opportunité+qui doit être donnée à
173 l'élève pour parler+ si l'enseignant vient à chaque fois+poser des questions déjà fabriquées à
174 la maison+si lors de la composition+vous vous concerter en cellule pour donner ce qu'on
175 appelle les progressions harmonisées+ des devoirs communs+à quel moment maintenant
176 l'enseignant va donner à l'élève+cette libre expression+donc il serait bon de restaurer dans les
177 établissements+des journaux+l'installation de journaux+écriture de journaux+écriture de
178 poèmes+ils sont très fort en poème+il sont très fort en journaux+ils sont très fort également en
179 expression libre+il faut vraiment le dialogue+vous voyez des enseignants+qui ne savent
180 pas+lire un texte et qui demande à un élève de venir lire+et l'élève lit très bien le texte en
181 faisant sortir l'intonation+pas parce qu'il est griot mais parce qu'il a l'art+ils ont des talents
182 cachés+ils ne faut pas les sous estimés+je suis pour que vraiment qu'on laisse l'élève
183 s'exprimer et montrer ses talents+ils y a des talents cachés que les élèves ont et que nous+++
184 on n'a pas+ils savent rédiger des lettres +à travers l'écriture vous lisez maintenant la capacité
185 de l'élève+tant que vous ne laissez pas l'élève s'exprimer+tant que vous décidez à la place de
186 l'élève+tant que vous donnez tout à l'élève+il va ignorer beaucoup de choses+si vous sortez
187 de Dakar+arrivé à Keur Mbaye Fall+il y a un dispensaire+une école élémentaire qui est là à
188 votre gauche+il faut voir un dessin devant l'école+ ce sont des élèves qui ont fait ça+de
189 simples élèves+mais ils ont du talent+ des enseignants ne peuvent pas faire de tels dessins+et

190 pourquoi maintenant {sic} ne pas leur donner l'opportunité d'exploiter ce talent-là+ ils ne sont
191 pas interrogés sur ce qu'ils maîtrisent le plus+c'est ça le problème+je crois que les récits+les
192 poèmes+les journaux+doivent être proposés aux élèves+expressions libres non notées+ c'est
193 la note qui pose souvent problème+ si vous dites+ faites ça après je vais noter+ là vous le
194 bloquez+vous lui dites exprimez-vous+ faites moi des dialogues+ faites moi des récits+ça ne
195 sera pas noté+mais sachez que l'élève qui fait+qui fera un bon récit aura une note de
196 participation+ça c'est juste pour+en fait+aiguiser l'esprit d'émulation des élèves++

197 **Enq.** : vous avez parlé des enseignants+êtes-vous satisfaite+ madame l'inspectrice+ de la
198 formation des enseignants de français des établissements moyen et secondaire au Sénégal+ et
199 pouvez vous justifier votre niveau de satisfaction+

200 **Insp.** : la formation des enseignants de français laissent encore à désirer+en fait+vous êtes au
201 courant de mode de recrutement de ces enseignants –là+on recrute avec le baccalauréat+ le
202 baccalauréat qui n'est pas un diplôme pour enseigner+l'enseignement demande un
203 bagage+l'enseignement demande du temps+un temps que cette personne qui est proposée
204 pour enseigner + c'est +c'est un temps qu'il doit prendre pour+ n'est-ce pas+ allez vers
205 l'autre+ un temps qu'il doit prendre pour aller ouvrir les livres+apprendre avant d'aller
206 donner aux élèves et ce temps-là++ on ne l'a pas donné à ces gens qu'on demande+qu'ont
207 retrouve dans les salles de classe+ le niveau laisse vraiment à désirer+le problème qu'ont
208 ces+ces enseignants-là+ils n'ont d'enseignant que de nom+ils viennent en classe+ dès l'instant
209 qui ne savent pas+ ils se+ils se cachent derrière ce mauvais caractère+ hum+pour un peu+ils
210 renvoient les élèves+hum pour un peu ils se fâchent+la mauvaise humeur+tout simplement
211 parce qu'ils ne sont pas préparés à ça+ et ce mal+il faut qu'on l'éradique à partir de la
212 racine+la formation des enseignants de français laissent à désirer+et pour éradiquer ce mal à
213 la racine+il faut qu'on revoie+le mode de recrutement de ces enseignants-là+une fois
214 recrutés+au niveau de l'inspection d'académie+on les forme au mois de décembre+ mais cette
215 formation ne suffit pas+une formation de trois jours+ c'est juste des ficelles qu'on leur
216 donne+mais c'est à l'enseignant de faire l'effort+ hum+c'est à l'enseignant vraiment de faire
217 l'effort+ de d'en savoir plus+ Cicéron un auteur classique latin a dit+dans son ouvrage appelé
218 Les Devoirs+ que+qu'un métier qu'on a choisi ou bien auquel on a été nommé+mérite d'être
219 aimer+pour être bien exercer+l'amour du métier+l'amour de la profession est très
220 important++ et ce type d'enseignant maintenant {sic} que nous avons dans les salles de classe
221 c'est comme si+c'est parce qu'ils n'ont rien à faire+qu'ils ont opté+ qu'il ont accepté d'aller

222 enseigner+ dans les salles de classe+ils y vont mais pas avec le cœur+parce que quand un
 223 enseignant se permet d'aller en classe sans préparer sa leçon+ quand un enseignant se permet
 224 d'aller en classe sans fiche+ quand un enseignant se permet d'aller en classe sans maîtriser ce
 225 qu'il a à enseigner aux élèves+quand il va en classe avec euh+avec une visage euh+ pas
 226 radieux+ je me dis que vraiment il faut revoir cet enseignant parce que enseigner est
 227 noble+c'est un métier noble+très noble+ l'enseignant+est un médecin devant les malades+euh
 228 devant les élèves+les élèves sont les malades et Socrate l'auteur classique grec a dit que +lui
 229 il a choisi d'enseigner comme sa maman avait choisi son métier de sage femme+ là où sa
 230 maman aidait les femmes à accoucher des bébés+lui Socrate a choisi d'aider les hommes à
 231 accoucher des idées+ en quoi faisant+par la maïeutique+ en leur faisant accoucher des
 232 idées+l'enseignant doit être un pédagogue+ pédagogue vient de deux mots grec+ paid
 233 {approx} c'est la racine qui signifie conduit et ago{approx}qui signifie l'enfant+ donc le
 234 pédagogue est celui qui conduit l'enfant+tant que l'enseignant ne sait pas qu'il est
 235 pédagogue+il pourra jamais tenir des élèves dans une classe+dans une salle de classe+ parce
 236 que il y a une mission noble qui lui est donnée+ il a une responsabilité énorme qui lui est
 237 confiée+des malades qu'on vous confie+vous vous permettez maintenant {sic} de venir raconter
 238 votre vie en salle de classe mais ce n'est pas normal +et il faut+ derrière ces enfants+il y a des
 239 papas qui sont des professeurs+des papas qui sont des inspecteurs+des papas qui sont des
 240 enseignants d'université qui se connaissent très bien dans le domaine ####c'est une tâche
 241 régaliennel'enseignant à vraiment du pain sur la planche+il doit en permanence se remettre
 242 en question+la remise en question est formelle même si l'enseignant a subi une formation à la
 243 FASTEF {sigle=Faculté des sciences et technologies de l'éducation et de la formation} ex
 244 École normale+ l'enseignant doit se dire à chaque fois dire comme le disait Socrate+ tout ce
 245 que je sais est que je ne sais rien+ et cette phrase nous permet toujours de se remettre en
 246 question+#### je dois aller voir mes pairs#### qui enseignent cette discipline-là+je dois intégrer
 247 la cellule d'animation pédagogique+la cellule d'animation pédagogique est le premier lieu de
 248 formation de l'enseignant+l'enseignant+doit éviter de travailler en solo+travailler en solo est
 249 extrêmement dangereux parce que+si jamais l'enseignant ne partage pas sa fiche avec des
 250 enseignants+de la même discipline+il risque de faire des erreurs+et ces erreurs vont être
 251 données aux élèves+ces erreurs-là vont rester ancrées dans les mémoires des enfants+ je vous
 252 raconte une petite anecdote+ il y a un jeune+qui s'appelle Épios {approx}+ il est venu un jour
 253 à Socrate qu'il voulait se faire un disciple de de Protagoras+ Protagoras est un philosophe
 254 également+alors+Socrate lui a dit+ mais pourquoi tu veux te faire un disciple de Protagoras+il

255 répond+c'est parce que j'adore sa philosophie+moi je l'entends parler+vraiment c'est
256 quelqu'un que j'adore+Socrate lui dit bon d'accord on y va en ensemble+une fois arrivés chez
257 Protagoras+Socrate lui a dit ce jeune+d'une quinzaine d'années veut se faire sophiste+veut se
258 faire ton disciple+veut être ton disciple+mais en fait+avant de vous laisser seuls je veux que
259 tu me dises en quoi consiste ta philosophie+Protagoras tergiversait+ Protagoras n'arrivait pas
260 à expliquer à Socrate en quoi consistait sa philosophie+Socrate lui a dit les marchandises
261 qu'on achète dans les marchés+une fois qu'elles sont périmées+vous pouvez les jeter dans la
262 poubelle+mais les savoirs que vous inculquez dans les mémoires des enfants+il vous sera
263 difficile de les enlevés+comme vous ne pouvez pas expliquer en quoi consiste votre
264 philosophie+j'amène ce garçon jusqu'à ce que vous soyez à même+ d'expliquer en quoi
265 consiste votre philosophie+vous comprenez+donc l'enseignement est un métier noble+et
266 l'enseignant doit savoir que+ il joue avec le feu+ s'il se permet de ne pas préparer sa leçon ou
267 s'il se permet de dire vraiment des non sens aux élèves++

268 **Enq.** : Est-ce qu'il ne faudrait pas former l'enseignant pour lui permettre d'attendre ses
269 objectifs : langagiers, culturels et formatifs+

270 **Insp.** : vous savez comme on dit de l'élève, l'enseignant doit lui donner le cinquième de ce
271 qu'il doit savoir+mais l'enseignant aussi+le formateur lui donne le cinquième de ce qu'il doit
272 savoir+s'ils se disent que les inspecteurs ne leur ont pas donné le maximum+s'ils se disent
273 que l'École normale+on ne leur a pas appris beaucoup de chose raison pour laquelle+il se
274 suffisent de ce peu-là+ ils sont dans l'erreurs+ c'est juste des ficelles qu'on leur donne+ à eux
275 maintenant d'aller vers les information+l'enseignant doit aller vers les
276 informations+l'enseignant doit aller vers ses pairs, les cellules pédagogiques+les cellules
277 mères+ pour les intégrer++ l'enseignant doit aller+l'enseignant ne doit pas attendre
278 tout+n'est-ce pas+ de ces formateurs-là+les formateurs ne peuvent pas tout donner à
279 l'enseignant###

280 **Enq.** : certains professeurs disent recourir aux langues nationales dans leur enseignement du
281 français+ que pensez-vous d'une telle pratique++

282 **Insp.** : il est autorisé à celui qui est au préscolaire d'utiliser des fois++d'utiliser des fois+pour
283 faire comprendre son message+l'enseignant qui est moyen+l'enseignant qui est au lycée+il ne
284 lui est pas permis d'utiliser les langues nationales pour faire passer leur message+sauf en de
285 rares occasions + quand lors de ses explications+ il rend compte que le message ne passe
286 pas+il n'est pas un professeur d'anglais ou comme un professeur d'espagnol+ je peux

287 comprendre qu'un professeur d'anglais ou d'espagnol utilise des fois des mots wolofs des
 288 termes que l'élève n'arrive pas à comprendre+ mais en français l'enseignant doit tout faire
 289 +pour expliquer tout ce qu'il a à dire aux élèves et ne pas abuser ni du wolof+ ni du pular
 290 etc.+ ce n'est pas le wolof qui est la langue de communication+ce n'est pas non plus le pular
 291 qui est la langue de communication+mais c'est le français+qu'il fasse aimer d'abord le
 292 français+mais il doit montrer aux élèves qu'il sait communiquer en français+les enseignants
 293 qui emploient ces langues-là je vous avoue c'est qu'ils ont une difficulté d'expression+ils
 294 cachent leurs+ des lacunes+l'enseignant qui ne cache pas de lacunes doit pouvoir s'exprimer
 295 en français+correctement et faire tout en français+### je ne peux pas demander aux élèves de
 296 parler français alors que quand je viens je ne parle pas français+ce n'est pas normal+les
 297 professeurs de français doivent parler français en classe+ils doivent parler français dans la
 298 cour de l'école+ils doivent parler français dans la cour de l'école+ ils doivent parler français
 299 dans les salles hum+comment on appelle+dans les salles des professeurs+et arrêter
 300 maintenant de parler les langues nationales aux élèves c'est pas normal++

301 **Enq.** : quelles sont les conséquences pédagogiques d'une telle démarche+

302 **Insp.** : les conséquences pédagogiques sont que les élèves+ne font que parler wolof+dans les
 303 cours des écoles+ils s'expriment en wolof+à Mariama Bâ+on exige des élèves de parler
 304 français dans la cour de l'école+à Notre Dame+ il y a des écoles où on exige vraiment des
 305 élèves de parler français+### il faut qu'on arrête de parler wolof dans les
 306 établissements+c'est une bataille+ça c'est une longue bataille+{sonnerie de portable
 307 enregistrement coupé}

308 **Enq.** : on a parlé de l'oral et de l'écrit qui sont fondamentaux pour l'apprentissage d'une
 309 langue et j'aimerais vous demander quels sont les objectifs de l'enseignement de l'oral et de
 310 l'écrit dans un pays comme le Sénégal qui est multilingue###

311 **Insp.** l'objectif de l'oral et de l'élève c'est d'amener l'élève à s'exprimer
 312 correctement+l'expression orale et écrite+l'expression correcte à l'oral et à l'écrit+mainant
 313 {sic} qu'est-ce que l'enseignant doit faire pour amener l'élève à s'exprimer correctement####
 314 un exemple j'ai été au Cem Maurice Gueye ou Mactar Seck+ pour inspecter un professeur+6
 315 ce professeur faisait un compte rendu de rédaction++alors il s'était rendu compte que deux
 316 élèves avaient la même introduction++alors il+ ce professeur les a appelées + « vous là+ vous
 317 avez triché+vous avez la même introduction+ vous avez triché+ venez là »+elles étaient
 318 trois++ « non monsieur+ on n'était même pas sur la même table »+ « non c'est pas possible

319 vous avez la même introduction »+je lui ai fait signe derrière et je lui ai dit+donne moi ces
320 trois copies et laisse moi je vais voir+ continue+ après le cours j'ai appelé les trois élèves et je
321 leur ai dit « vous n'étiez pas sur la même table »++ « non madame »+l'une me dit madame
322 « on était l'année dernière »+ c'est une classe de sixième+ « l'année dernière on était en
323 classe de sixième+ et on nous avait donner la même introduction »+et les élèves ont enregistré
324 la même introduction et l'ont recopiée#### c'est pourquoi on dit que les objectifs doivent être
325 dits aux élèves+vous faites un cours dès le début+dites aux élèves voilà ce que j'attends de
326 vous+mais il ne faut pas leur poser de questions+leur faire des devoirs sans leur dire ce que
327 vous attendez d'eux++vous voulez qu'ils répondent à des questions+expliquez leur comment
328 ils doivent procéder avant d'y arriver+maintenant si vous ne leur avez pas dit ils peuvent pas
329 savoir+#### tout se partage+tant que l'enseignant ne dit pas comment faire pour arriver à un
330 tel résultat+il aura toujours des problèmes+

331 **Enq.** : je vais vous soumettre à une petite comparaison ++ les objectifs de l'enseignement de
332 l'oral et de l'écrit au Sénégal doivent-ils être les mêmes qu'en France par exemple++

333 **Insp.** : non+mais non+ au Sénégal+nos langues nationales sont parlées à la maison et le plus
334 souvent c'est en ville+dans la circulation++en France c'est le français qui est leur langue
335 nationale+la langue de communication également+les objectifs recherchés ne peuvent pas être
336 les mêmes+au Sénégal ce que nous devons rechercher c'est de faciliter vraiment
337 l'expression+rendre l'expression fluide et correcte+en France le français est leur langue
338 nationale####au Sénégal nous visons+ l'expression correcte qui est visée+ l'expression
339 correcte orale comme écrite++

340 **Enq.** : vous avez parlé un peu de votre expérience mais selon vous quelles sont les difficultés
341 rencontrées par les enseignants de la discipline française dans leurs activités de classe+dans
342 leur confection de fiche et dans l'évaluation++

343 **Insp.** : dans les confections de fiches+les professeurs ne savent pas comment confectionner
344 une fiche+pourquoi ils ne savent pas+parce qu'ils ne demande pas+l'enseignant qui ne pose
345 pas de questions ne peut pas et ne pour jamais rédiger une fiche correctement+j'ai dit toute à
346 l'heure+ la cellule d'animation+est le premier lieu de formation de l'enseignant+l'enseignant
347 qui accepte d'aller dans les cellules+ou bien qu'il accepte+n'est-ce pas+ d'aller aborder les
348 autres professeurs de la même discipline+deux ou trois parce qu'il ne faut pas qu'il se limite à
349 un seul professeur+mais cet enseignant-là aura un éventail de fiches+et c'est sur que il pourra
350 rédiger sa fiche mais s'ils ont des difficultés pour rédiger des fiches c'est qu'ils ne veulent pas

351 s'ouvrir au gens+et le travail en solo est extrêmement dangereux+l'enseignant qui travaille
 352 comme ça+cache des lacunes#### l'enseignant qui prépare bien euh sa fiche+ cet enseignant-là
 353 +s'il maîtrise la fiche+ parce qu'il n'est pas dit que préparer la fiche suffit+il y a des
 354 enseignants qui dès qu'il voit l'inspecteur se permettent d'emprunter une fiche+mais la fiche
 355 bien préparée doit d'abord être mémorisée+ c'est comme ça que nous apprenons++ si vous
 356 mémorisez la fiche+si vous mémorisez le contenu de la fiche+devant n'importe quelle classe
 357 devant n'importe quelle personnalité+vous pouvez dérouler votre cours+ vous êtes à l'aise
 358 pour dérouler votre fiche+des enseignants qui confondent tel objectif et tel objectif en
 359 classe+c'est tout simplement parce qu'ils ne préparent pas+le manque de préparation+
 360 l'enseignant qui ne prépare pas c'est comme le médecin devant un malade et qui ne connaît
 361 pas la maladie++ mais il va tuer le malade+l'enseignant aussi il va tuer les élèves+parce qu'il
 362 va donner de fausses informations+de fausses connaissances+et certainement parmi les
 363 élèves+il y a des élèves qui savent que l'enseignant a dit des balivernes mais ils n'osent pas le
 364 dire+et il s'expose+il met en doute sa crédibilité+ l'enseignant doit savoir qu'il est un modèle
 365 et un modèle est un modèle+####il faut que l'enseignant soit outillé++ se respecte
 366 d'abord+vous savez+on ne peut pas enseigner une discipline sans savoir le contrat qui nous
 367 lie avec ce métier-là#### ce contrat figure dans la loi d'orientation++

368 **Enq.** : je vais passer maintenant aux questions concernant les apprenants et la première
 369 question est l'objectif général visé à la fin de la classe de terminale+du cycle donc+doit –il
 370 être que les élèves soit capables de se comporter linguistiquement et culturellement comme
 371 des natifs+

372 **Insp.** : j'ai dit tout à l'heure même avant la classe de terminale+même en fin quatrième+en fin
 373 cinquième sixième+l'élève doit être à même de parler français+l'objectif visé à la fin du cycle
 374 moyen c'est-à-dire en troisième+ c'est que l'élève doit être compétent+la compétence qui doit
 375 être visée+ nous cherchons que les élèves soient compétents++ comment l'élève doit-il
 376 devenir compétent+ l'élève est compétent+quand il est à même de résoudre n'importe quel
 377 problème+ qu'on lui pose en classe ou bien en dehors de la classe ou bien+ même dans la
 378 société+ euh+ cette compétence-là demande d'abord qu'il maîtrise les contenus que
 379 l'enseignant ou même les enseignants de l'école élémentaire lui avait apprise {sic}+lui
 380 avaient appris+mais la maîtrise de ces compétences+ de ces connaissances + euh+ la maîtrise
 381 de ces connaissances ne suffisent pas+ à côté de cette maîtrise+il faut maintenant la capacité
 382 de+ à résoudre les problèmes auxquels il est confronté+en français+ dans les petites classes on

383 lui a enseigné la grammaire+la conjugaison+l'orthographe+ on a dit l'oral pour l'écriture ou
 384 l'écriture pour l'oral+ l'oral par l'écriture d'abord parce que dans les petites classes c'est
 385 l'oral qu'on apprend d'abord à l'élève+on initie l'élève à s'exprimer correctement+on
 386 familiarise l'élève très tôt à la communication orale+pour qu'il sache les at*** comment on
 387 prononce tel mot etc.+ à côté de l'oral on vise l'écriture parce que+ on veut+ que une fois+
 388 qu'on apprend{sic}++ la grammaire la conjugaison+ le vocabulaire l'orthographe+ que
 389 l'élève soit à même de les utiliser dans des contextes précis++rédige une lettre+rédige une
 390 demande+voilà on t'a appris l'orthographe etc. +on t'a appris la méthodologie de la demande
 391 à toi maintenant de rédiger n'importe quelle demande+#### j'ai dit tout à l'heure que l'élève
 392 bien avant l'approche par compétence+ l'élève+ une fois qu'il sortait de la classe était un
 393 analphabète fonctionnel+il avait des connaissances +un analphabète fonctionnel c'est+il a des
 394 connaissances+il a son diplôme+mais qui n'est pas capable de faire une activité
 395 quelconque+tu lui dis+ « rédige-moi une demande »+ il ne sait pas+tu lui dis+ « fais-moi un
 396 devis » il ne sait pas+il ne sait même comment on rédige une demande+aborde une
 397 personne+il ne sait pas comment aborder une personne+ la compétence réside dans la capacité
 398 de l'élève de pouvoir s'insérer dans la vie active+l'insertion dans la vie active est très
 399 importante+

400 **Enq.** : bien+culturellement l'élève doit-il se comporter comme un sénégalais ou comme un
 401 français+

402 **Insp.** : étudier la langue française ne signifie pas être un Blanc+ vous savez moi j'ai étudié le
 403 latin+j'ai enseigné le latin à la Maison d'éducation+ pendant dix-sept ans et lors d'une
 404 rencontre parent professeur+un parent est venu me dire+moi madame *N*+ j'aimerais bien
 405 que ma fille fasse latin mais j'ai peur qu'elle devienne chrétienne+pour vous dire que l'en- je
 406 lui dis madame moi qui enseigne le latin le grec+je suis une fervente
 407 musulmane+l'enseignement d'une langue n'a rien à voir avec l'étude+avec+avec le
 408 christianisme+ l'enseignement+ l'enseignement ou l'apprentissage du français ne signifie pas
 409 qu'on va faire un petit blanc+on peut maîtriser la langue française+on peut également en
 410 même temps rester ancré en nos valeurs culturelles+mais la culture+ elle s'apprend+ on est
 411 là+sur le sol sénégalais+au village on est des villageois+pendant les vacances+ on va au
 412 village on se ressource et on revient+cela ne veut pas dire qu'on va rester blanc+apprendre la
 413 langue française ne signifie pas+ faire de petits Blancs+former de petits Blancs+on veut qu'ils
 414 s'expriment correctement en français+on veut qu'ils maîtrisent la langue française+qu'ils

415 parlent correctement la langue française+qu'ils lisent+qu'ils écrivent+ qu'ils puissent
 416 s'adresser aux gens correctement+ et qu'ils maîtrisent également les connaissances qu'on leur
 417 inculque+ mais surtout qu'ils soit à même de s'insérer dans la vie active+mais cette insertion
 418 dans la vie active demande la maîtrise des+des valeurs culturelles++ les valeurs
 419 culturelles+sont essentielles+le sénégalais+l'élève sénégalais doit maîtriser ses valeurs
 420 culturelles+vous savez l'éducation c'est l'essentiel+la morale est enseignée+avec le
 421 curriculum en cours d'élaboration+on a dit qu'on mette l'accent sur les valeurs culturelles+ il
 422 faut que l'élève connaisse apprenne ses valeurs culturelles+ cela suppose qu'il connaissent
 423 d'abord la langue française et connaître la langue française+et pour connaître la langue
 424 français il faut qu'il maîtrise les éléments culturels de la société+ et c'est en ce moment+une
 425 fois maîtrisés+ il pourra les véhiculer les transmettre+les enseigner pourquoi pas à d'autres
 426 personnes+parce que tant qu'on en maîtrise pas ses valeurs on ne pourra pas se
 427 défendre++ailleurs####la maîtrise de la langue française ne doit pas exclure la maîtrise des
 428 valeurs culturelles au Sénégal####

429 **Enq.** : vu que le français n'est pas la langue maternelle des apprenants sénégalais+ selon
 430 vous+ quels sont les besoins en apprentissage+

431 **Insp.** : les besoins+ on ne peut pas les savoir comme ça tant qu'on n'aborde pas l'élève+vous
 432 savez on a tendance toujours à donner à l'élève+ on a tendance à penser à la place de
 433 l'élève+on a tendance à proposer des choses à la place de l'élève+mais l'élève+il faut
 434 l'approcher pour comprendre####il y a des confusions+mais il faut poser la question à
 435 l'élève+il faut écouter l'élève+tant qu'on écoute pas l'élève+pour lui dire+ que pourquoi
 436 toujours vous faites une telle erreur+on ne peut pas savoir la raison++ je donnais des cours à
 437 Jean de la Fontaine {école privée à Dakar}+ alors il m'est arrivé de corriger une rédaction-
 438 une dissertation en classe de première+j'avais remarqué qu'un élève+un grand garçon+qui
 439 avait toujours une mauvaise note+un jour+je lui dis « tel+pourquoi vous avez toujours une
 440 mauvaise note en français »+il me dit « madame parce que je n'aime pas le Blanc+madame
 441 parce que je n'aime pas le Blanc »+mais « qu'est-ce que le Blanc à voir dans ce que nous
 442 faisons+ nous nous étudions la langue française+la langue française est dans ce programme –
 443 là+ la langue de communication également+ tu es appelé également à maîtriser cette langue
 444 de communication+ sans quoi tu auras des problèmes+t'apprendre la langue française ne
 445 signifie pas faire de toi un Blanc+je ne veux pas que tu sois un Blanc+je ne veux pas non plus
 446 que tu aimes le Blanc+mais je veux tout simplement t'enseigner le français+c'est ça mon

447 objectif+je veux que tu parles correctement le français+je veux également que tu écrives
448 correctement le français++ »

449 **Enq.** : vous avez dit que pour connaître les besoins des élèves il faut s'approcher des élèves
450 mais est-ce que dans la conception des programmes les acteurs prennent en compte les
451 besoins des élèves+

452 **Insp.** : oui+ oui c'est nous qui avons organisé le curriculum de l'enseignement moyen+bien
453 avant la circulation du curriculum nous avons procédé à ce qu'on appelle le
454 mapping{approx}+l'état des lieux+nous avons envoyé des questionnaires dans beaucoup
455 de+d'établissements de Dakar et des autres académies+des questionnaires ont été donnés des
456 questionnaires adressés au chef d'établissement+ adressés aux enseignants on a également
457 écouté des élèves+on a interviewé des élèves euh+ on leur a demandé+ pourquoi ils avaient
458 des difficultés+ils ont répondu++voilà+ils ont dit par exemple que nous avons des difficultés
459 en français parce que le Prof parle+parle trop vite+en dictée on n'entend pas+ notre
460 professeur se fâche+ nous+ donne des notes de complaisance+favorise des élèves par rapport
461 à nous+ etc. ils ont parlé+ il y a des élèves qui ont dit+notre Prof de SVT {sigle=Sciences de
462 la Vie et de la Terre}s'exprime mal euh hum+ de professeur de physique ne s'exprime pas
463 très bien+ il refuse les questions des élèves+ ils disent « écoutez y a rien à comprendre en
464 mathématiques »+ils ont parlé on les a écoutés+on a également donné des questionnaires aux
465 enseignants+ on leur a dit+ alors répondez à ces questions –là+on a été convié à Saly pour
466 exploiter ces données de ces enseignants-là+ nous avons retenu+nous avons retenu la
467 conclusion suivante+donc les progressions des enseignants n'étaient pas les mêmes+il y a des
468 enseignants qui se permettaient de rester pendant trois mois sur un chapitre+ il y a des
469 enseignants qui se permettaient de rester toute l'année sur un chapitre+ il y a des enseignants
470 qui se permettaient de rester+il y a des enseignants qui travaillaient correctement++hum+la
471 faute à qui+ hum+la faute à qui+ hum+on a+ comme j ai dit toute à l'heure le mal on
472 l'éradique à la racine+nous avons été dans les établissements on a interrogé tout le monde à
473 travers un questionnaire+ on les a écoutés et les conclusions qu'on a tirées sont que les chefs
474 d'établissement qui sont pratiquement les chefs de file des établissements++comprennent
475 que+ ils ont trois missions+un volet pédagogique+un volet administratif+et un volet
476 financier+et c'est ce volet pédagogique qui leur permet d'aller dans les salles de classe+de
477 voir ce que font les enseignants+même s'ils ne sont pas spécialistes de la discipline+il est
478 mentionné+noir sur blanc dans le cahier de charge des chefs d'établissement+ il est appelé à

479 aller voir ce que fait l'enseignant dans sa salle de classe+ l'enseignant+a besoin de+d'être
480 accompagné+ l'enseignant a besoin d'être regardé pour pouvoir venir à l'heure mais
481 également pouvoir faire son travail+les jeunes enseignants qui sont affectés+ qui sont
482 nouvellement affectés dans les établissements ont des tuteurs+dans les écoles++moi quand
483 j'étais Kennedy{comprendre Lycée John Fitzgerald Kennedy} je leur ai dit+ les jeunes qui
484 viennent d'arriver ont besoin de tuteur+avant que les inspecteurs ne viennent voir+il faut que
485 les enseignants+les doyens+acceptent d'encadrer les jeunes enseignants qui viennent
486 d'arriver+ hum il faut que les cellules marchent+ tant que les cellules ne marchent pas +il y
487 aura toujours des problèmes+j'ai adressé des correspondances à l'IA {sigle = Inspection
488 d'Académie}pour m'envoyer des formateurs+je n'ai pas reçu de formateur mais j'ai pris ma
489 responsabilité à deux mains+j'ai formé ces enseignants de Kennedy+j'ai convoqué tous les
490 coordonnateurs de discipline dans mon bureau+je leur ai dit tel jour vous venez dans la salle
491 informatique+on va partager sur le curriculum+va partager sur PZR {sigle=Projet Zéro
492 Redoublement}on va partager sur les pédagogies avancées sur le vingt et unième siècle+ ça
493 était large mais j'ai essayé de prendre les points de convergence dans le curriculum+dans le
494 projet zéro redoublement et dans les pédagogies avancées sur le vingt et unième siècle et je
495 leur ai dit ce que j'attends de vous+ que chacun d'entre vous+vous êtes des coordonnateurs+
496 partage démultiplie au sein de sa cellule respective+lors de cette démultiplication il faut
497 m'inviter je serais avec vous++les pv {procès verbaux} aussi je les veux+alors j'ai participé à
498 ces démultiplications et ils m'ont donné des pv++euh hum pour vous dire tout simplement
499 que le chef d'établissement doit toujours être avec les enseignants+ il doit donner son point de
500 vue+rester comme ça dans son bureau ça ne marche pas+euh hum+++

501 **Enq.** : parlons des objectifs d'apprentissage+est-ce l'acquisition des compétences orales et
502 écrites+

503 **Insp.** : euh++ les objectifs sur les élèves+ le problème en fait qu'ils ont+ c'est toujours avec
504 le matériel pédagogique+ des fois ils n'ont pas de cahier+des fois il n'ont pas de bic {stylo}
505 etc. donc euh la pauvreté+ elle est là au Sénégal+elle est là+ on doit faire de telle sorte que+
506 vraiment ils disposent de fournitures++ une fois ces cahiers donnés aux élèves+il faut
507 maintenant+faire en sorte qu'ils suivent parce que les niveaux ne sont pas les mêmes+il y des
508 élèves qui sont encadrés à la maison par des parents+par des sœurs+ et par des frères+des
509 élèves qui ont des tuteurs à la maison+il y a des parents maintenant +qui n'ont pas les moyens
510 de payer des cours de renforcement à leur enfant++ il faut que l'enseignant comprennent tout

511 cela+ et euh je dirai même le chef d'établissement essaie de voir+ parce que moi j'avais
512 proposé à Kennedy que des cours de renforcement soient donnés aux élèves en situation
513 difficile et que l'établissement prennent ça en charge+ c'est-à-dire qu'il dégage un font pour
514 motiver un peu les enseignants qui vont accompagner ces élèves en situation difficile+c'est
515 pas facile+parce que si on attend des parents+ chaque fois qu'ils donnent un franc+une
516 certaine somme pour rémunérer ceux qui donnent+ ces cours de renforcement peut être
517 que+des parents qui sont en situation difficile ne pourront pas toujours donner+ mais si
518 l'administration prend en charge ce volet comme c'est le cas à Limamoulaye {Lycée situé
519 dans la banlieue} c'est Limamoulaye qui à chaque fois+du concours général qui remporte les
520 prix+j'ai été jusqu'à+ là-bas pour vérifier+le chef d'établissement dégage un fond+ il y a un
521 fond qu'il alloue aux professeurs qui encadrent les élèves depuis la rentrée+n'est-ce+ pas pour
522 préparer la rentrée+les chefs d'établissement doivent+ je crois faire+ de même+demande les
523 enseignants de recenser tous ceux qui sont en situation difficile+ de les aider avec des cours
524 d'appui+ça il le faut+

525 **Enq.** : avant de terminer que pensez-vous du niveau des élèves+ qui dit-on+ est bas en
526 français+

527 **Insp.** : euh le niveau ne peut pas ne pas être bas+le niveau est faible++le niveau est très
528 faible+ mais il est faible non parce que ce sont les élèves qui sont faibles mais tout
529 simplement parce que il y a des problèmes partout les responsabilités sont partagées+ les
530 responsabilités sont partagées+les enseignants à qui on confie les enfants le plus souvent ne
531 sont pas formés+hum+et ils ne savent pas ce qu'il faut donner aux élèves+les parents qui
532 doivent accompagner depuis la maison les enfants+ils n'ont pas les moyens de leur assurer la
533 scolarité+de leur acheter les livres+les fournitures scolaires+ils n'ont pas les moyens de leur
534 donner quoi manger ++la la récréation+ hum c'est un problème+ dire+l'enfant qui ne prend
535 pas le dîner+l'enfant qui ne mange pas pendant des heures+il aura des problèmes pour suivre
536 ventre affamé n'a point d'oreille++comme dit le proverbe+l'enfant doit être accompagné
537 depuis la maison par les parents+ensuite par l'enseignant qui est à l'école ensuite maintenant
538 par l'administration+il faut que chacun s'y mette+

539 **Enq.** : et précisément par rapport à la langue française que préconisez-vous pour améliorer
540 l'apprentissage+

541 **Insp.** : voilà+chez les apprenants+je leur dis à chaque fois que+ il y a pas de secret+pour
542 maîtriser la langue française il faut beaucoup lire+il faut lire et beaucoup lire y a pas de

543 secret+ moi je bégayais à l'école primaire+ mais j'avais un bon maître qui me faisait toujours
 544 lire la première+et il me disait « *N*+ quand tu vas à la maison+ prend un livre et lit à haute
 545 voix + même si on se moque+ de toi ne t'en fais pas+lis à haute voix+tu parviendras {début
 546 de langue arabe}incha Allah {fin de langue} à lire »+je lisais+nous avons également un autre
 547 lecteur grec Démosthène+un rhéteur euh un orateur grec qui nous a appris à bien parler en
 548 faisant quoi+ en prenant de petits cailloux en les mettant dans la bouche+et en parlant avec
 549 ces cailloux-là+il dit que lorsqu'on met ces cailloux+ces petits cailloux dans la bouche et
 550 qu'on parlait avec+ cela nous permet de ne pas manger de lettre+on parle correctement sans
 551 manger les lettres+ce n'est pas difficile+il faut tout simplement qu'on dise aux élèves qu'il
 552 faut qu'ils lisent+qu'ils lisent beaucoup+mais à côté de cette lecture+ il faut qu'ils parlent
 553 avec les gens et dialoguer avec les gens et ne pas et ne pas toujours rester comme ça cloîtrer
 554 dans un coin+le partage est essentiel aussi bien pour l'enseignant que pour l'élève+qu'il
 555 n'hésite pas à poser des questions+moi j'ai l'habitude de dire à mes enfants+ce que vous
 556 apprenez il faut l'apprendre à haute voix pour que j'entende++alors une fois+ma fille+elle fait
 557 la deuxième année à la fac+elle dit+elle était au CE1+elle dit+futur simple de
 558 écrire+j'écirerai+tu écrireras {sic} j'ai dit *P* arrête de dire des bêtises+non maman c'est ma
 559 maîtresse qui a écrit comme ça+donne-moi le cahier+elle me donne le cahier+je vois
 560 exactement j'écirerai+tu écrireras le lendemain je devais avoir cour à Gorée je me suis dit
 561 que non+il faut que j'aille régler ce problème-là sinon il va rester ancré dans la mémoire de
 562 ma fille et dans la mémoire de+ d'autres enfants+j'ai été voir le directeur d'école+je lui ai dit
 563 que+ « il y a une erreur qu'il faut qu'on règle toute suite »+ « *N* + merci de m'avoir
 564 prévenu+attends moi dans mon bureau »++il va voir la maîtresse+alors avant de lui parler il a
 565 pris aussi le soin de vérifier le cahier des élèves et partout+ il avait vu au futur
 566 simple+j'écirerai+ tu écrireras+ mais madame *P* « vous avez fait une erreur ici »+ « quelle
 567 erreur monsieur le directeur+futur simple le verbe écrire +j'écirerai+ tu écrireras+ c'est ça
 568 non »++donc la maîtresse ne savait pas en fait++nos enfants+ il faut qu'on leur dise de lire et
 569 de beaucoup lire d'apprendre leur leçon à haute+ de rien cacher+ euh et d'avoir l'audace de
 570 poser des questions et de rien cacher+ce qui leur pose problème il faut qu'ils aient le courage
 571 de le dire à haute voix++
 572 **Enq.** : je vous remercie beaucoup madame l'inspectrice+++

Transcriptions des activités observées au cycle moyen

Annexe 7. (P1, Grammaire.)

- 1 {La Prof écrit au tableau les trois phrases : Un géant homme arrive. Il est malade. Impatient,
2 le medecin {sic} s'occupe de lui. Cette nouvelle a rendu ma tante triste. {Les mots sont
3 soulignés par le Prof}
- 4 **Prof** : au niveau de ces quatre phrases+ vous allez me dire le rôle que jouent les différents
5 mots soulignés dans ces phrases++oui+
- 6 **Élève** : complètent la phrase+
- 7 **Prof** : euh+ complètent la phrase+ vous êtes d'accord+ les mots complètent la phrase+ par
8 exemple dans la première phrase un géant homme arrive+ géant complète la phrase ou++ quel
9 rôle joue-t-il dans la phrase ++
- 10 **Élève** : il nous dit comment est l'homme+
- 11 **Prof** : donc le mot géant nous dit comment est+
- 12 **Élève** : l'homme+
- 13 **Prof** : comment est l'homme+ le mot géant nous dit comment ou quelles sont les propriétés
14 ou les qualités de cet homme+ n'est-ce pas++ et dans la deuxième phrase malade ++ quel rôle
15 joue malade dans la phrase+
- 16 **Élève** : celui qu'on parle {sic} est malade+
- 17 **Prof** : il nous+comment est celui dont on parle+ il est comment ++
- 18 **Élève** : malade+
- 19 **Prof** : il est malade et dans la troisième phrase Impatient+ le médecin s'occupe de lui +
20 impatient quel rôle+ il joue dans cette phrase+
- 21 **Élève** : il nous dit comment est l'homme+
- 22 **Prof** : il nous dit comment est l'homme+ l'homme c'est le medecin+ {sic} cette nouvelle a
23 rendu ma tante triste+ oui
- 24 **Élève** : il nous dit comment est la tante+
- 25 **Prof** : il nous dit comment est la+
- 26 **Élève** : la tante+

27 **Prof** : comment est la tante+ puisque ces mots maintenant nous disent comment sont ces
28 différentes personnes ou choses donc quelle puisse {sic} être la nature de ces différents
29 mots++++

30 **Élève** : des adjectifs+

31 **Prof** : ce sont donc des adjectifs qualifi+

32 **Classe** : -catifs+

33 **Prof** : et qu'est-ce qu'un adjectif qualificatif ++ définissez-moi + ce que c'est que un adjectif
34 qualificatif + *P1* ++

35 **Élève** : un adjectif qualificatif nous dit comment est la personne+ l'animal ou la chose++

36 **Prof** : c'est bien + un adjectif qualificatif nous dit+ comment est la personne+ l'animal ou la
37 chose ou bien même+vous pouvez dire qu'un adjectif qualificatif nous donne les propriétés
38 d'un être les propriétés ou les qualités d'un être+ ou bien d'une chose++c'est un point donc
39 de notre corpus+ maintenant là+ces adjectifs qualificatifs+ nous savons déjà leur nature ce
40 sont des adjectifs qualificatifs maintenant+essayons+ de voir leurs fonctions++ de ces
41 différents adjectifs qualificatifs+ d'abord géant+

42 **Élève** : épithète de + homme+

43 **Prof** : pourquoi c'est épithète+

44 **Élève** : parce qu'il est lié au nom qu'il qualifie+

45 **Prof** : si l'adjectif est directement lié au nom qu'il qualifie il est+

46 **Classe** : épithète+

47 **Prof** : il est épithète du nom qu'il qualifie+ malade+ est-ce que malade est directement lié au
48 nom qu'il qualifie ++

49 **Classe** : non+

50 **Prof** : quelle est sa fonction ++

51 **Élève** : attribut

52 **Prof** : la fonction de l'adjectif est ici attribut+pourquoi on dit ici qu'il est attribut ++

53 **Élève** : parce qu'il n'est pas directement lié au nom

54 **Prof** : oui parce qu'il n'est pas directement lié au nom+ mais il est séparé du nom qu'il
 55 qualifie par un verbe+un verbe++oui+

56 **Élève** : d'état+

57 **Prof** : un verbe d'état et l'adjectif+ devient donc+ attribut du sujet++ nous avons donc deux
 58 fonctions {le Prof écrit au tableau épithète et attribut du sujet} et Impatient+ le médecin
 59 s'occupe de lui++

60 **Élève** : mis en a***

61 **Prof** : oui parle fort+

62 **Élève** : l'adjectif mis en apposition+

63 **Prof** : mis en apposition+ si c'est une mise en apposition pourquoi+ quand est-ce qu'un
 64 adjectif est mis en apposition+

65 **Élève** : parce il y a la virgule+

66 **Prof** : parle fort parce que+

67 **Élève** : parce qu'il y a une virgule+

68 **Prof** : oui parce que+ il y a virgule qui dit mieux que ca+

69 **Élève** : il est séparé par une virgule+

70 **Prof** : il est séparé de quoi par une virgule *P2*+

71 **Élève** : il est séparé de l'adjectif par une virgule+

72 **Prof** : très bien+ quand l'adjectif est séparé du nom+ est séparé du nom qu'il qualifie par la
 73 virgule dans ce cas nous avons la fonction+ mise en appo-

74 **Classe** : -sition

75 **Prof** : donc ici l'adjectif est en position détachée+ si l'adjectif est détaché du nom qu'il
 76 qualifie+ est séparé du nom qu'il qualifie donc nous avons la fonction de mise en appo-

77 **Classe** : -sition+

78 **Prof** : donc nous avons la fonction de mise en apposition {le Prof l'écrit au tableau} au nom
 79 médecin+ bon dans cette quatrième phrase maintenant+ cette nouvelle a rendu ma tante
 80 triste++ quel est l'adjectif ici +

81 **Élève** : triste

82 **Prof** : c'est bien+ triste +essayons de voir maintenant la fonction de triste+ cette nouvelle a
 83 rendu ma tante triste++ a rendu triste qui ++

84 **Élève** : ma tante+

85 **Prof** : ma-

86 **Classe** : tante+

87 **Prof** : donc est-ce que l'adjectif qualificatif qualifie ici un sujet ++

88 **Classe** : non+

89 **Prof** : le sujet+ c'est la nouvelle+donc ici c'est ma tante et quelle est la fonction de ma
 90 tante ++

91 **Élève** : ***

92 **Prof** : la fonction de ma tante+ la fonction de ma tante+++

93 **Élève** : un Cod+

94 **Prof** : Pourquoi c'est un Cod +++ rend triste+ pose la question+

95 **Élève** : cette nouvelle a rendu quoi ++

96 **Prof** : a rendu triste+

97 **Élève** : à qui+

98 **Prof** : non a rendu triste qui ++ donc complément d'objet direct+ et cet adjectif qualificatif-là
 99 ne donne pas donc la propriété du sujet+ mais donne la propriété du complément d'objet

100 **Classe** : direct+

101 **Prof** : direct donc ici il y a aussi ici un verbe+mais ce verbe n'est pas un verbe d'état+ mais
 102 ici nous avons un verbe attributif du complément d'objet+ donc l'adjectif qualificatif n'est pas
 103 épithète+ n'est pas attribut du sujet+ mais l'adjectif qualificatif est attribut du complément
 104 d'objet direct par l'intermédiaire du verbe rendre+ donc en gros nous pouvons dire que + ce
 105 que nous avons vu ici+ sont les différentes fonctions de l'adjectif qualificatif+ dans
 106 l'ensemble quelles sont les fonctions de l'adjectif qualificatif ++oui+

107 **Élève** : les fonctions de l'adjectif qualificatif sont épithète+

108 **Prof** : épithète +

109 **Élève** : attribut du sujet+

110 **Prof** : attribut du sujet+

111 **Élève** : mise en apposition + {silence} attribut du complément d'objet direct++

112 **Prof** : attribut du complément++

113 **Classe** : d'objet direct +

114 **Prof** : attribut du complément d'objet direct+ mais il faut faire très attention avec attribut du

115 complément d'objet direct+ parce que d'abord il faut s'assurer qu'il y a un complément

116 d'objet direct+ et l'adjectif ne qualifie pas+le sujet+ et donc la qualité du complément d'objet

117 direct+ exemple Impatient+ le médecin s'occupe de lui+ si je remplace médecin par ma tante

118 par exemple est-ce qu'il aura changement au niveau de l'adjectif qualificatif+ je dis

119 Impatient+ ma tante s'occupe de lui+ + par exemple+toi+

120 **Élève** : oui +

121 **Prof** : quelle sorte de changement+ il y aura ++

122 **Élève** : l'adjectif s'accorde+ avec ma tante+

123 **Prof** : l'adjectif s'accorde avec ma tante+ donc vous pouvez dire comment s'accorde

124 l'adjectif qualificatif ++

125 **Élève** : l'adjectif qualificatif s'accorde en genre et en nombre avec le nom qu'il qualifie+

126 **Prof** : très bien l'adjectif qualificatif+ est variable c'est-à-dire change+ mais+ il s'accorde en

127 genre et en nombre+ avec le nom qu'il qualifie +si le mot est pluriel l'adjectif sera au pluriel+

128 mais quand le mot est au féminin l'adjectif sera <au-

129 **Classe** : au féminin+>

130 **Prof** : donc nous pouvons donner le titre de la leçon et on peut l'intituler+ comment ++

131 **Élève** : fonctions de l'adjectif qualificatif+

132 **Prof** : on a dit fonctions et accords de l'adjectif qualificatif {le Prof écrit fonctions et accords

133 de l'adjectif qualificatif} faites rapidement parce qu'on a une heure+ mettez à la ligne

134 définition + on définit d'abord {le Prof écrit au tableau définition et dicte} L'adjectif

135 qualificatif indique la qualité ou la propriété {le Prof écrit propriété au tableau} de l'être ou la

136 chose. Il est toujours en rapport {le Prof précise que rapport s'écrit avec deux p} avec le nom

137 qu'il qualifie quelle que soit sa fonction {le Prof écrit quelle que au tableau} ++ mettez en II

138 les fonctions de l'adjectif qualificatif {le Prof écrit les fonctions de l'adjectif au tableau et
 139 dicte} L'adjectif qualificatif peut-être épithète. L'adjectif qualificatif épithète fait partie du
 140 groupe nominal {le Prof précise que partie a un e à la fin} Il est un constituant facultatif {le
 141 Prof écrit facultatif au tableau} du groupe nominal {il précise que le constituant facultatif
 142 n'est pas fondamental exemple un géant homme+ géant n'est pas fondamental il peut
 143 l'éliminer+} Exemple+nous sommes en adjectif épithète++ *P2* donne- moi un exemple+ un
 144 exemple d'adjectif épithète + se référant à ce que nous avons vu {l'élève reste silencieuse}
 145 exemple dans une phrase avec un adjectif épithète ++{une autre élève répond}+

146 **Élève** : un pantalon collant+

147 **Prof** : hum+

148 **Élève** : un pantalon collant+

149 **Prof** : un pantalon +

150 **Élève** : collant+

151 **Prof** : collant il porte+ met ça dans une phrase+

152 **Élève** : il porte+ un pantalon collant+

153 **Prof** : voilà + où est l'adjectif épithète ici+

154 **Élève** : collant+

155 **Prof** : collant+ le pantalon est + est collant +++ très bien + autre exemple + adjectif épithète+

156 *P4*++

157 **Élève** : géant baobab+

158 **Prof** : ce baobab+un géant baobab se place devant la porte de l'école par exemple+ un géant

159 baobab +mettez exemple+ un géant homme+mettez la phrase de *P* d'abord : il porte un

160 pantalon collant++ *P4* comment s'écrit collant+

161 **Élève** : collant

162 **Prof** : épèle collant {le Prof demande un autre élève}

163 **Élève** : c-o-l- l- a- n- t+

- 164 **Prof** : oui ++ - l- a- n- t+ il porte un pantalon collant vous soulignez collant et vous mettez
 165 épithète + épithète + épithète du mot pantalon+ donne rapidement+nature et fonction de
 166 collant oui+
- 167 **Élève** : adjectif qualificatif+
- 168 **Prof** : adjectif qualificatif +
- 169 **Élève** : adjectif qualificatif +épithète de pantalon+
- 170 **Prof** : adjectif qualificatif +épithète de pantalon+ deuxième exemple : *P5* a acheté une belle
 171 robe {le Prof écrit l'exemple au tableau} + à la ligne maintenant + un tiret+ {le Prof dicte}
 172 L'adjectif peut être détaché du nom ou du groupe nominal qu'il qualifie++ ainsi donc on
 173 l'appelle épithète détaché ou adjectif mis en position. Exemple : Impatient+ le medecin
 174 s'occupe de lui {le Prof dit « vous soulignez l'adjectif et vous mettez mis en apposition »} ++
 175 autre exemple d'adjectif mis en apposition+oui+
- 176 **Élève** : cette année-là+ les récoltes seront bonnes+
- 177 **Prof** : cette année-là++++
- 178 **Élève** : les récoltes seront bonnes +
- 179 **Prof** : les récoltes seront bonnes + où est l'adjectif mis en apposition ++
- 180 **Élève** : bonnes +
- 181 **Prof** : bonnes qualifie ++
- 182 **Élève** : récoltes+
- 183 **Prof** : est-ce que c'est séparé par la virgule ++
- 184 **Élève** : non+
- 185 **Prof** : donc cet exemple n'est pas correct+ un autre exemple
- 186 **Élève** : les touristes ***
- 187 **Prof** : les touristes++ euh + parle fort+
- 188 **Élève** : les touristes retournent ***
- 189 **Prof** : retournant+ les touristes retournant+ à l'école ++
- 190 **Élève** : les touristes retournent à l'hôtel+

- 191 **Prof** : les touristes retournent à l'hôtel+ où est l'adjectif mis en apposition + oui + c'est pas
 192 bon {sic} + adjectif mis en apposition +exemple l'adjectif est mis en apposition quand +il est
 193 séparé du nom+ qu'il qualifie+ par une virgule+ exemple+ oui+
- 194 **Élève** : Rama va à l'école++
- 195 **Prof** : Rama va à l'école+ ou est l'adjectif ici euh+ *P2*+ {le Prof interroge une autre élève}
- 196 **Élève** : turbulent+ l'enfant frappe Sidi {l'élève prononce trubilent} +
- 197 **Prof** : turbulent+ il y a une virgule han+
- 198 **Élève** : turbulent+ l'enfant frappe Sidi+
- 199 **Prof** : turbulent+ l'enfant frappe Sidi {le Prof écrit la phrase au tableau mais doute de
 200 l'orthographe de turbulent et l'écrit fautivement turbulent+ comme l'a prononcé l'élève, les
 201 élèves ne réagissent pas et le cours continue} +adjectif mis en apposition+ adjectif mis donc
 202 en apposition+ autre exemple+ oui
- 203 **Élève** : content+ mon père m'achète un cadeau+
- 204 **Prof** : oui content virgule mon père m'achète+ quel adjectif est mis en apposition+++
- 205 **Élève** : content+
- 206 **Prof** : mis en apposition à+
- 207 **Élève** : mon père+
- 208 **Prof** : bien+ dernier exemple+++
- 209 **Élève** : malade+ l'enfant reste à pleurer+
- 210 **Prof** : comment+
- 211 **Élève** : malade+ l'enfant reste à pleurer
- 212 **Prof** : malade+ l'enfant
- 213 **Élève** : reste à pleurer+
- 214 **Prof** : ou bien continue +
- 215 **Élève** : à pleurer
- 216 **Prof** : ou bien l'enfant est en train de pleurer+ l'adjectif mis en apposition ici c'est+
- 217 **Élève** : malade +

218 **Prof** : qui est mis apposition au nom+

219 **Élève** : enfant+

220 **Prof** : très bien + on continue maintenant+ vous mettez en petit deux +attribut du sujet {le

221 Prof écrit 2) Attribut a) Attribut du sujet} mettez attribut du sujet+ il y aura aussi b++ quand

222 est-ce que nous avons adjectif attribut du sujet ++quand est-ce que nous avons adjectif attribut

223 du sujet++

224 **Élève** : quand il est relié au nom qu'il qualifie+

225 **Prof** : quand il est relié au nom qu'il qualifie +++attribut du sujet quand il est relié au nom

226 qu'il qualifie ++

227 **Élève** : quand l'adjectif est séparé du nom qu'il qualifie par un verbe d'état++

228 **Prof** : quand l'adjectif est séparé+ du nom+qu'il qualifie par un verbe+ par l'intermédiaire

229 d'un verbe d'état+ il n'est pas directement lié au nom+ qu'il qualifie+ vous mettez {le Prof

230 dicte} L'adjectif attribut détermine le nom par l'intermédiaire d'un verbe d'état. {le Prof

231 revient aux explications} ouvrez une parenthèse et vous me rappelez les verbes d'état+ quels

232 sont les verbes d'état ++

233 **Élève** : être+

234 **Prof** : être +oui+

235 **Élève** : demeurer+

236 **Prof** : être+ demeurer+ oui +

237 **Élève** : avoir l'air+

238 **Prof** : avoir l'air+

239 **Élève**: sembler+

240 **Prof** : sembler +

241 **Élève** : paraître +

242 **Prof** : paraître + etc.+ ouvrez la parenthèse et mettez être+ rester+ demeurer+ paraître {le Prof

243 précise accent circonflexe sur le i de paraître}++ sembler+ avoir l'air {le Prof écrit avoir l'air

244 au tableau} exemple adjectif attribut+++ donnez-moi votre exemple++

245 **Élève** : ***

- 246 **Prof** : on n'entend pas+
- 247 **Élève** : les maniocs+ ***
- 248 **Prof** : il faut parler fort++oui {un autre élève est interrogé}+
- 249 **Élève** : il a l'air malade+
- 250 **Prof** : il a l'air+
- 251 **Élève** : il a l'air malade+
- 252 **Prof** : où est l'attribut du sujet ici ++ {le Prof écrit l'exemple au tableau} où est l'adjectif
- 253 ici ++
- 254 **Élève** : l'air+
- 255 **Prof** : je demande l'adjectif+
- 256 **Élève** : malade +
- 257 **Prof** : malade très bien +l'intermédiaire de + d'un verbe d'état +avoir + <avoir-
- 258 **Classe** : avoir l'air>+
- 259 **Prof** : donc attribut du-
- 260 **Classe** : du sujet +
- 261 **Prof** : qui est le sujet+
- 262 **Élève** : il+
- 263 **Prof** : bien+ mettez l'exemple : il a l'air malade+ donnez un exemple
- 264 **Élève** : Astou est courageuse+
- 265 **Prof** : {le Prof écrit au tableau} Astou est courageuse+ donc attribut du sujet + voila+ mettez
- 266 maintenant en b) attribut du complément d'objet direct {le Prof écrit au tableau : b) attribut
- 267 du complément d'objet direct}+ il faut faire très attention avec attribut du complément d'objet
- 268 direct+ donc ici l'attribut du complément d'objet direct+ donne la qualité du complément
- 269 d'objet direct+et non du sujet+ vous mettez d'abord {le Prof dicte }L'attribut du Cod est un
- 270 adjectif ou le groupe nominal qui exprime une qualité ou {le Prof précise ou sans accent+ ou
- 271 bien} une propriété attribuée au Cod par l'intermédiaire d'un verbe++ {Sonnerie et le Prof
- 272 arrête le cours}++

Annexe 8. (P1, Orthographe)

- 1 {La Prof commence par écrire au tableau les trois phrases suivantes: L'enfant fuyant le
- 2 voleur tombe. Fatou fait le linge en chantant. Le ciel est menaçant.}
- 3 **Prof** : voila *P1* tu lis les phrases au tableau+
- 4 **Élève** : l'enfant fuyant le voleur tom++
- 5 **Prof** : tom+be++
- 6 **Élève** : le voleur tombe +
- 7 **Prof** : oui+
- 8 **Élève** : Fatou fait le linge en chantant++
- 9 **Prof** : oui
- 10 **Élève** : le ciel est mena++
- 11 **Prof** : çant++le ciel est menaçant+
- 12 **Élève** : çant++
- 13 **Prof** : le ciel est menaçant ++ le ciel est menaçant++observer++fuyant++chantant++
- 14 menaçant++ ces trois mots se terminent par++oui+
- 15 **Élève** : -ant+
- 16 **Prof** : par ant par a- n++ a- n- t ++ les mots fuyant++chantant++menaçant++ maintenant
- 17 nous allons voir est-ce que ces mots sont de la même nature+ bien qu'ils se terminent de la
- 18 même façon ++ fuyant ++ quelle est la nature de fuyant++ la nature de fuyant
- 19 **Élève** : verbe+
- 20 **Prof** : c'est un-+
- 21 **Élève** : verbe+
- 22 **Prof** : c'est un verbe++ conjugué ou+ un verbe qui n'est pas conjugué++ heu + ou c'est un +
- 23 **Élève** : c'est un verbe qui n'est pas conjugué+
- 24 **Prof** : qui n'est pas conjugué+
- 25 **Élève** : c'est++
- 26 **Prof** : parle fort

27 **Élève** : un verbe qui est au un participe présent+

28 **Prof** : un verbe qui est au un participe présent ++ c'est un verbe ++ mais qui est ici au+un
29 participe présent++ est-ce que le verbe au participe se conjugue avec des personnels comme
30 je+ tu+ il+ etc.+

31 **Classe** : non++

32 **Prof** : non ça appartient donc au mode imperso++ au mode impersonnel qui n'obéit pas à des
33 personnes ++ première ou+ deuxième personne etc.++ donc ici c'est un participe prè+ <pré-

34 **Classe** : présent>+

35 **Prof** : participe présent qui se termine pas a-n-t++ {le Prof écrit au tableau le participe
36 présent}++ chantant maintenant++ quelle est sa nature++ ça se termine de la même manière
37 que fuyant ++ que ++ comment dirai-je++ chantant ++ oui++++ c'est un participe-

38 **Élève** : un participe présent+

39 **Prof** : oui un participe présent ++ mais ici il y a une particularité+ c'est un participe présent
40 mais qui est précédé de la préposition en et quand nous avons un participe présent précédé de
41 la préposition++ le participe présent précédé de la préposition en est appelé gérondif ++
42 géron- gérondif ++ c'est un gérondif+ un participe présent précédé de la préposition en+ est
43 appelé gérondif++ {le Prof écrit gérondif au tableau}++ le ciel est menaçant++ menaçant++
44 toujours il se termine par a-n+

45 **Classe** : -t+

46 **Prof** : par a-n-t++ le ciel est menaçant c'est+

47 **Classe** : c'est un participe présent+

48 **Prof** : c'est un participe présent++ on n'est pas d'accord++oui+

49 **Élève** : un participe présent pris comme adjectif++

50 **Prof** : qui ++ la prochaine fois tu n'entres pas {à un élève en retard} +++ c'est un participe
51 présent+

52 **Élève** : pris comme adjectif+

53 **Prof** : c'est un participe présent pris comme adjectif qualifi-+

54 **Classe** : -quatif+

55 **Prof** : pourquoi+ c'est considéré comme un adjectif qualificatif ++ toi+oui

56 **Élève** : parce que détermine la nature de+

57 **Prof** : détermine la nature++ ou bien donne les propriétés ou bien les qualités de ce ciel++ le

58 ciel est comment+ le ciel est mena++

59 **Classe** : menaçant

60 **Prof** : le ciel est menaçant ++ quand+ heu+ le participe présent est+ donne les qualités ou

61 bien la propriété d'une chose ou d'un être ++ il faut dire que c'est un adjectif++ le ciel est

62 menaçant ++ le ciel est comment ++

63 **Classe** : <menaçant+

64 **Prof** : est> menaçant+ menaçant vient du verbe ++mena

65 **Classe** : -cer+

66 **Prof** : donc qu'est- ce qu'on retient++ tous ces mots se terminant par a-n-t ne sont pas tous de

67 la même+

68 **Classe** : <nature+

69 **Prof** : de la même nature>+ il y a donc ant++il y a le mot fuyant qui est un participe présent

70 et menaçant un adjectif verbal ++ voilà donc ce que nous allons voir aujourd'hui++ partez

71 jusqu' à la prochaine fois++ c'est à cette heure que vous venez à l'école {le Prof s'adresse à

72 des élèves arrivés en retard}+++ bon+ on écrit notre leçon le participe présent et l'adjectif

73 verbal {le Prof écrit au tableau : orthographe le participe présent et l'adjectif verbal} bon

74 +nous allons d'abord voir le participe présent++ donc mettez en 1} le participe présent {le

75 Prof écrit au tableau : 1} le participe présent++ mettez à la ligne++ le participe présent fait

76 partie du mode impersonnel. {le Prof revient au explication} impersonnel un seul l+ le mode

77 impersonnel il n'y a pas de pronom personnel++ ça appartient au mode participe donc il y a la

78 forme simple et la forme compo++

79 **Classe** : < -sée+

80 **Prof** : la forme> composée++ est-ce que ça varie++ le participe présent++ est-ce qu'on peut

81 accorder le participe présent comme on le fait avec l'adjectif verbal++ le participe présent++

82 il s'accorde comme l'adjectif ++le participe présent avec a-n-t ne varie pas++ mettez {le Prof

83 reprend la dictée}Il reste toujours invariable. {le Prof reprend les explications}++ exemple ou

84 nous aurons un participe présent++ qui peut donner un exemple où nous aurons un participe

85 présent++ dans la première phrase nous avons l'enfant fuyant++ on a le sens++ fuyant++
 86 l'enfant en fuyant mais ici on ne met pas de en ++ ça sera un gérondif ++ oui exemple++

87 **Élève** : les élèves ***

88 **Prof** : on n'entend pas++

89 **Élève** : les élèves chantant l'hymne national++

90 **Prof** : chantant l'hymne national ++ heu complète ta phrase++

91 **Élève** : chantant l'hymne national du Sénégal

92 **Prof** : chantant l'hymne national du Sénégal++ heu++ complète ta phrase++ chantant
 93 l'hymne national du Sénégal++ la phrase n'est pas du tout complète++ qui peut compléter la
 94 phrase++ oui+

95 **Élève** : les élèves montent le drapeau en chantant l'hymne national+

96 **Prof** : Oui+ mais ici c'est précédé de ant++ c'est le géron++ c'est le géron++ c'est le
 97 gérondif++ les élèves chantant l'hymne national se tiennent debout par exemple ++ bien on
 98 complète sa phrase++ chantant l'hymne national les élèves se tiennent +++++ se tiennent
 99 debout++ ici où est le participe présent ++ c'est chant++ qui se termine par a-n-

100 **Classe** : -t+

101 **Prof** : un autre exemple+

102 **Élève** : maman dormant+ l'enfant pleure+

103 **Prof** : dormant++ ou bien maman dormant l'enfant pleure++ plus simple encore+

104 **Élève** : le pagne brillant***

105 **Prof** : parle fort++ le pagne+

106 **Élève** : le pagne brillant de Fatou est dans son sac+

107 **Prof** : le pagne brillant ++ le pagne brillant de Fatou est dans son sac++brillant ++
 108 terminaison de brillant a-n-t++++ mettez exemple++ on va prendre l'exemple de ++ :
 109 chantant l'hymne national les élèves se tiennent {le Prof écrit l'exemple au tableau++ ici donc
 110 c'est un participe++ un participe présent++ mettez la phrase du corpus++ l'enfant fuyant le
 111 voleur tombe++ ici le participe c'est fuyant++ à la ligne vous mettez {le Prof reprend la
 112 dictée} Remarque le participe présent qui est précédé de la préposition en{le Prof reprend les

113 explications}j'ai dit préposition et non proposition ++{le Prof reprend la dictée} est appelé
 114 gérondif un exemple avec un gérondif+ donnez moi un exemple en gérondif++

115 **Élève** : Coumba danse en chantant++

116 **Prof** : Coumba danse en chantant++ comment on écrit danse

117 **Élève** : d-a-n-s-e

118 **Prof** : d-a-n-s-e bien++ Coumba danse en chantant++ mettez en chantant en rouge c'est le
 119 gérondif ++++danse++ {le Prof corrige le cahier d'un élève} ++ mettez à la ligne petit deux
 120 ++ nous allons maintenant voir l'adjectif verbal++ le Prof écrit l'adjectif verbal au tableau ++
 121 ce médicament a un effet somnolent++ somnolent est-ce un participe présent + quelle est la
 122 fonction de somnolent + ça vient du verbe somnoler++ quelle est la nature de somnolent ++

123 **Élève** : c'est un adjectif++

124 **Prof** : c'est un adjectif qualificatif ++ oui

125 **Élève** : un adjectif verbal

126 **Prof** : c'est un adjectif verbal++ oui c'est un adjectif verbal puisque ça vient du verbe
 127 somnoler+mais il s'écrit pas {sic} de la même manière que c'est+ c'est +cet adjectif verbal
 128 qui est menaçant+ cet adjectif verbal se termine non par a-n-t mais par e-n-t+ cela veut dire
 129 +que les adjectifs verbaux se termine par a-n-t ++mais il y a des fois où+ il se termine par e-
 130 n-t ++et pour régler+ ce problème surtout+ il faut vous référez au nom de même famille +qui
 131 peut être dérivé de cet de ce mot exemple quant on dit ++ ce médicament a un effet
 132 somnolent a un effet somnolent ++le mot qui provient de somnolent c'est somnolence et
 133 somnolence s'écrit par e-n-t++ainsi l'adjectif verbal va se terminer non pas par a-n-t ++mais
 134 parfois par en e-n-t+ cela veut dire que tous les adjectifs verbaux ne se terminent pas de la
 135 même manière++et tout comme l'adjectif qualificatif+ l'adjectif verbal s'accorde en genre et
 136 en nombre+ avec le nom auquel il se rapport ++ si++ c'est le médicament est somnolent+
 137 c'est le masculin donc ici l'adjectif se met au masculin ++ mais si c'était au féminin l'adjectif
 138 va donc s'accorder avec++ le nom que détermine l'adjectif ++ en genre et en nombre ++
 139 mettez {le Prof dicte} L'adjectif verbal marque un état et fonctionne comme un adjectif
 140 qualificatif donc il peut avoir toutes les fonctions de l'adjectif qualificatif. Exemple {le Prof
 141 écrit au tableau c'est une chose surprenante}++ quel est la nature de surprenante++ P2* quelle
 142 est la nature de surprenant++ c'est une chose surprenante ++ oui ++

143 **Élève** : un adjectif***

144 **Prof** : un adjectif ++enlève le stylo on ne peut pas parler avec++ un adjectif++ un adjectif ++

145 un adjectif qualifi- qualificatif + c'est une chose surprenante++ trouvez-moi le verbe ++ de

146 surprenante++ oui+

147 **Élève** : surprendre +

148 **Prof** : c'est surprendre ++ surprenante est donc un adjectif++ un adjectif +

149 **Classe** : verbal+

150 **Prof** : un adjectif verbal donc on peut dire que c'est un adjectif verbal ++ il s'accorde en

151 genre et en nombre ici c'est au féminin +surprenante++ on a dit que l'adjectif verbal peut

152 avoir les mêmes fonctions que l'adjectif++ ici quelle est la fonction de surprenante++

153 **Élève** : épithète de chose+

154 **Prof** : épithète de ++ épithète de chose ++ l'adjectif verbal a une fonction épithète++ mettez

155 ça+ rapidement++ bon ici menaçant est adjectif verbal ++ menaçant est adjectif verbal donc

156 menaçant qualifie ciel++ il n'est pas directement lié au non qu'il qualifie ++ il est séparé du

157 nom qu'il qualifie par un verbe d'état quelle est sa fonction ++

158 **Élève** : attribut+

159 **Prof** : attribut mettez le ciel est menaçant++ fonction de menaçant attribut++{le Prof écrit au

160 tableau briante la lune se leva}++ briante+{sic}la lune se leva++ briante+ quelle est sa

161 fonction++

162 **Élève** : mis en apposition+

163 **Prof** : mis en apposition parce que c'est séparé du nom qu'il qualifie par la virgule ++ séparé

164 de la lune par la virgule donc mis en apposition ++ mettez ça++ l'adjectif verbal s'accorde en

165 genre et en nombre tandis que le participe présent ne s'accorde pas++ mettez à la ligne {le

166 Prof dicte}L'adjectif verbal peut se terminer par a-n-t comme le participe présent mais il peut

167 aussi se terminer par e-n-t. Exemple : Ce médicament a un effet somnolent. Remarque 1: Les

168 participes présents et les adjectifs verbaux ont en général la même forme. Cependant ils sont

169 différents dans certains cas {le Prof écrit certains au tableau} exemple : {le Prof fait un

170 tableau}

Participe présent	adjectif verbal
Adhérent	adhérent
Communiquant	communicant
vaquant	vacant

171 si le nom dérivé de ces verbes se termine par –tion dans ce cas l’adjectif verbal va se terminer
172 par cant c-a-n-t et non par quant q-u-a-n-t communiquer par exemple donnez moi un mot par
173 exemple donnez moi un mot dérivé de cette famille de mot

174 **Élève** : communication+

175 **Prof** : nous avons communication donc l’adjectif verbal va se terminer par c-a-n-t ++ c’est les
176 verbes qui se terminent par q-u-e-r et dont le nom se termine par –tion c’est facile à régler+
177 sachez que l’adjectif verbal sera ce cas+est ce que ça va ++

178 **Élève** : oui+

179 **Prof** : exemple ++donnez-moi un exemple donnez-moi un exemple++ vous n’avez pas
180 compris ++ qui a compris ++ donnez- moi un exemple alors++ essayez de faire un exemple
181 un nom dont le participe verbal est -quant et l’adjectif verbal est -cant

182 **Élève** : attention

183 **Prof** : attention ++ tu n’as pas compris++

184 **Élève** : appliquer+

185 **Prof** : est-ce que il y a un nom qui est dérivé de ce verbe et qui donne –tion+

186 **Élève** : application

187 **Prof** : application++ donc nous avons +appliquer ++application donc le participe présent sera
188 appliquant et l’adjectif verbal applicant ++ hum++

189 **Élève** : expliquer++

190 **Prof** : oui expliquer ++ nous avons le mot dérivé c’est explication ++ expliquer le participe
191 présent avec quant et le participe présent en -cant ++ compléter la liste++ on va arrêter ici
192 ++ {fin de l’heure}.

Annexe 9. (P1, Explication de texte)

1 **Prof** : {le Prof écrit au tableau Lecture expliqué {sic} Texte : La bicyclette, page 20 et
2 commence une lecture magistrale} la bicyclette++ j'avais sept +ans lorsque ma mère décida+
3 qu'il était temps pour moi+ de quitter le jardin d'enfants+ pour entrer dans une véritable
4 école++ Par chance+ il existait à environ deux kilomètres de chez nous+ une école
5 préparatoire++ + l'école préparatoire de garçons jouissant d'une excellente réputation+:
6 l'école de la cathédrale de Llandaff était située à l'ombre de la basilique+ dont+ elle portait le
7 nom+l'une et l'autre existent toujours+ et ont gardé le même aspect florissant++ mais+ là
8 encore+j'ai peu de souvenirs des deux années+ que j'ai passées+**donc**+ à l'école de la
9 cathédrale+ entre sept et neuf ans++ deux moments seulement+ sont restés fixés
10 clairement+dans ma mémoire++ le premier ne dura pas plus de cinq secondes+ mais+jamais+
11 je ne l'oublierai++ c'était mon premier trimestre+ et je traversais à pied+ le terrain de jeux du
12 village pour rentrer chez moi+ après l'école+ lorsque soudain+ apparut un grand de douze
13 ans+ une classe au-dessus++ il dévalait la route+ à toute allure sur sa bicyclette+ à environ
14 vingt mètres de moi++ la route+ descendant d'une colline+ était en pente+ et quand il passa
15 comme une flèche à ma hauteur+le garçon se mit à pédaler en arrière +à toute vitesse+ à toute
16 vitesse+ si bien que le mécanisme de sa bicyclette en roue libre se mit à cliqueter+ +
17 bruyamment+ au même moment+ il lâche son guidon pour croiser négligemment les bras sur
18 sa poitrine++ je me pétrifiais sur place+ pour le regarder++ quel merveilleux spectacle+ il
19 offrait +si rapide, si brave+si gracieux+avec son pantalon long resserré aux chevilles+ par des
20 pinces+ et la casquette rouge de l'école+ crânement incliné de côté++ un jour+ je me dis++
21 un jour +me dis-je+ un jour glorieux viendra+où j'aurai moi aussi une bicyclette+et je
22 porterai un pantalon+ long retenu par des pinces+ j'inclinerai crânement ma casquette de
23 l'école sur ma tête+et je descendrai en trombe de la colline en pédalant à l'envers+ sans tenir
24 mon guidon ++ je vous assure+si quelqu'un m'avait mis la main sur l'épaule+ à ce moment-là
25 et m'avait demandé+ « quel est ton vœu le plus cher+ dans la vie+ mon petit + qu'est-ce que
26 tu désires+ le plus au monde+ devenir médecin + grand musicien+ peintre + écrivain + ou
27 lord chancelier »++ j'aurais répondu+sans hésiter+ que ma seule ambition+mon espoir + ma
28 raison de vivre+ c'était de posséder une bicyclette+ comme celle-là+ et descendre comme le
29 vent la route++ comme le vent la route de la colline sans tenir mon guidon++ ce serait
30 fabuleux++ je en tremblais rien que d'y songer++Roald Dahl+ Moi+ Boy+ traduction Janine
31 Hérisson+ Gallimard++1984+oui+

32 **Elève** : j'avais sept ans+

33 **Prof** : écoutez+

34 **Élève** : {l'élève lit en mettant le doigt sur les lignes} j'avais sept +ans lorsque ma mère
35 décida+ qu'il était temps+pour moi+ de quitter +le jardin+ d'enfants+ pour entrer dans une
36 véritable école++ par chance+ il existait+

37 **Prof** : il existait+

38 **Élève** : il existait+ à environ deux kilomètres de chez nous+ une+école préparatoire de
39 garçons+++

40 **Prof** : jouissant

41 **Élève** : jouissant d'une excellence+ d'une excellente+ réputation+: l'école de la+cathédrale+
42 l'école+ de la+cathédrale+ de Llan+daff était située à l'ombre+de la+bazilique++

43 **Prof** : basilique+

44 **Élève** : basilique + dont+dont+dont+ elle portait+ le nom+l'une et l'autre+ existent toujours+
45 et ont gardé +le même+ aspect florissant++

46 **Prof** : vous+ {interrogeant un élève}

47 **Élève**: {l'élève lit en mettant le doigt sur les lignes} mais+ là encore+j'ai peu de
48 souvenirs+des deux années+ que j'ai passées+donc+ à l'école de la cathédrale+ entre sept et
49 neuf ans++ deux moments+ seulement+ sont restés+ fixés clairement+dans ma mémoire++ le
50 premier ne dura pas plus de cinq secondes+ mais+zamais+

51 **Prof** : jamais+

52 **Élève** : jamais+je ne l'oublierai++++ c'était mon premier trimestre+ et je traverserais+ et je
53 traversais+ à pied+ à pied+ le terrain+ de jeux du village pour rentrer+ chez moi+ après
54 l'école+ lorsque soudain+ apparut un grand+ de douze ans+ une classe au-dessus++ il déva+
55 il déva+lait la route+ à toute allure sur sa bicyclette+ à=n=environ+

56 **Prof** : à environ+

57 **Élève** : à environ+ vingt mètres de moi++

58 **Prof** : oui++ {interrogeant un élève}

59 **Élève** : {l'élève lit en mettant le doigt sur les lignes} la route+ descendant+<d'une colline+

60 **Prof** : parle plus fort>+on t'entend pas {sic} derrière+

61 **Élève** : la route+ descendant+d'une colline+ était en pente+ et quand il passa comme une
 62 flèche à ma hauteur+le garçon se mit <à pédaler+

63 **Prof** : parle plus fort>+

64 **Élève** : le garçon +a+ le garçon se mit à pédaler+ à pédaler + à pédaler +en arrière +à toute
 65 vitesse+si bien que le mécanisme +de sa bicyclette en roue libre se mit +à cliqueter+ +
 66 brillamment+

67 **Prof** : bruyamment+ bruyamment+

68 **Élève** : au même moment <il lâche son guidon

69 **Prof** : point il faut marquer la ponctuation+

70 **Élève** : au même moment+il lâche son guidon+ pour croiser ++ pour croiser néga- négli-
 71 néglige+mment+ les bras sur son+ sur sa poitrine++ je me pétri-fi+ais sur place+ pour la+
 72 pour+le regarder++ quel merve+ieux < es+pecta+cle

73 **Prof** : quel >merveilleux

74 **Élève** : quel merveilleux + es<pectacle

75 **Prof** : spectacle+

76 **Élève** : spectacle+ il offrait +si rapide+ si brave+si graci+eux

77 **Prof** : si gracieux+

78 **Élève** : si gracieux+avec son pantalon +long resserré aux cheveux

79 **Prof** : chevilles+

80 **Élève** :aux chevilles+ par des pinces+ et la casquette+ rouge+ de l'école+ crache+ement+

81 **Prof** : crânement

82 **Élève** : crânement+incliné+ de côté++ un jour++me +dis+-je+ un jour++me +dis+-je++

83 **Prof** : quelqu'un pour continuer+ça va quelqu'un pour continuer le paragraphe+ *P1*+ un
 84 jour+

85 **Élève** : un jour++me +dis+-je+un jour glorieux viendra+où j'aurai moi aussi+ une
 86 bicyclette+et je porterai un pantalon+ long retenu+ par des pinches+ j'inclinerai+ crâment

- 87 **Prof** : crânement+
- 88 **Élève** : crânement+ma casquette+ de l'école+ sur ma tête+et je descendrai en trombe de la
 89 colline +en pédalant à l'envers+ sans tenir+ mon guidon ++
- 90 **Prof** : toi+ oui+
- 91 **Élève**: {l'élève lit en mettant le doigt sur les lignes} je vous+assure
- 92 **Prof** : je vous assure+ la liaison+
- 93 **Élève** : je vous assure+si +quelqu'un+m'avait mis +la main+ sur l'épaule+ à ce moment-là
 94 +et m'avait+demandé+ « quel +est+ ton vœu+ le plus cher+ dans la vie+ mon petit + qu'est-
 95 +ce que+ tu désires+ le plus au monde+ devenir médecin + grand musicien+ peintre +
 96 écrivain + ou lord chancelier »++ j'aurais répondu+sans hésiter+ que ma
 97 seule+ambition+mon espoir+ ma raison+de vivre+ c'était+ de posséder+ une bicyclette+
 98 comme celle-là +et descendre+ comme le vent la route++ comme le vent+la route+ de la
 99 colline+ sans tenir+ mon guidon++ ce serait fabuleux++ je en tremblais rien que d'y songer++
- 100 **Prof** : {interroge un autre élève}
- 101 **Élève** : **Elève1** : j'avais sept ans+
- 102 **Prof** : plus fort on t'entend pas+ {sic}
- 103 **Élève** : {l'élève lit en mettant le doigt sur les lignes} j'avais sept +ans lorsque+ ma mère
 104 décida qu'il était temps+pour moi+ de quitter le jardin d'enfants+ pour entrer dans une
 105 véritable école++ Par chance il existait+ à environ deux kilomètres de chez nous une+école
 106 préparatoire de garçons+jouissant d'une excellence+ d'une excellente réputation+: l'école de
 107 la cathédrale de Llandaff était située à l'ombre de la basilique+dont+ il portait
- 108 **Prof** : elle+
- 109 **Élève** : elle portait le nom+l'une et l'autre existent toujours+ et ont gardé +le même+ aspect
 110 florissant+
- 111 **Prof** : merci+ {interrogeant un élève}
- 112 **Élève** : {l'élève lit en mettant le doigt sur les lignes} mais là encore j'ai peu de souvenirs+des
 113 deux années+ que j'ai passées à l'école de la cathé+drale+ de Llan+daff+ entre sept et neuf
 114 ans++ deux moments+ seulement+ sont restés+ fixés clairement+dans ma mémoire++ le
 115 premier ne dura pas plus de cinq se+condes+ mais+zamais+je ne l'oublierai+ je ne

- 116 l'oublierai++ + c'était mon premier trimestre+ et je traverserais à pied+ à pied+ le terrain+ de
 117 zeux du village pour rentrer+ chez moi+ après l'école+ lorsque soudain+ apparut un grand+ de
 118 douze ans+ une classe au-dessus++ il dévalait la route+ la route+ à toute allure sur sa
 119 bicyclette+ bicyclette à l'environ+vingt mètres de moi++
- 120 **Prof** : oui++ {interrogeant un autre élève}
- 121 **Élève** : {l'élève lit en mettant le doigt sur les lignes} la route+ descendant+<d'une colline+
- 122 **Prof** : fort>+on t'entend pas {sic} derrière+
- 123 **Élève** : la route+ descendant+d'une colline+ était en pente+ et quand il passa comme une
 124 flèche à ma hauteur+le garçon se mit <à péda+ler+
- 125 **Prof** : à pédaler>+
- 126 **Élève** : pédaler+ +en +arri+ère
- 127 **Prof** : en arrière +
- 128 **Élève** : en arrière+ à toute vitesse+si bien+que le mécanisme +de sa bicyclette
- 129 **Prof** : de sa bicyclette
- 130 **Élève** : de sa bicyclette en roue+ li+ libre se mit +à clin+que
- 131 **Prof** : cliqueter
- 132 **Élève** : à cliqueter+ + brillam+ment+ au même moment+il lança+ son guidon
- 133 pour croizer ++ pour croiser négli- néglige+
- 134 **Prof** : négligemment+
- 135 **Élève** : néglige+mment
- 136 **Prof** : négligemment+
- 137 **Élève** : gemment les bras+ sur sa poitrine++ je me+ pé+tri-fi+ais
- 138 **Prof** : pétrifiais
- 139 **Élève** : pétrifiait sur planche+ pour la+ pour+le regarder++ quel merveilleux < spectacle il
 140 offrait +si+si rapide+ si brave+si graci+eux
- 141 **Prof** : oui quelqu'un *P2*

142 **Élève:** {l'élève lit en mettant le doigt sur les lignes} si gracieux+avec son pantalon +long
143 resserré aux chevilles+ par des pinces+ et la casquette+ rouge+ de l'école+
144 crânement+incliné+ de côté+ un jour++me +dis+-je+ un jour jour glorieux viendra+où j'aurai
145 moi aussi+ une bicyclette+et je porterai une pantalon

146 **Prof :** un

147 **Élève :** un pantalon long retenu+ par des pinces+ z'inclinerai+ crânement+ma casquette+ de
148 l'école+ sur ma tête+et ze descendrai en tombe de la colline +en pédalant à l'envers+ sans
149 tenir+ mon guidon ++

150 **Prof :** oui+

151 **Élève:** je vous+assure

152 **Prof :** plus fort hein+ on n'entend pas derrière+

153 **Élève:** je vous assure+

154 **Prof :** on entend rien+

155 **Élève :** si +quelqu'un+m'avait mis +la main+ sur l'épaule+ à ce moment-là +et
156 m'avait+demandé+ « quel +est+ ton vœu+ le plus cher+ dans la vie+ mon petit + qu'est-+ce
157 que+ tu désires+ le plus au monde+ devenir médecin + grand musicien+ peintre

158 **Prof :** fort+

159 **Élève :** écrivain + ou lord chancelier »++ j'aurais répondu+sans hésiter+ que ma
160 seule+ambition+mon espoir+ ma raison+de vivre+ c'était+ de po- c'était+ de posséder + une
161 bicyclette+ comme celle-là+et descendre+ comme le vent+ la route++ comme le vent+la
162 route+ de la colline+ sans tenir+ mon guidon++ ce serait fabu+leux+fabuleux+ je en tremblais
163 rien que d'y songer++

164 **Prof :** merci+ je pense que vous avez bien compris le texte++

165 **Élève :** oui +

166 **Prof :** bien+ qui est l'auteur de ce texte ++ oui qui est l'auteur de ce texte ++ + *P3* qui est
167 l'auteur de ce texte ++ { *P3* ne répond pas }

168 **Prof:** c'est Roald+

169 **Classe :** Dahl+

170 **Prof** : c'est Roald Dahl++ que savez-vous de cet auteur ++ donnez moi des informations
171 claires sur cet auteur ++ oui mademoiselle+

172 **Élève** 11 : {l'élève lit l'encadré du texte}il est né en 1916 à Llandaff+ en Grand Bretagne++à
173 18 ans+ il part en Afrique où il travaille dans une compagnie pétrolière avant de devenir pilote
174 de la Royal Air Force ++

175 **Prof** : bien ça ce sont des informations qui permettent de connaître l'auteur++ maintenant le
176 texte intitulé la bicyclette ++ le texte est intitulé la bicyclette++ maintenant qui parle dans ce
177 texte ++

178 **Élève** : l'auteur+

179 **Prof** : l'auteur +c'est Roald Dahl et c'est lui qui parle dans ce-

180 **Classe** : texte+

181 **Prof** : dans ce texte et qu'est-ce qui prouve que c'est lui qui parle dans ce texte++ qu'est-ce
182 qui prouve que c'est lui qui parle dans ce texte ++

183 **Élève** : j'avais sept ans

184 **Prof** : j'avais++ j'avais

185 **Classe** : sept ans+

186 **Prof** : le je c'est – l'auteur+ c'est lui Roald Dahl qui est toujours l'auteur de ce-

187 **Classe** : texte+

188 **Prof** : l'auteur de ce texte++ de quoi il parle++ de quoi il parle Roald Dahl+ de quoi parle-t-
189 il ++ de quoi parle-t-il ++ oui

190 **Élève** : il raconte+

191 **Prof** : il raconte sa +

192 **Élève** : il raconte sa vie+

193 **Prof** : mais exactement ++ plus clair+ il raconte sa vie hum++ *P4*

194 **Élève** : il parle de son histoire+

195 **Prof** : il parle de +

196 **Élève** : de son histoire+

197 **Prof** : de son histoire+ plus précis de quoi exactement+ de son histoire mais quoi
 198 exactement++ oui

199 **Élève** : de la bicyclette+

200 **Prof** : il parle de la bicyclette ++ oui *P5*+

201 **Élève** : il parle de son jardin d'enfant ++

202 **Prof** : il parle de son jardin d'enfant ++ oui++

203 **Élève** : il parle de son histoire d'enfance+

204 **Prof** : il parle de son histoire d'enfance++ l'auteur de ce texte qui est Roald Dahl parle donc
 205 de son his++

206 **Classe** : de son histoire +

207 **Prof** : de son histoire d'en++

208 **Classe** : d'enfance +

209 **Prof** : de son histoire d'enfance++ donc cela permet de dire quel type de texte ++ il raconte
 210 son histoire d'enfance ++ quel type de texte ++

211 **Élève** : c'est un texte narratif+

212 **Prof** : c'est un texte narra++

213 **Classe** : narratif+

214 **Prof** : c'est un texte narratif+ il raconte son histoire++ donc ici nous avons un texte narratif++
 215 maintenant d'après l'information que vous avez sur l'auteur+ qui peut essayer de me faire la
 216 situation de ce texte+ qui peut essayer de faire la situation du texte ++ qui peut++ oui

217 **Élève** : ce texte est écrit par Roald Dahl+

218 **Prof** : oui c'est écrit par Roald Dahl+

219 **Élève** : qui est un écrivain Bretagne {l'élève lit l'encadré}+

220 **Prof** : heu +heu+ tu as sauté qui est un écrivain++ un écrivain++ un écrivain {pas de réponse}
 221 de la Grand Bretagne+ { le Prof écrit grand Bretagne au tableau {sic}+}

222 **Élève** : à 18 ans+ il part+

223 **Prof** : il faut bien organiser la phrase+ reprend +

224 **Élève** : ce texte est écrit par Roald Dahl+

225 **Prof** : regarde bien ce qui est écrit+

226 **Élève** : ce texte est écrit par Roald Dahl en Grand Bretagne+ à 18 ans+ il part en Afrique à
227 18+ pour travailler dans une compagnie pétrolière+ avant de piloter +de+ la Royal+ Air
228 Force+ lors de la seconde guerre mondiale

229 **Prof** : d'accord++ mais ce texte intitulé la bicyclette de Roald Dahl est tiré de quelle
230 œuvre ++ ce texte de Roald Dahl est tiré de quelle œuvre ++

231 **Élève** : il a écrit plusieurs+de nombreux romans+

232 **Prof** : il a écrit de nombreux romans++ mais plus exactement ce texte intitulé la bicyclette est
233 tiré de quelle œuvre ++ *P5*++

234 **Élève** : cette œuvre c'est Roald Dahl+ l'écrivain de la Grande-Bretagne {l'élève lit
235 l'encadré}++

236 **Prof** : est-ce que tu as entendu la question++ ce texte intitulé la bicyclette est tiré de quelle
237 œuvre ++ de quel roman ++si vous voulez ++

238 **Élève** : de roman biographique

239 **Prof** : de roman biographique++ *P6*

240 **Élève** : de roman de Charlie+

241 **Prof** : de Charlie+

242 **Élève** : et de la chocolaterie +

243 **Prof** : hum++ *P7* {silence} il y a les informations autour du texte+ ça donne des
244 informations sur l'auteur et sur le texte++ à la fin de ce texte+ on vous a mis Roald Dahl+
245 c'est l'auteur n'est-ce pas++ Moi, Boy traduction Janine Hérissou++ qu'est-ce que cela veut
246 dire ++ {silence} oui +++++ oui cela veut dire que le texte est tiré de son roman Moi, Boy+
247 hum+ une traduction donc de Janine Hérissou de l'édition Gallimard en 198-

248 **Classe** : 84 +

249 **Prof** : donc toutes ces informations permettent donc+ nous permettent donc de faire la
250 situation du texte++ mettez donc en grand un+ situation {le Prof écrit au tableau I Situation
251 situation et dicte}En littérature {le Prof écrit littérature au tableau} les souvenirs { les
252 souvenirs occupent { le Prof précise que le mot souvenirs se termine par s et occupent avec

253 ent} très souvent une grande place. L'adulte qui est devenu écrivain évoque par nostalgie {le
 254 Prof écrit évoque avec nostalgie au tableau} les moments marquants { le Prof précise que
 255 marquants s'écrit avec ants} qui ont jalonné {jalonné au tableau} son enfance, c'est le cas de
 256 Roald Dahl, dans ce texte, tiré de son roman Moi, Boy { il y a virgule après moi dit le Prof}.
 257 L'auteur, qui est né en Grande-Bretagne {le Prof écrit au tableau grande Bretagne} en 1916 a
 258 écrit de nombreux romans pour enfants dont le plus connu est *Charlie et la chocolaterie*
 259 {c'est écrit au tableau précise le Prof}+suivez ++ toute à l'heure++ suivez +posez les bics +
 260 suivez + vous m'avez dit que l'auteur qui est Roald Dahl est même temps que le narrateur est
 261 en train de parler de ses souvenirs d'enfance mais exactement dans ce texte il s'agit ++ de
 262 quels souvenirs+ ils parlent de quels souvenirs ++

263 **Élève** : de son souvenir+

264 **Prof** : oui++de son souvenir mais quels souvenirs exactement ++ *P7*+

265 **Élève** : souvenirs***+

266 **Prof** : on n'entend pas +

267 **Élève** : de souvenirs d'enfance+

268 **Prof** : oui mais plus exactement de quels souvenirs d'enfance ++

269 **Élève** : le jardin++

270 **Prof** : le jardin d'enfants++ le jardin d'enfants ++ *P*++

271 **Élève** : la bicyclette+

272 **Prof** : la bicyclette ++

273 **Élève** : de souvenirs++

274 **Prof** : il est à l'école++

275 **Élève** : grand musicien++

276 **Prof** : grand musicien +

277 **Élève** : quand il avait sept ans et neuf ans++

278 **Prof** : oui quand il avait sept ans +++++ qu'est-ce qui+ qu'est-ce qui s'est passé quand il avait
 279 sept ans ++ écoutez++ oui++ {silence} ++

280 **Élève** : de devenir écrivain+

281 **Prof** : ses souvenirs étaient de devenir écrivain + quand++dans ce texte+ vous me parlez de
282 souvenirs d'enfance et quel est+ qu'était le souvenir qui l'avait marqué+ qui l'avait marqué en
283 se référant à ce texte+

284 **Élève** : son rêve était de posséder une bicyclette+

285 **Prof** : son rêve était++ son rêve était de posséder une bicyclette+ et pourquoi exactement

286 **Élève** : il avait vu un garçon avec une bicyclette+

287 **Prof** : il avait vu un garçon ++ avec une-

288 **Classe** : bicyclette +

289 **Prof** : avec une bicyclette et cela l'avait beaucoup marqué et lui aussi il voulait en posséder et
290 c'était son rêve++son rêve le plus cher était de posséder une bicyclette comme ces enfants++
291 cela donc nous permet++ nous permet de faire++l'idée générale++ mettez en II Idée
292 générale++ mettez en idée générale {le Prof dicte} Dans ce texte, le narrateur { le Prof
293 demande d'épeler narrateur et un élève répond deux r} évoque une rencontre inattendue sur
294 la route de l'école { le Prof précise la terminaison de inattendue – e} avec un courageux
295 garçon sur son vélo. {le Prof reprend les explication}++ reprenez vos textes++ dans ce
296 texte+++ c'est un texte+ est un texte narratif+ et qui est encore le narrateur ++

297 **Élève** : Roald Dahl+

298 **Prof** : c'est Roald Dahl et ce qui le prouve c'est j'avais sept ans ++ et quoi encore+

299 **Élève** : j'ai peu de souvenirs+

300 **Prof** : oui j'ai peu de souvenirs et quoi encore+

301 **Élève** : j'ai traversé+

302 **Prof** : j'ai traversé la cour ++ etc.ces informations montrent que le texte est écrit à la première
303 personne++ maintenant où et quand++ où et quand a lieu cet événement où d'abord+

304 **Élève** : sur la route de l'école+

305 **Prof** : c'est sur la route de l'école++ et maintenant quand est-ce que a lieu cet évènement ++ à
306 quel moment a lieu cet événement ++

307 **Élève** : il avait sept ans+

308 **Prof** : lorsque++

309 **Classe** : j'avais sept ans+

310 **Prof** : lorsqu'il avait sept ans regardez bien c'était mon premier trimestre+ c'était aussi au
311 terrain de jeu++ c'était aussi pendant son premier trimestre++ donc ces informations nous
312 montrent quand et où a lieu donc cet événement++quand ++ le premier paragraphe : {le Prof
313 lit le premier paragraphe} dans cette partie++dans cette partie du texte++ de quoi il s'agit+ de
314 quoi il s'agit exactement dans ce paragraphe+ c'est-à-dire+ j'avais sept ans ++ jusqu'à+
315 jamais je ne l'oublierai++ de quoi parle l'auteur dans cette partie ou dans ce paragraphe++
316 oui+

317 **Élève** : de son école++

318 **Prof** : il était dans quelle école++ il était dans quelle école+ quelle école exactement

319 **Élève** : l'école de la cathédrale+

320 **Prof** : il était donc à l'école de la cathédrale de Llandaff++ et il a continué ses études dans
321 cette école ++ il était toujours dans cette école pendant son cursus ++ ou bien avait-il changé
322 d'école+

323 **Élève** : oui+

324 **Prof** : il n'a pas changé d'école donc c'était son seul établissement+

325 **Classe** : non+

326 **Prof** : oui *P5*++

327 **Élève** : il était dans son jardin+

328 **Prof** : il était d'abord au jardin d'enfance et après le jardin d'enfant++ il était dans quelle
329 école après le jardin d'enfant+

330 **Élève** : il était***

331 **Prof** : on n'entend pas+

332 **Élève** : il était à l'école de la cathédrale de Llandaff+

333 **Prof** : il était à l'école de la cathédrale de+

334 **Classe** : de Llandaff+

335 **Prof** : il était à l'école de la cathédrale de Llandaff+et c'était les deux établissements qu'il a
336 fréquentés ++ ou+ a-t-il fréquenté d'autres établissements ++ regardez+ oui+

337 **Élève** : il était à l'école de la cathédrale de Llandaff+

338 **Prof** : il était à l'école de la cathédrale de Llandaff+d'abord regardez {Prof lit un passage} et
339 quelle était cette véritable école+

340 **Élève** : l'école préparatoire+

341 **Prof** : l'école préparatoire de la cathédrale de Llandaff et après cette école a-t-il été dans une
342 autre école ++ c'était ces deux établissements++ ce paragraphe permet de dire permet de
343 dire les changements d'établissement de cet enfant ++ l'enfant n'a pas fait donc un seul
344 établissement qu'il était dans deux établissements+ on terminera la prochaine fois++ {fin de
345 l'heure}

Annexe 10. (P2, Grammaire)

- 1 **Prof** : {Le Prof écrit au tableau deux phrases suivantes ...feuilles de ...baobab salissent ...cour.
2 ... mère me demande toujours de nettoyer {sic} partout} alors vous suivez au tableau très
3 rapidement +vous lisez ce texte-là+ bien+ +feuilles de + baobab salissent + cour+ + mère me
4 demande toujours de nettoyer partout+ qui va lire +oui+ toi+
- 5 **Élève** : +feuilles de+ baobab salissent + cour++ mère me demande+ toujours de nettoyer
6 partout+
- 7 **Prof** : oui+
- 8 **Élève** : feuilles de+ baobab salissent + cour++ mère me demande+ toujours de
9 nettoyer+partout+
- 10 **Prof** : mademoiselle
- 11 **Élève** : feuilles de+ baobab salissent + cour++ mère me demande+ toujours+ de nettoyer
12 partout+
- 13 **Prof** : oui allez-y+
- 14 **Élève** : +feuilles de+ baobab***
- 15 **Prof** : il faut lire à haute voix là+
- 16 **Élève** : +feuilles de+ baobab salissent + cour++ mère me demande toujours de nettoyer
17 partout+
- 18 **Prof** : oui allez-y +
- 19 **Élève** : +feuilles de+ baobab salissent + cour++ mère me demande+ toujours de nettoyer
20 partout+
- 21 **Prof** : bien+ ce texte que vous regardez nous allons essayer ensemble+ tout simplement+
22 alors de euh+ le compléter+ essayons ensemble de le compléter+ en imaginant les mots qu'il
23 faudra peut-être+ euh+ euh+ placer au niveau des+de ces points qui sont là+ si vous
24 comprenez bien++essayons de compléter le texte+ qu'est-ce qu'on pourra dire++ *P1*
- 25 **Élève** : les feuilles+
- 26 **Prof** : oui qu'est-ce qu'on peut dire++
- 27 **Classe** : les feuilles

- 28 **Prof** : oui on pourra dire les feuilles+ les feuilles++
- 29 **Prof** : alors allez-y+
- 30 **Élève** : les feuilles de la baobab+
- 31 **Prof** : est-ce qu'on dit la baobab+ est-ce qu'on dit la baobab+ qu'est-ce qu'on dit + oui + on
- 32 dira
- 33 **Élève** : les feuilles de ce baobab
- 34 **Prof** : oui on dira les feuilles de ce baobab+ mais est-ce qu'on dit la baobab +
- 35 **Classe** : non+
- 36 **Prof** : qu'est-ce qu'on dit+
- 37 **Classe** : le baobab+
- 38 **Prof** : le baobab+ maintenant correctement on pourra dire+ les feuilles de ce
- 39 **Classe** : de ce baobab+
- 40 **Prof** : les feuilles de ce baobab+ oui les feuilles de ce baobab+ mademoiselle+
- 41 **Élève** : les feuilles de ce baobab+
- 42 **Prof** : oui mademoiselle+
- 43 **Élève** : salissent la cour+
- 44 **Prof** : salissent la cour très bien++ on va donc passer à + à oui allez –y
- 45 **Élève** : ma+
- 46 **Prof** : parle fort
- 47 **Élève** : ma+
- 48 **Prof** : oui lis la phrase++
- 49 **Élève** : ma mère+
- 50 **Prof** : ma mère+ oui++
- 51 **Élève** : ma mère+

52 **Prof** : ma mère me demande toujours de nettoyer la cour+{en même tant le Prof complète les
53 éléments qui manquent aux phrases en rouge} n'est-ce pas+ alors ces mots qu'on a écrit en
54 rouge+ allons++essayons tout simplement de les placer ici+ vous avez+

55 **Classe** : les+

56 **Prof** : les+ vous avez+

57 **Classe** : ce+

58 **Prof** : ce+ vous avez+

59 **Classe** : ma+

60 **Prof** : la et vous avez+

61 **Classe** : ma+

62 **Prof** : très bien+ si je vous demandais de me dire qu'elle est la nature de chacun de ces mots+
63 qu'elle est la nature de chacun de ces ++ de ces mots la+ oui les++

64 **Élève** : article

65 **Prof** : c'est un article++c'est un article mais quel article+ quel article+ vous avez étudié les
66 articles donc c'est quel article

67 **Élève** : un article indéfini

68 **Prof** : est-ce que c'est c'est un article indéfini ++ oui

69 **Élève** : un article défini

70 **Prof** : c'est un article défini+ on peut dire que c'est un article défini bien on y va + ce+quelle
71 est la nature de ce + c'est un

72 **Classe** : adjectif

73 **Prof** : c'est un adjectif+ c'est un adjectif + est-ce que c'est un adjectif+ c'est un adjectif alors
74 démons-

75 **Classe** : démonstratif

76 **Prof** : c'est un adjectif démonstratif+ on pourra bien dire ça+ c'est un adjectif+ un adjectif

77 **Classe** : démonstratif+

78 **Prof** : c'est un adjectif démonstratif+ on prononce+ on écrit démons+tra+tif n'est-ce pas+

79 oui+ oui le suivant + mademoiselle+ mademoiselle il faut regarder les lettres++

80 **Élève** : c'est un article+

81 **Prof** : c'est un article+

82 **Classe** : c'est un article défini+

83 **Prof** : oui on l'a déjà dit c'est un article défini oui + ma c'est quoi + c'est un adjectif+ un

84 adjectif++

85 **Élève** : possessif+

86 **Prof** : c'est un adjectif possessif + voilà+ possessif maintenant je voudrais savoir+ si vous

87 regardez+ si on retourne au texte+ en réalité nous avons donné la nature de chacune de ces

88 mots+ je vous avais déjà parlé de la différence entre la nature du mot+ je veux dire sa classe

89 donc grammaticale et sa fonction+ maintenant+est-ce que ce que vous pouvez me dire+ la

90 fonction+ le rôle de chaque élément vu dans la phrase+ alors++ alors + alors est-ce que vous

91 pouvez essayer de + regarder+ regardez bien +allez allez oui+

92 **Classe** : déterminent

93 **Prof** : ils déterm-

94 **Classe** : ils déterminent

95 **Prof** : ils déterminent+ + n'est-ce pas sinon+ qu'est-ce qu'ils déterminent+ maintenant+ ils

96 déterminent+ on va essayer de souligner+ les mots que+ qu'ils déterminent ici+ quels sont les

97 mots+qu'ils déterminent dans le texte+ quels sont les mots que chaque élément détermine

98 dans le texte+ oh+ il n'y a pas de craie de couleur bleue{le Prof cherche de la craie de couleur

99 dans son sac}+ on y va++ quels sont les mots+ oui par exemple les+ détermine quoi +

100 **Élève** : feuilles+

101 **Prof** : il détermine quoi +

102 **Classe** : feuilles+

103 **Prof** : quelle est la nature de feuilles + quelle est la nature de feuilles + c'est des choses qu'on

104 a déjà vu++ oui mademoiselle + mademoiselle

105 **Élève** : nom+

- 106 **Prof** : mademoiselle c'est un ++
- 107 **Élève** : nom+
- 108 **Prof** : c'est un nom+ alors ce + qu'est-ce qu'il détermine+
- 109 **Élève** : baobab+
- 110 **Prof** : il détermine ++ quelle est la nature de baobab+ quelle est la nature de baobab +c'est
- 111 aussi++
- 112 **Classe** : nom+
- 113 **Prof** : c'est aussi un+
- 114 **Classe** : un nom+
- 115 **Prof** : c'est aussi un nom+ oui++ la + il détermine quoi+
- 116 **Classe** : cour+
- 117 **Prof** : détermine quoi+
- 118 **Classe** : cour+
- 119 **Prof** : quelle est la nature de cour+ c'est aussi un+
- 120 **Classe** : nom
- 121 **Prof** : un nom+ on y va pour terminer ma+ ma + mademoiselle+
- 122 **Élève** : mère+
- 123 **Prof** : qui dont la nature est + est toujours un
- 124 **Classe** : un nom+
- 125 **Prof** : donc++ comme ils sont déterminants+ qu'est-ce qu'ils déterminent++ ces mots++
- 126 comme ils sont déterminants qu'est -ce qu'ils déterminent+ on a déjà vu+ ils déterminent des
- 127 **Classe** : noms
- 128 **Prof** : ils déterminent des noms+ par conséquent on pourrait les appeler + comment pourrait-
- 129 on les appeler+
- 130 **Classe** : les déterminants+
- 131 **Prof** : les déterminants+ on les appellera seulement les déterminants + on peut dire mieux que
- 132 ça + oui+

133 **Élève** : les déterminants du nom+

134 **Prof** : on pour dire que ces mots+ on les appelle+ les déterminants du nom+ on les appellera
135 les déterminants du nom+ on verra aujourd'hui+ notre nouvelle leçon+ vous mettez donc +
136 grammaire+ les déterminants du nom+ suivez + suivez + suivez s'il vous plaît+ gardez vos
137 bagages et suivez on a pas encore fini + fermez++ je dis+ suivez+ alors+toute à l'heure
138 lorsqu'on parlait des articles + des adjectifs+ des adjectifs des différents adjectifs que vous
139 avez ++si vous prenez le cas des articles +on a dit que ce sont des articles mais plus
140 précisément+ on dit que ce sont des articles définis +alors pourquoi les appelle les articles
141 définis+pourquoi est-ce que on les appelle articles définis +oui+

142 **Élève** : parce qu'il définit+

143 **Prof** : parce qu'il définit+lui+ il définit parce que+ oui +

144 **Élève** : il donne un sens+

145 **Prof** : je ne crois pas +non +c'est parce que tout simplement+ il détermine++ il faut donc ++ il
146 détermine de façon définie + ça veut dire quoi + ça veut dire tout simplement que ce soit
147 l'article que ce soit l'adjectif possessif ou démonstratif en réalité ce sont des déterminants mais
148 des déterminants qui ++si vous regardez + quand je dis les feuilles les feuilles de ce baobab
149 salissent la cour + vous avez vu alors de quelles feuilles parlai- je+ de quelles feuilles s'agit-il
150 ici de quelles feuilles+ il s'agit+ est-ce qu'il s'agit de n'importe quelles feuilles +alors de
151 quelles feuilles s'agit-il ici+ il s'agit ici +on parle ici des feuilles de baobab+ de ce

152 **Classe** : baobab

153 **Prof** : de ce

154 **Classe** : baobab ++

155 **Prof** : mais alors lorsqu'on vous dit ce baobab ++vous savez le rôle de + du déterminant
156 démonstratif qui permet de désigner du doigt ++ n'est-ce pas ++ quand je dis les feuilles de ce
157 baobab+ et bien est-ce qu'il s'agit aussi d'un baobab+ de n'importe quel baobab + il s'agit d'un
158 baobab bien++ défini +donc bien pré-

159 **Classe** : précis

160 **Prof** : donc++ bien précis ++ est-ce que vous avez compris ++ c'est la raison pour laquelle
161 les+ les éléments que vous avez ici qui accompagnent les noms en réalité ils leur permettent
162 simplement +les noms que vous avez ici alors désignent + quand on dit feuilles ++quand on

163 dit baobab++ quand on dit cour ++ ce sont +ce sont des choses des objets on peut dire+ mais
164 comment sont les choses + elles sont bien pré+ précisées++les feuilles dont on parle sont des
165 feuilles de ce +

166 **Classe** : baobab

167 **Prof** : de ce baobab+ est déterminé alors ces feuilles sont bien précises+ les feuilles de
168 bananier ++non plus+ ce ne sont pas les feuilles de bananier +ne sont pas les feuilles de la
169 pomme d'acajou par exemple ++il s'agit bien ici des feuilles de ce baobab+ donc c'est précis+
170 donc c'est bien comme ça++ c'est bien connu aussi+ le baobab dont on parle +alors celui qui
171 parle connaît le baobab dont il parle alors + et il dit les feuilles de ce baobab salissent la cour
172 mais de quelle cour s'agit-il + est –ce que c'est la cour de l'école+

173 **Classe** : non+

174 **Prof** : de quelle cour+si vous regardez le texte+ il s'agit de quelle cour+

175 **Élève** : la cour de la maison+

176 **Prof** : la cour de la maison de quelle cour +de ma maison moi + alors de quelle maison +de
177 quelle maison

178 **Élève** : de la maison de la mère+

179 **Prof** : de celui qui-

180 **Classe** : parle+

181 **Prof** : de celui qui parle+ est-ce que vous avez compris+ donc vous voyez+ la mère est
182 précis++ feuilles est précis++baobab est précis+ ++ cour-

183 **Classe** : est précis++

184 **Prof** : C'est pourquoi les appelle les déterminants ++pas seulement du nom mais on dira les
185 déterminants qui accompagnent des noms bien précis+ bien définis++ on les appellera des
186 déterminants++on les appellera des déterminants++ des déterminants +++ des déterminants++
187 des déterminants définis voilà+++ on les appellera des déterminants++on les appellera des
188 déterminants++ des déterminants +++ définis++des déterminants++ des déterminants définis
189 ++ du noms++ vous mettrez au niveau de votre titre ++ les déterminants définis ++les
190 déterminants définis du nom +++comme on avait dit tout à l'heure comme on a ++ on a dit
191 que ce sont des déterminants définis++ tout à l'heure ++quelqu'un nous a dit ++ s'il vous plait

192 {le Prof s'adresse à des élèves qui bavardent}+ quelqu'un nous a dit tout à l'heure le rôle est
193 de ++ quel est le rôle de ces déterminants-là++

194 **Élève** : ils déterminent+

195 **Prof** : ils déterminent ++ ils déterminent++ ils déterminent bien++ ils déterminent les noms
196 n'est-ce pas ++donc leur rôle est de déterminer++ mais ils déterminent de façon définie
197 ++maintenant les déterminants++ lorsqu'on parle des déterminants définis du nom++ que++
198 sont-ils++ si vous regardez –là ++qui peuvent jouer le rôle de déterminants définis ou qu'est-
199 ce qui peut jouer le rôle de déterminants définis si vous regardez ++oui ++

200 **Élève** : les+

201 **Prof** : oui les c'est quoi++

202 **Élève** : article+

203 **Prof** : article++ les articles définis peuvent être ++ peuvent jouer le rôle de déterminants
204 définis ++bien et quoi encore++ oui++

205 **Élève** : les adjectifs démonstratifs+

206 **Prof** : les adjectifs démonstratifs++ peuvent jouer le rôle de déterminants et quoi
207 encore+++oui++

208 **Elèves** : les adjectifs possessifs+

209 **Prof** : les adjectifs possessifs ++ donc si on vous pose la question de savoir quels sont les
210 adjectifs définis que vous connaissez ++qu'est-ce que vous allez me dire ++quelle sera la
211 réponse ++quels sont les déterminants définis que vous connaissez++oui mademoiselle++

212 **Élève** : les déterminants définis+

213 **Prof** : les déterminants définis c'est-ce qu'on vient de dire++oui++

214 **Élève** : les+

215 **Prof** : les ++ oui++ on a dit que les est un déterminant++ un article défini++je viens de
216 dire++ est-ce que vous avez compris ce que je vous ai dit++ si je vous demande en réalité++
217 quels sont ici les mots qui jouent le rôle de déterminants définis++ vous m'avait dit ++il s'agit
218 de : les+ là++ c'est quoi ++c'est des articles définis ++quoi donc peut-être ++ hum qu'est-ce
219 qui peut aussi être ici un déterminant défini ++ oui

220 **Élève** : le+

221 **Prof** : oui le ++mais par exemple quand on dit le+ la les++ le peut l'être+ mais ça une nature
 222 bien précise++ ce sont des articles définis ++est-ce qu'il fait partie de la même classe que ce+
 223 **Classe** : non+
 224 **Prof** : ce c'est quoi +
 225 **Élève** : c'est un adjectif ++
 226 **Prof** : ce+c'est un adjectif démonstratif ++et pourtant c'est toujours un déterminant défini
 227 non+ donc ma aussi est un adjectif possessif ++mais pourtant il est aussi un déterminant
 228 défini+ est-ce que vous avez compris++ donc si je pose la question de savoir quels sont les
 229 déterminants définis que vous connaissez normalement vous pourrez me dire ++ que ce sont+
 230 **Élève** : les articles définis+
 231 **Prof** : les articles définis+
 232 **Classe** : les adjectifs possessifs+
 233 **Prof** : les adjectifs possessifs+
 234 **Élève** : les adjectifs démonstratifs+
 235 **Prof** : les adjectifs démonstratifs+ donc voilà ce qu'il faut tout simplement dire++ qu'il
 236 faudra dire++ donc en résumant comment peut-on+ tout simplement dire ++comment peut-on
 237 dire ++peut-on tout simplement tenter de définir les déterminants définis nous avons parlé de
 238 leur rôle tout à l'heure+oui+
 239 **Elèves** : les déterminants définis déterminent le nom
 240 **Prof** : oui++ le nom ++de façon ++ de façon très précise++ donc des noms bien connus est-ce
 241 que vous avez compris ++ voilà donc nous allons tout simplement noter+ { le Prof écrit
 242 définition au tableau et demande aux élèves de l'écrire } alors vous mettez donc : un
 243 déterminant sert à déterminer (ou a compléter) un nom qui désigne une personne un animal
 244 ou une chose précise, bien connue, les déterminants définis du nom sont : les articles définis+
 245 les adjectifs possessifs et les adjectifs démonstratifs.{Le Prof écrit I} les articles définis au
 246 tableau et reprend les explications}+ tout à l'heure nous avons constaté donc dans le texte
 247 ++euh++nous avons donc+nous avons tout simplement relevé les quelques ++ les quelques
 248 articles définis++alors les articles on a relevé quelques articles+ mais alors les articles définis
 249 que vous connaissez ++est-ce qu'ils seraient seulement à le et à la ++

- 250 **Classe** : non+
- 251 **Prof** : alors quels sont les autres articles définis+ que vous connaissez+
- 252 **Élève** : le+
- 253 **Prof** : le+
- 254 **Élève** : la+
- 255 **Prof** : les+
- 256 **Élève** : l’+
- 257 **Prof** : l’++ le la les l’++ ce sont ici des articles définis++ des articles définis ++ on les
258 appelle++ des articles définis simples++est-ce les articles définis s’arrêtent à le+ la+ les + ++
259 oui ++quels sont les autres++
- 260 **Élève** : au++
- 261 **Prof** : très bien aux++ comment on l’écrit ++vous avez++
- 262 **Elèves** : a+
- 263 **Prof** :a+
- 264 **Élève** : u+
- 265 **Prof** : u+
- 266 **Élève** : x
- 267 **Prof** : x++ quel autre article++
- 268 **Élève** : du+
- 269 **Prof** : est-ce que du est un article défini++ je ne crois pas++ oui++
- 270 **Élève** : au++
- 271 **Prof** : au comment+
- 272 **Élève** : a-u
- 273 **Prof** : oui +++
- 274 **Élève** : ces (ses)

275 **Prof** : ++ces (ses) ++ ces (ses) mais je dis les articles++ les articles est-ce que du est article
 276 défini ++il faudra bien voir son emploi lorsque vous voulez parler d'article défini++en réalité
 277 on ne peut pas toujours dire que du est un article défini parce qu'il existe plusieurs catégories
 278 d'ar++ d'articles mais alors ++si vous prenez un exemple ++ vous avez par exemple++
 279 l'exemple de des++ alors quand vous prenez des++ regardez les trois derniers-là {le Prof a
 280 écrit au aux des au tableau} qu'est-ce qui fait leur différence avec les autres++ ici++on a dit
 281 que c'est des articles définis simples {le Prof montre au aux des }++ et là est-ce qu'on pourra
 282 dire que ce sont des articles définis simples++ non ++que sont-ils+

283 **Élève** : articles définis contractés++

284 **Prof** : on les appelle+ des articles définis contractés++ c'est la contraction de quoi + alors on
 285 dit que ce sont des articles contractés ++ contractés ++ ça signifie ++ donc on ++ on a une
 286 concentration de plusieurs mots qui se transforment en un seul ++ n'est-ce pas + maintenant
 287 ++ c'est la contraction de quoi + oui +

288 **Élève** : les+

289 **Prof** : oui + enlève le stylo dans ta bouche pour bien parler++

290 **Élève** : le+

291 **Prof** : ici + de +

292 **Élève** : la+

293 **Prof** : de ++ on écrit aux avec x++ est-ce que ça peut être +++ on a dit aux++ oui

294 **Élève** : le++ {la classe rit}

295 **Prof** : je ne crois pas+ qui dit mieux que ça++ donnez la bonne réponse++

296 **Élève** : les++

297 **Prof** : aux c'est la contraction de la préposition à plus maintenant les ++ comme c'est le
 298 pluriel++ vous aurez les qui signifie à les et si c'est au singulier qu'est-ce que vous aurez++
 299 vous aurez ++ est-ce au est au masculin ou au singulier + ++ oui++

300 **Élève** : au masculin

301 **Prof** : maintenant ce sera à plus le ++ et des c'est la contraction de plus les ++de++les donc
 302 des++ alors on a ces articles ++ lorsque ces articles++ l'ensemble tout simplement suit++ des
 303 noms masculins++ on peut avoir des au féminin c'est vrai +++ le féminin de aux+ c'est +à les

304 articles aux + féminin ++ donc si vous regardez bien les+ on peut avoir+combien de
305 catégories on peut diviser les ces articles++

306 **Classe** : en deux+

307 **Prof** : en deux catégories parmi lesquels+ les articles définis simples et les articles définis
308 contactés ++ donc nous allons essayer tout simplement d'écrire ++ vous mettez {le Prof
309 dicte}: les articles définis sont des constituants obligatoires. Il joue un rôle d'actualisateur du
310 groupe nominal. Ils se présentent sous deux formes différentes : les articles définis simples (le
311 la les } et les articles définis contactés :à+le = au/à+ les = aux/de + les = des/de+ le = du ++
312 {le Prof reprend les explications} mais attention+ il faut faire très attention avec du+parce que
313 on l'aura employé ailleurs+ il ne jouera pas le rôle d'article défini contracté++ maintenant
314 vous notez exemple ++bon donnez moi des exemples de phrases ou de groupes nominaux ++
315 où on emploiera des articles définis simples ou les articles définis contactés ++ dans des
316 phrases ou des groupes nominaux ++ employez des groupes nominaux de votre choix où vous
317 emploierez des articles++ ou des phrases++ allons++ allons ne peut donner un exemple++

318 **Élève** : les enfants jouent au football+

319 **Prof** : les enfants ++

320 **Élève** : jouent au football+

321 **Prof** : les enfants jouent au football+ ++comment on écrit au++

322 **Élève** : a- u++

323 **Prof** : les enfants jouent au football {le Prof écrit la phrase au tableau et met en rouge les
324 articles}+ il a utilisé un article défini simple+ et un article défini contacté++qui peut donner
325 un autre exemple++

326 **Élève** : le lièvre est plus rapide que la tortue+

327 **Prof** : oui on peut le dire : le lièvre est plus rapide que la tortue++ très bien++ vous prenez ces
328 deux exemples et vous mettez les adjectifs possessifs ++ {le Prof écrit au tableau II} les
329 adjectifs possessifs au tableau++} ++ alors ++ si vous regardez en réalité les adjectifs
330 possessifs est- ce que vous avez seulement ma++ essayons de rappeler les adjectifs possessifs
331 que vous connaissez++ *P7*++ vous avez++

332 **Élève** : mon+

- 333 **Prof** : mon+ ++ vous avez mon++ oui++ on peut avoir++ quelqu'un a dit tout à l'heure
 334 mon++oui++
- 335 **Élève** : ta++
- 336 **Prof** : hum+
- 337 **Élève** : ta+
- 338 **Prof** : oui vous avez mon+ ton+ son
- 339 **Classe** : ma+ ta+ sa
- 340 **Prof** : hum++ c'est la chanson ++donc vous avez mon+ ton+ son++
- 341 **Classe** : ma+ ta+ sa
- 342 **Prof** : ma+ ta+ ça++
- 343 **Classe**++ mes+ tes+ ses++
- 344 **Prof** : notre+ votre+ leur+ nos+ vos+ leurs++ alors comment on écrit leurs
- 345 **Classe** : s
- 346 **Prof** : vous voyez donc+ les adjectifs possessifs sont multiples++tous ces adjectifs-là+
 347 masculins ou féminins++alors++ singuliers ou pluriels jouent le même rôle que ma dans un
 348 groupe nominal++ ce sont toujours des déterminants définis++ est-ce que vous avez
 349 compris + maintenant+ en réalité lorsqu'on dit+ mon bic+ + mon bic ou ma règle+ ou bien
 350 mon cahier ou bien mes livres+ quand vous dites par exemple+ ma règle+ qu'est-ce que ça
 351 indique + qu'est-ce cela indique + oui++
- 352 **Élève** : la possession+
- 353 **Prof** : ça indique bien la possession et là de cette façon vous comprendrez ++ la possession en
 354 réalité +l'adjectif possessif en réalité indique la possession+ selon les genres mais aussi le
 355 nombre ++ mais il indique aussi la possession+ selon eh+bien le possesseur+ et l'objet
 356 possédé++ est-ce que vous comprenez + je donne un exemple ++ quand je dis++ je prends
 357 l'exemple de ma règle+ je dis ma règle++ il y a combien d'objets possédés + ça tout le monde
 358 devrait savoir++ il y a combien d'objets + il y a un seul objet ++ hum++ possédé++ combien
 359 de possesseur maintenant+ quand je dis ma règle + combien de possesseur + le
 360 possesseur+c'est celui qui possède la règle++ combien de possesseur y a-t- il + oui+
- 361 **Élève** : une seul {sic}+

362 **Prof** : il y a aussi un seul+

363 **Classe** : possesseur+

364 **Prof** : un seul possesseur++ mais quand je dis ++ euh par exemple nos classes++ nos

365 classes++ nos classes++ il y a combien de possesseur +il y a combien de possesseur + euh++

366 oui+

367 **Élève** : il y a plusieurs possesseurs+

368 **Prof** : il y a plusieurs possesseurs ++ quand vous dites aussi notre classe++ il y a combien de

369 possesseur +

370 **Élève** : plusieurs+

371 **Prof** : Il y a plusieurs possesseurs et combien d'objet possédé +

372 **Élève** : un seul

373 **Prof** : un seul objet possédé+ possédé++ oui++ vous voyez donc en fonction de cela++ ces

374 articles possessifs aussi++ ils s'accordent en genre et en nombre avec les noms qu'ils

375 déterminent++ vous mettez donc {le Prof dicte} Les adjectifs possessifs indiquent la quantité

376 des objets possédés mais aussi de leur possesseur+ exemple ++ donnez des exemples++ ça

377 tout le monde peut le faire++ donnez un exemple++ oui

378 **Élève** : mon règle {sic }++ {la classe rit++}

379 **Prof** : { le Prof rit} on ne dit pas mon règle++ quelqu'un ++ le disait tout à l'heure oui++ on

380 dit++ ça sonne mal++ on dit ma règle++ {le Prof écrit ma règle au tableau}++ ma règle est

381 cassée ++ oui allez-y++

382 **Élève** : j'ai perdu mon sac+

383 **Prof** : j'ai perdu++ oui pourquoi + qu'est-ce que tu faisais + {le Prof écrit l'exemple au

384 tableau} j'ai perdu mon sac++ oui on va donner un autre exemple++

385 **Élève** : ma sœur a pris mon bic+

386 **Prof** : ma sœur a pris mon bic+ oui on a utilisé ces adjectifs possessifs++ on va utiliser un

387 autre ++ on a un adjectif possessif féminin++ un adjectif possessif masculin ++ on va prendre

388 un adjectif possessif pluriel ++ exemple++

389 **Élève** : sa bic {sic}++ {la classe rit++}

390 **Prof** : {le Prof rit} sa bic++ qu'est-ce qu'on dit + alors on dit son bic est cassé++

391 **Élève** : votre professeur est absent+

392 **Prof** : votre professeur est absent+ {le Prof écrit l'exemple au tableau} oui ++ c'est bon

393 hein ++ si vous avez fini+ vous mettez {le Prof écrit III+ Les adjectifs démonstratifs}++

394 lorsque je vous parle des adjectifs démonstratifs ++ qu'est-ce qu'ils permettent + est-ce qu'il

395 indique comme les adjectifs possessifs en fait la possession +++ oui+

396 **Élève** : ***

397 **Prof** : il faut parler pour tout le monde+

398 **Élève** : l'adjectif démonstratif permet***

399 **Prof** : permet++

400 **Élève** : la démonstration+

401 **Prof** : oui il permet++ il veut dire démontre + démontrer signifie++ {le Prof fait un geste de

402 son index}

403 **Élève** : montre

404 **Prof** : oui qu'est-ce que ça signifie++ on vient de le dire++ oui allez-y++ allez-y

405 mademoiselle+

406 **Élève** : montrer

407 **Prof** : oui ++ mais précisément ++on peut dire mieux que ça ++oui il permet de ++ j'ai fait ça

408 {le Prof fait un geste de son index}

409 **Élève** : de désigner+

410 **Prof** : oui de désigner ++ voilà+++de désigner ++ il permet de désigner du doigt ++cet élève

411 là est un garçon++ vous voyez j'ai désigné de mon doigt parce que il s'agit bien d'un élève++

412 alors++ auquel++ je veux que tout le monde++ tout le monde ++regarde ++ en réalité comme

413 ça on peut désigner un objet+ une personne+ un animal ++ donc l'adjectif démonstratif

414 comme son nom l'indique permet de désigner du doigt une personne+ un animal ou une

415 chose++ eh bien là aussi++ il est défini++ on dira bien connu bien précis+ vous mettez donc

416 {le Prof dicte} Les adjectifs démonstratifs permettent de désigner {ou montrer} {le Prof écrit

417 désigner au tableau} du doigt la personne+ l'animal ou la chose indiqué. Les adjectifs

418 démonstratifs sont : ce, cet, ces cette. Ils s'accordent aussi en genre et en nombre avec le nom

419 qu'il détermine. Alors donnez des exemples maintenant++ donnez des exemples ++oui

420 **Élève** : cet homme est le jardinier

421 **Élève** : cet homme est le jardinier {le Prof écrit l'exemple au tableau}+le jardinier de l'école
 422 par exemple++

423 **Élève** : cet enfant est sange++

424 **Prof** : cet enfant est sage++est-ce qu'on dit cet enfant est sange+ sage +sage ++ on peut écrire
 425 cette ++ avec deux t hein parce qu'on peut dire un enfant ou une enfant++ on ne dit pas une
 426 enfante++ c'est compris + mais je préfère que vous mettiez autre chose ++ au féminin++ un
 427 exemple++

428 **Élève** : cette femme est noire+

429 **Prof** : cette femme est noire++ c'est toi qui le dis {la classe rit}++ {le Prof écrit l'exemple au
 430 tableau} ++ vous pouvez dire est belle++ cette femme est belle++ maintenant vous pouvez
 431 multiplier les exemples++ en fin de compte vous mettez exercice+ euh d'application ou
 432 activité d'application ++ et la prochaine fois on++ on a déjà sonné++ je vais vous donner un
 433 exercice ++euh ++ la prochaine fois on fera un++ on va faire l'exercice oralement++ écoutez
 434 bien quand je dis ++ on va répondre hein++ placez l'article le devant cinq noms différents
 435 d'animaux et trois adjectifs démonstratifs différents devant trois noms de personnes++ placez
 436 l'article le devant cinq noms différents d'animaux et trois adjectifs démonstratifs différents
 437 devant trois noms de personnes++ on va faire le premier ++oui+

438 **Élève** : le cheval

439 **Prof** : le cheval ++ oui++

440 **Élève** : le singe

441 **Prof** : parle fort ++

442 **Élève** : le sien

443 **Prof** : {le Prof n'a pas entendu} ++

444 **Élève** : le chien+

445 **Prof** : un autre exemple++

446 **Élève** : le lion

447 **Prof** : le lion + han++

448 **L'élève** : le mouton

449 **Prof** : le mouton

450 **Élève** : le chat

451 **Prof** : le chat++ et nous avons au moins cinq ++ on peut continuer maintenant vous mettez
 452 trois adjectifs démonstratifs différents++ trois adjectifs démonstratifs différents devant trois
 453 noms de personnes++ oui++

454 **Élève** : cet enfant

455 **Prof** : hein

456 L'élève : cet enfant

457 **Prof** : cet enfant++ oui

458 **Élève** : mon père

459 **Prof** : mon père ++ vous êtes d'accord avec elle++

460 **Classe** : non+

461 **Prof** : alors ++ on va rectifier++ euh++

462 **Élève** : cet***

463 **Prof** : cet++

464 **Élève** : cet homme+

465 **Prof** : cet homme ++ on a déjà dit ça ++ on peut dire mieux++

466 **Élève** : ces filles

467 **Prof** : ces filles ++ très bien++

468 **Élève** : cet***

469 **Prof** : ah han++

470 **Élève** : cet enfant+

471 **Prof** : cet enfant++ on l'a déjà dit++

472 **Élève** : ce guer***

473 **Prof** : ce

474 **Élève** : ce guerrier

475 **Prof** : ce guerrier++ voyez donc ++ maintenant c'est bon++ la prochaine fois je vous donnerai
 476 des exercices++des exercices à écrire++{fin de l'heure}

Annexe 11. (P2, Vocabulaire)

- 1 {le Prof écrit son corpus au tableau composé de deux phrases : Cette fleur est belle. Elle vit
2 dans un espace vert.}
- 3 **Prof** : dans ces phrases que vous avez +dans ces phrases que vous avez {les phrases sont écrites
4 au tableau}+y a-t-il des groupes nominaux +y a-t-il des groupes nominaux ++soulignons-les
5 pas toujours++soulignons les+ pas toujours+pas toujours les mêmes++les autres-là +il faut
6 travailler+est-ce qu'on ne les appellera pas la rangée des nullards+il ne faut pas accepter que
7 vous appelle la rangée des nullards++{ la classe rit} alors on va essayer de souligner les
8 groupes nominaux+s'il y a en dans ce texte-là++oui allez-y+
- 9 **Élève** : cette fleur
- 10 **Prof** : cette fleur est un groupe nominal vous voyez déjà l'emploi des adjectifs démonstratifs
11 {le Prof a fait la leçon sur les déterminants définis du nom} plus le nom ++oui quoi
12 d'autre+quoi d'autre +on a dans un espace+
- 13 **Classe** : vert++
- 14 **Prof** : dans un espace vert+ tout ça c'est un groupe nominal alors regardez+ces groupes
15 nominaux-là++ils sont ++dans chacun de ces groupes nominaux quels sont les éléments qui
16 jouent le rôle de noyau ici++quels sont les éléments qui jouent le rôle de noyau++on a déjà vu
17 ça+ hein++c'est un rappel de ce qu'on avait fait ++alors oui+
- 18 **Élève** : fleur
- 19 **Prof** : fleur est le noyau du groupe nomi-
- 20 **Classe** : nal+
- 21 **Prof** : très bien+ dans un espace vert quel est ici le noyau + oui mademoiselle+
- 22 **Élève** : espace
- 23 **Prof** : espace donc vous voyez fleur et espace sont les noyaux+ de ces groupes nominaux
24 maintenant+ et je voudrais savoir dans chacune de ces phrases+nous avons aussi+ un adjectif
25 qualificatif+ est-ce qu'il y a dans ces phrases-là+ des adjectifs qualificatifs + *P1*+hum+ on
26 va les encadrer oui++qui va + oui+ {Un élève va au tableau} oui lisez++et vous soulignez+
27 euh vous encadrez++
- 28 **Élève** : cette fleur est belle+

29 **Prof** : malheureusement elle est courte {le Prof parle de l'élève et la classe rit}+oui on va
 30 encadrer belle vous êtes d'accord+d'accord+oui++on y va euh++*P2* allez-y {l'élève va au
 31 tableau}

32 **Élève** : elle vit dans un espace vert++

33 **Prof** : elle vit dans un espace vert++ quels rôles jouent ces adjectifs dans les phrases + quelles
 34 sont leurs fonctions +

35 **Élève** : mis en apposition++

36 **Prof** : attention++regardez bien++avant de donner une fonction ++regardez bien++ j'ai bien
 37 expliqué ça++est-ce que belle a une fonction de mise en apposition +

38 **Classe** : non++

39 **Prof** : quand est-ce qu'on dit que l'adjectif qualificatif est mis en apposition + quand oui+

40 **Élève** : quand il est séparé du nom par une virgule+

41 **Prof** : lorsqu'il est séparé du nom qu'il qualifie par une virgule++ alors jeune
 42 homme++regarde est-ce que vous avez ça+ vous avez ça+

43 **Classe** : non+

44 **Prof** : quelle est la fonction de l'adjectif ici ++sa fonction++

45 **Classe** : attribut du sujet+

46 **Prof** : sa fonction est attribut du sujet+ alors pourquoi on dit attribut du sujet + parce++

47 **Élève** : il est séparé+ du nom+ qu'il qualifie+ par un verbe d'état+

48 **Prof** : parce qu'il est séparé du nom qu'il qualifie par++par l'intermédiaire d'un verbe d'état
 49 alors où est le verbe d'état + oui++

50 **Élève** : être

51 **Prof** : oui quels sont les autres verbes d'état que vous connaissez++quels sont les autres
 52 verbes d'état+quels sont les autres verbes d'état+que vous savez oui mademoiselle++

53 **Élève** : être+

54 **Prof** : être+

55 **Élève** : paraître+

56 **Prof** : paraître+

57 **Classe** : sembler+

58 **Prof** : sembler+

59 **Classe** : demeurer+

60 **Prof** : demeurer+

61 **Classe** : devenir+

62 **Prof** : devenir+

63 **Classe** : rester+

64 **Prof** : rester+

65 **Classe** : avoir l'air+

66 **Prof** : passer pour+

67 **Élève** : se faire+

68 **Prof** : bien+ c'est au nombre de neuf++ bien c'est une chanson que vous devez

69 retenir ++alors les verbes d'état sont + être+ paraître+ sembler+ demeurer+ devenir+ rester+

70 avoir l'air+ passer pour+ se faire++n'est-ce pas donc à chaque fois+ qu'un de ces verbes-là se

71 trouve entre le nom et l'adjectif qualificatif++quelle autre fonction de l'adjectif qualificatif ++

72 **Élève** : épithète+

73 **Prof** : quel épithète+ il ne faut pas faire une ++une erreur encore+ hein+ ici nous avons quel

74 épithète +

75 **Élève** : épithète liée++

76 **Prof** : ici nous avons+ une épithète liée pourquoi + parce qu'il est directement++rattaché au

77 nom qu'il qualifie++maintenant placé devant ou derrière++ça tout le monde le sait++alors

78 vous avez tout simplement cela ++maintenant alors on y va ++vous suivez ++maintenant

79 regardez ce que je veux+ que quelqu'un tente de réécrire la phrase en essayant de remplacer

80 belle par un autre mot sans changer le sens+est-ce que c'est possible++

81 **Classe** : oui +

82 **Prof** : hum ++

83 **Élève** : le fleur {sic}+

84 **Prof** : est-ce qu'on dit le fleur++est-ce qu'on dit le fleur est beau {la classe rit}+on a déjà dit
 85 cette fleur est belle +qu'est-ce qu'on peut dire+{un autre élève répond}

86 **Élève** : la fleur est jolie+

87 **Prof** : très bien+on peut réécrire la phrase en mettant cette fleur est

88 **Classe** : jolie+

89 **Prof** : jolie n'est-ce pas +comment on écrit jolie ++comment on écrit jolie +

90 **Élève** : e+

91 **Prof** : e+ à la fin +voilà très bien ++cette fleur est-

92 **Classe** : jolie

93 **Prof** : très bien regardez le mot si vous faites une comparaison entre belle et jolie+ que
 94 pouvez-vous dire de ces deux mots-là+sont des adjectifs n'est-ce pas +oui mais alors +que
 95 pouvez-vous dire++alors est-ce que jolie remplace belle++que pouvons-nous dire entre les
 96 deux mots++ce sont des+

97 **Élève** : synonymes+

98 **Prof** : très bien ++alors ces deux mots+ belle et jolie+ sont des synonymes ++alors quand est-
 99 ce que deux mots sont ++synonymes quand est-ce que deux mots sont synonymes++quand ils
 100 ont++

101 **Élève** : le même sens+

102 **Prof** : quand ils ont le même sens ++oui on peut dire++lorsque que deux mots ont le même
 103 sens+il faut dire la même signification+ on peut dire qu'ils sont synonymes++est ce que vous
 104 avez compris++

105 **Classe** : oui

106 **Prof** : très bien+ on y va++ si je vous demandais maintenant ici+ belle est +est synonyme
 107 +regardez bien comment on l'a écrit {le Prof écrit au tableau synonyme de jolie}++synonyme
 108 de jolie++belle est synonyme de jolie+n'est-ce pas+alors si je vous demandais de me donner
 109 pour la même phrase +alors+je vous demande réécrire cette même phrase en asseyant
 110 maintenant de remplacer le mot toujours jolie++le mot jolie par un autre mot avec lequel il n'a

111 pas la même signification le même sens+dont le sens est opposé pas exemple++c'est
112 facile++oui+

113 **Élève** : cette fleur est vilaine

114 **Prof** : cette fleur est vilaine++oui+ on peut le dire ++{le Prof écrit au tableau vilaine}++oui

115 on peut le dire cette fleur est vilaine++cette fleur est vilaine++vilaine alors quand je dis cette

116 fleur est vilaine+ et vilaine aussi a pris la place de jolie ++comme aussi vilaine peut prendre la

117 place de++

118 **Élève** : belle+

119 **Prof** : de belle++dans ce cas précis que pouvez-vous dire++le rapport entre vilaine et

120 jolie++est-ce sont des synonymes++

121 **Classe** : non+

122 **Prof** : alors que sont-ils+ en ce moment ++ce sont++

123 **Élève** :***

124 **Prof** : parle fort++ce sont des ++

125 **Élève** : contraires

126 **Prof** : ce des mots contraires++des mots contraires ++de mots sont contraires du point de vue

127 sens++ comment on les appelle++quand deux mots sont contraires du point de vue sens on dit

128 que++

129 **Élève** : homonymes

130 **Prof** : est-ce que ce sont des homonymes

131 **Classe** : non+

132 **Prof** : je ne crois pas++qui dit mieux que ça ++oui ++

133 **Élève** : antonymes+

134 **Prof** : on les appelle++des antonymes++antonymes oui alors belle et jolie sont des

135 antonymes++des antonymes de vilaine++belle et jolie sont des antonymes de vilaine

136 comment on peut dire aussi++est ce que vous pouvez donner un synonyme de vilaine

137 **Élève** : laide+

138 **Prof** : laide +bien+voyez+on peut dire vilaine ou laide++je préfère d'ailleurs laide {le Prof
139 écrit laide au tableau}++c'est écrit au tableau++vilaine comme vous pouvez mettre laide et le
140 masculin de laide aussi c'est ++on prononce+

141 **Élève** : laid+

142 **Prof** : laid le d ne se prononce pas on dira donc c'est un garçon++c'est un garçon laid++donc
143 vous voyez belle et jolie sont des synonymes on dit belle est antonyme de vilaine {le Prof
144 écrit antonyme au tableau} ou bien de-

145 **Élève** : laide+

146 **Prof** : vous avez compris++maintenant on peut dire que deux mots sont antonymes ++il faut
147 retenir ces définitions-là+hein+quand est-ce qu'on peut dire que deux mots sont
148 antonymes+j'avais dit tout à l'heure deux mots sont synonymes lorsqu'ils sont le même sens la
149 même signi-

150 **Classe** : signification

151 **Prof** : ici+ ils n'ont pas la même signification mais++qu'est-ce qu'ils ont ++comment sont les
152 sens de+ces mots sont de sens-

153 **Élève** : contraires+

154 **Prof** : oui ils sont de sens contraires ++finalement qu'est ce qu'on peut dire+ deux mots sont
155 antonymes+

156 **Elèves** : antonymes+

157 **Prof** : oui c'est déjà dit+lorsqu'ils sont de sens contraire+ ou bien lorsque leurs sens+sont
158 opposés+lorsque leur signification est opposée+ce que vous avez compris+lorsque qu'on
159 parle de deux mots antonymes+lorsqu'ils sont de sens contraires ou de signification
160 opposée++alors++je voudrais revenir sur les adjectifs qualificatifs+ mais plus précisément
161 avec l'adjectif par exemple vert++c'est un adjectif n'est-ce pas ++comment il est écrit +

162 **Classe** : v+

163 **Prof** : v+

164 **Classe** : e+

165 **Prof** : e+

166 **Classe** : r+

- 167 **Prof** : r+
- 168 **Classe** : t+
- 169 **Prof** : t+bien quand je dis elle vit dans un espace vert+qu'est ce que ça indique+vert+qu'est
 170 ce que ça indique+ça indique la+
- 171 **Classe** : couleur+
- 172 **Prof** : ça indique la couleur ++n'est ce pas+mais est-ce dans la langue vous ne rencontrez pas
 173 des mots qui ont la même prononciation++ou bien précisément est-ce qu'on ne peut pas écrire
 174 vert autrement +
- 175 **Classe** : si
- 176 **Prof** : comment + comment on peut l'écrire+
- 177 **Élève** : vers++
- 178 **Prof** : on peut l'écrire++on aura++
- 179 **Classe** : v+
- 180 **Prof** : v+
- 181 **Classe** : e+
- 182 **Prof**: e+
- 183 **Classe**: r+
- 184 **Prof**: r+
- 185 **Classe**: s + écrit v-e-r-s+
- 186 **Prof** : qu'est-ce que ça indique+ les autres++ça indique une++
- 187 **Élève** : direction+
- 188 **Prof** : ça indique une direction+très bien+il peut indiquer une+une direction très bien ++alors
 189 comment est-ce qu'on peut+aussi l'écrire+j'ai l'impression qu'on peut toujours écrire vers v-
 190 e-r-s mais ça ne signifie pas la direction+c'est possible hein+cette fois ci ça n'indique pas la
 191 direction +allez-y +
- 192 **Élève** : ver***
- 193 **Prof** : dites ce que vous pensez+

- 194 **Élève** : ver++d'insecte
- 195 **Prof** : ver++d'insecte++ver++d'insecte est-ce qu'il y a ver++d'insecte++qu'est-ce qu'il veut
- 196 dire par-là+
- 197 **Élève** : ver de terre+
- 198 **Prof** : ah+ver de terre+est-ce que ver de terre s'écrit comme ça + est-ce que ver de terre
- 199 s'écrit comme ça + ce ver-là est-ce que+s'écrit comme ça + ver de terre ne s'écrit pas comme
- 200 ça++ ver de terre s'écrit+
- 201 **Classe** : v+
- 202 **Prof** : v+
- 203 **Classe** : e+
- 204 **Prof** : e+
- 205 **Classe** : r+
- 206 **Prof** : r tout court {le Prof écrit ver au tableau} ce ver-là c'est quoi + ce n'est pas seulement
- 207 un ver de terre++il y a plusieurs vers++alors ++ce ver-là n'est rien d'autre qu'un être-
- 208 **Classe** : vivant++
- 209 **Prof** : qu'un être vivant +oui+vivant+c'est un être vivant+ mais ce vers que vous avez
- 210 ici+exemple les textes que vous récitez+en récitation comment on les appelle + comment on
- 211 les appelle + han
- 212 **Élève** : poèmes+
- 213 **Prof** : des poèmes+n'est-ce pas+alors les+les+ce qu'on pourrait appeler phrase dans les textes
- 214 s'appelle vers dans les poèmes++donc ce que vous avez+un poème est écrite {sic}+est écrit
- 215 excusez-moi+est écrit sous forme de+de +vers et le vers- là s'écrit comme ça+donc il
- 216 n'indique pas la direction+vous pouvez donc écrire vers+vers de poème+mais c'est pas
- 217 encore fini hein+quel autre ver++pouvez rencontrer+oui
- 218 **Élève** : verre de+verre +de verre
- 219 **Prof** : v+
- 220 **Élève** : e+
- 221 **Prof** : e+

- 222 **Élève** : r+
- 223 **Prof**: r++han+
- 224 **Classe** : deux r+
- 225 **Prof** : deux r+
- 226 **Élève** : e+
- 227 **Prof** : e+ oui +voila+verre où l'on met de l'eau+mais ce verre-là c'est quoi + est-ce que c'est
- 228 un vers de poème + est-ce que c'est un ver +animal + est-ce que ça indique la couleur + quel
- 229 est ce verre-là + qu'est-ce que ça indique +
- 230 **Élève** : un être non vivant+
- 231 **Prof** : han++un être non vivant {la classe rit} un objet on pourrait dire+ un récipient+ce qui
- 232 compose ce récipient+une matière+matière {le Prof écrit matière à côté du mot verre}++ donc
- 233 vous avec constatez avec moi+il y a plusieurs façons d'écrire le mot ++
- 234 **Élève** : ver+
- 235 **Prof** : le mot ver+1+ 2+ 3+ 4+ 5++5 ici regardez-les++est-ce qu'ils s'écrivent de la même
- 236 façon +
- 237 **Classe** : non+
- 238 **Prof** : est-ce qu'ils se prononcent de la même façon +
- 239 **Classe** : {on entend oui et non}
- 240 **Prof** : y a n'en qui disent oui y a n'en disent non++est-ce qu'ils se prononcent de la même
- 241 façon +
- 242 **Classe** : oui+
- 243 **Prof** : oui bien sûr qu'il se prononce de la même façon ++alors ++donc lorsque plusieurs
- 244 mots de la langue française se prononcent de la même façon mais ne s'écrivent pas de la
- 245 même manière++ces mots-là comment on les appelle + comment on les appelle +
- 246 oui++séniorita {le Prof est aussi professeur d'espagnol} ++mademoiselle
- 247 **Élève** : les mots de la même famille++
- 248 **Prof** : les mots+
- 249 **Élève** : les mots de la même famille +

250 **Prof** : Oh lala +{la classe rit}++je ne crois pas++on les appelle des ++

251 **Classe** : homonymes+

252 **Prof** : voilà ce qu'on appelle des homonymes++alors donc c'est ça qu'on appelle des
253 homonymes+des mots homonymes {le Prof écrit homonyme au tableau}++voilà c'est ça
254 qu'on appelle des homonymes++à chaque fois des mots+ plusieurs mots ++quand vous
255 entendez +vous entendez le même son+il se prononce de la même façon ++ça veut dire+ils
256 sont prononcés de la même manière++suivez ++mademoiselle *P2* et toi
257 mademoiselle++alors quand vous entendez qu'ils se prononcent de la même façon ça veut
258 dire que +il y a le même son mais+ ils ne s'écrivent pas de la même façon++vous
259 avez+terminé par -t++terminé par -s+même chose ici+mais là terminé par -r+là terminé par -
260 r+voyez donc ils varient+en ce moment là+ on pourra tout simplement dire si on l'a+ils sont
261 des homonymes+homo+nymes++vous avez compris+donc +vous constatez avec moi+il y a
262 les synonymes+ les antonymes mais aussi les ++

263 **Classe** : homonymes+

264 **Prof** : les homonymes+les synonymes+ les antonymes+ les homonymes+cela porte à parler
265 de quoi + cela nous permet d'étudier quoi + de porter notre analyse sur+ce qu'on appelle+

266 **Élève** : vocabulaire+

267 **Prof** : vocabulaire oui+mais cela nous permet de porter notre analyse sur le sens des
268 mots+oui+ou nom+synonyme ça parle de sens+ antonyme ça parle de sens+ homonyme ça
269 parle aussi de sens++est-ce que vous avez compris++donc voilà++en réalité+essayez
270 maintenant de voir toujours avec le mot vers+avec le mot vers par exemple+si je prends le
271 mot vers par exemple++ou bien je peux changer hein++je peux changer ++je prends par
272 exemple espace+espace+si je prends espace+et vous demande ce mot+ là que vous avez++
273 fermez vos cahiers {le Prof s'adresse à des élèves qui ne suivent pas} +est-ce que il y a une
274 possibilité d'écrire un mot dans lequel vous aurez+vous entendrez la même++une
275 prononciation de ce+ ce nouveau mot de ce même mot espace++espace++est-ce qu'il est
276 possible d'écrire un autre mot++qui n'est pas espace mais qui a une prononciation de++espace
277 ++c'est pas possible++

278 **Classe** : si+

279 **Prof** : quoi par exemple + oui+

280 **Élève** : jaune+

281 **Prof** : non je dis le mot que vous allez écrire portera+espace+mais+il ne sera pas
 282 espace+c'est+ce que je veux dire++oui+

283 **Élève** : expliquer+

284 **Prof** : est-ce que+avec expliquer+ vous pouvez+avoir espace ++je ne crois pas ++oui

285 **Élève** : espèce+

286 **Prof** : oui++est-ce que dans espèce aussi +vous avez espace +

287 **Classe** : non ++

288 **Prof** : faites attention++quel mot++par exemple oui+

289 **Élève** : espagnol+

290 **Prof** : han+

291 **Élève** : espagnol+{ rires de la classe et du Prof }

292 **Prof** : le mot que vous allez écrire++attention++ s'il vous plaît++alors++s'il vous plaît {le
 293 Prof tape sur la table pour les calmer} s'il vous plaît j'ai l'impression que vous n'avez pas
 294 compris++dans quel mot de la langue++où vous aurez cette prononciation-là+ {il montre
 295 espace} ++dans ce mot+ là+ oui

296 **Élève** : espacement

297 **Prof** : espace+espacement+oui on peut dire espace+espacement+{le Prof écrit espacement au
 298 tableau} est-ce que dans espacement+ il y a pas espace et après espace +est ce que dans
 299 espacement vous avez espace++oui vous voyez ici espace++espace++oui quel autre
 300 mot++oui+

301 **Élève** : espaciation+

302 **Prof** : espaciation+ {la classe rit} +ça c'est clair++alors est ce qu'on dit espaciation+qu'est
 303 qu'on peut dire+je crois qu'on ne peut pas dire espaciation+qu'est qu'on peut dire + oui++

304 **Élève** : espacer+

305 **Prof** : oui votre camarade viens de donner+c'est espacer+espacer+alors dans ce mot vous
 306 avez aussi espace++qui peut donner un autre mot+ oui+

307 **Élève** : esp***

308 **Prof** : oui espa-

309 **Élève** : espaceller

310 **Prof** : espaceller ++{la classe rit} non de toutes les façons+ alors regardez au moins vous
311 avez ici trois mots++les mots que vous avez ici chacun d'entre eux++alors porte la
312 prononciation de espace+n'est-ce pas+si tout simplement+je vous demandais le radical de
313 chacun de ces mots-là+donner moi le radical de chacun de ces mots-là++on va souligner en
314 rouge++oui+

315 **Élève** : espace

316 **Prof** : bien sûr c'est espace++vous avez ici++espace ++j'ai l'impression que c'est toujours
317 espace ici +et là+{le Prof souligne en rouge le radical dans les mots}

318 **Classe** : espace+

319 **Prof** : et là aussi+

320 **Prof** et classe : espace+

321 **Prof** : est-ce que ces mots sont de la même nature++est-ce que ils sont de la même
322 nature+quelle est la de nature espace + c'est quoi espace + oui+

323 **Élève** : un nom+

324 **Prof** : oui+ c'est un nom+ oui espace est un nom oui+espacement+

325 **Élève** : adverbe+

326 **Prof** : est-ce que espacement est un adverbe + je ne crois pas+on dit par exemple+par
327 exemple+par exemple+euh+la classe est espacement+han par exemple +on ne peut pas dire
328 ça++on ne peut pas dire non plus +euh+qu'est que je peux dire euh++{silence}++je peux dire
329 par exemple+euh+{Silence}+c'est pas possible+c'est pas possible+là+ce n'est pas++ce n'est
330 pas ce que vous voulez dire+ce n'est-ce pas++on peut dire par exemple que+un espacement
331 +un espacement des piquets ou bien des bâtiments etc.+ etc.+ alors dans ce cas est-ce
332 +espacement+quelle est sa nature + il n'est pas un adverbe+c'est toujours un+

333 **Classe** : nom+

334 **Prof** : un nom +voilà maintenant+alors donnez-moi l'adverbe+donnez-moi l'adverbe qui est
335 formé+qui est formé à partir de espace+han+

336 **Élève** : ***

337 **Prof** : non +personne ne peut donner ça + bon celui-là c'est quoi + {le Prof montre le mot
338 espacer}

339 **Élève** : verbe+

340 **Prof** : oui c'est un verbe+alors l'adverbe +je crois que la dernière fois+vous avez déjà vu la
341 formation des adverbes+n'est-ce pas+un adverbe+ souvent+les adverbes en général+surtout
342 les adverbes en -ment+alors ils se forment à partir des adjectifs qualificatifs+alors quel est
343 l'adjectif qualificatif qu'on peut+donner+former à partir de espacer c'est ça le verbe+ qu'est-
344 ce qu'on peut dire+eh bien l'adjectif qualificatif c'est++chaque jour vous prononcez ça et
345 vous prononcez en général mal++c'est spacial++spacial ++et en général vous prononcez es-
346 pa-cial+de spacial maintenant un peut ajouter un adverbe en -ment +alors on dira
347 spacial++alors spacialement {sic}+vous voyez déjà+on peut créer l'adverbe à partir de là
348 spacial++spacialement+voilà++alors même si c'est écrit spacial spacialement +vous avez
349 toujours+espace+vous avez toujours++alors spacialement {le Prof écrit le mot au
350 tableau}+voilà+tous ces mots que vous avez ont toujours le même+le même radi+

351 **Classe** : radical+

352 **Prof** : le même radical++alors ++donc++maintenant plusieurs mots sont formés à partir d'un
353 seul radical+ces mots-là+sont-ils des synonymes +sont-ils des antonymes + sont-ils des
354 homonymes + alors que sont-ils + que sont-ils +

355 **Élève** : mots de la même famille+

356 **Prof** : mots de la même+

357 **Classe** : famille+

358 **Prof** : mots de la même famille+oui ce sont des mots de la même famille+très bien++là
359 donc+les mots de la même famille+vous avez espace+espacement+spacial+spacialement+sont
360 des mots++ces mots sont de la même famille++qu'appelle-t-on donc+ qu'appelle-t-on des
361 mots de la même famille + vous venez de le dire++rappelez moi ça +

362 **Élève** : lorsqu' ils ont le même radical

363 **Prof** : lorsqu'ils ont++

364 **Classe** : le même radical+

365 **Prof** : lorsqu'ils ont le même radical++à partir d'un mot vous formez un autre mot++c'est un
366 radical++le fait de former un mot à partir d'un radical+c'est ça qu'on appelle dérivation+la

367 dérivation des+des mots+de espace on a dérivé espacement++donc on a rajouté ceci {le Prof
 368 souligne le -ment}+est-ce que vous avez compris+ c'est comme ci par exemple vous
 369 branchez votre++votre rallonge++vous branchez ça++eh alors vous pourriez+un radio là-
 370 bas+là-bas une lampe++là-bas le frigo+alors comment vous allez faire pour ça++lorsque
 371 vous++eh bien vous êtes obligé++de mettre en dérivation+plusieurs éléments+mais ils sont
 372 alimentés à partir de ça+c'est la même chose que ça+le+rallonge sera le radical+le frigo+la
 373 lampe+ou la radio+seraient ce qu''on appelle les déri++les dérivation++donc vous avez
 374 compris+on dira que les mots sont de même famille lorsqu'ils ont le même radical+est-ce que
 375 vous avez compris ça + est-ce que vous comprenez+

376 **Classe** : oui+

377 **Prof** : alors quand deux ou plusieurs mots ont le même radical on dira que ces mots sont des
 378 mots la même famille+alors tout cela porte à croire+ en réalité+tout à l'heure+de parler du
 379 sens des mots+ mais ici il s'agit de parler de la+de la+famille+famille des+des mots {le Prof
 380 écrit famille des mots au tableau} alors la famille des mots+en résumé+en résumé donc+de
 381 quoi avons-nous parlé + de quoi avons-nous parlé + en résumé++le travail+ le traitement que
 382 nous avons fait de ces+ de ces phrases là {le Prof montre le corpus} c'était pour parler de
 383 quoi + oui++

384 **Élève** : du sens et de la famille des mots+

385 **Prof** : oui du sens et de la famille des mots++ce sera tout simplement le titre de notre leçon+
 386 mais en vocabulaire cette fois++vous mettez donc vocabulaire { le Prof écrit au tableau
 387 vocabulaire : sens et famille des mots}++s'il vous plaît+s'il vous plaît {le Prof demande aux
 388 élève de faire moins de bruit} sens et famille des mots+ définition {le Prof écrit définition}
 389 vous mettez définition+s'il vous plaît éviter de bavarder+j'ai dit d'éviter de
 390 bavarder+bien+vous attendez donc+de vous donner les définitions+ça y est+

391 **Classe** : non+

392 **Prof** : alors vous mettez+ {Silence} {le Prof dicte} I. Définition l'étude des mots de la langue
 393 française nous permet de porter une attention sur le caractère interchangeable et familier {le
 394 Prof écrit le caractère interchangeable et familier au tableau} d'où l'analyse des sens et de la
 395 famille des termes lexicaux. Etude du sens du mot. Les synonymes. Lorsque deux ou
 396 plusieurs sont remplaçables l'un à la place de l'autre on dit qu'ils ont le même sens {ou la
 397 même signification} dans une phrase donnée. Ils sont alors synonymes. {Le Prof sollicite les

398 élèves} : est-ce que vous pouvez donner un exemple et vous donnez une phrase+un mot et
 399 remplacez l'autre par un autre++oui++

400 **Élève** : l'élève fait son travail

401 **Prof** : oui+

402 **Élève** : l'élève fait sa tâche+

403 **Prof** : l'élève fait sa tâche+donc il a remplacé travail par ++ sa tâche++travail par
 404 tâche++parce que travail peut avoir le sens de tâche+tâche peut avoir le sens de travail++ un
 405 autre exemple+ou bien vous prenez ça+mais+on va essayer de voir est-ce que vous avez
 406 compris++vous pouvez écrire son exemple hein++un autre exemple+

407 **Élève** : l'élève est fatigué+l'élève est las+

408 **Prof** : oui++l'élève est fatigué+

409 **Élève** : l'élève est las+

410 **Prof** : comment on écrive las+

411 **Élève**: l-a-s+

412 **Prof**: l-a+

413 **Élève**: l-a-s+

414 **Prof** : très bien l-a+

415 **Classe** : -s+

416 **Prof** : très bien +quelle est la nature de las+vous devez le savoir+quand vous dites que l'élève
 417 est fatigué+l'élève est las+n'est-ce pas+vous pouvez aussi écrire ça+ si c'est fini vous
 418 mettez+les+les antonymes+les antonymes {le Prof écrit au tableau les antonymes}+oui
 419 +comme on l'avait dit tout à l'heure++si maintenant deux mots sont de sens opposés++ on dit
 420 qu'ils sont antonymes c'est-à-dire ils sont de sens contraires+ exemple cette fleur est
 421 belle++égale++cette fleur est jolie++non++non++c'est pas là-bas++excusez-moi++nous
 422 sommes dans le cas où on parle+au cas++on parle des antonymes donc vous mettez cette fleur
 423 est belle et vous mettez cette fleur est laide ++excusez-moi ++on pourra donc terminer la
 424 prochaine fois++y a-t-il des élèves qui n'ont pas compris++y a-t-il qui n'ont pas compris ce
 425 qu'on a fait aujourd'hui++ou bien des éléments que vous avez pas compris++est-ce qu'il y a
 426 des choses que vous avez pas compris++y a-t-il des choses que vous avez pas
 427 comprise++{silence} s'il n'y a pas vous pouvez disposer++{fin de l'heure}.

Annexe 12. (P2, Explication de texte)

- 1 **Prof** : combien de textes connaissez-vous + combien de types de textes connaissez-vous +
2 oui+
- 3 **Élève** : le texte narratif++
- 4 **Prof** : vous connaissez le texte+le texte narratif+ oui
- 5 **Élève** : le texte descriptif++
- 6 **Prof** : le texte descrip+ descriptif+ oui+
- 7 **Élève** : le texte poétique+
- 8 **Prof** : le texte poétique+ oui+heu +
- 9 **Élève** : le texte dialogué +
- 10 **Prof** : oui+ le texte dialogué+ oui+
- 11 **Élève** : le texte injonctif+
- 12 **Prof**++ le texte injonctif + cela signifie donc que +nous pouvons rencontrer plusieurs types
13 de textes alors nous avons essayé + de se poser la question de savoir+si l'on parle du texte
14 narratif comment est-ce qu'on reconnaît un texte narratif + comment reconnaît-on le texte
15 narratif + oui++
- 16 **Élève** : on reconnaît le texte narratif+lorsque le narratif +
- 17 **Prof** : lorsque+
- 18 **Élève** : le narrateur raconte une histoire+
- 19 **Prof** : oui+ lorsque le narrateur raconte une histoire dans un texte+ça peut être une histoire+
20 ça peut être un évènement+ n'est-ce pas+ lorsque donc un narrateur raconte une histoire ou un
21 évènement+ eh bien on peut dire que le texte est un texte narratif + alors quelques autres
22 éléments vous permettent de reconnaître en dehors du narrateur+ en dehors du narrateur+
23 quels autres éléments nous permettent+ de connaître un texte narratif +
- 24 **Élève** : c'est un personnage++
- 25 **Prof** : oui + c est un perso+ c'est un personnage du texte+ alors ce narrateur-là on a dit qu'il
26 raconte+ n'est-ce pas+ il raconte un événement ou une histoire+ où se situe cette histoire-là +
27 où cet événement –là+

28 **Élève** : dans le passé++

29 **Prof** : il se situe dans le+

30 **Classe** : le passé++

31 **Prof** : il se situe dans le passé+ cette histoire ou cet événement +alors donc+ cela peut nous
32 permettre si on sait que le narrateur raconte une histoire qui se situe dans le passé ou un
33 événement qui se situe dans le passé+ généralement alors quelconque élément du texte à part
34 le narrateur peut nous permettre de reconnaître le texte narratif +

35 **Élève** : les verbes conjugués++

36 **Prof** : oui+ voilà les verbes conjugués+ les verbes conjugués sont à quels temps + ils sont
37 conjugués+ sont à quels temps +

38 **Élève** : l'imparfait+

39 **Prof** : ils sont conjugués à l'imparfait+oui++

40 **Élève** : passé simple+

41 **Prof** : oui+au passé simple+ oui derrière+

42 **Élève** : au plus-que-parfait

43 **Prof** : au plus-que-parfait + vous pouvez aussi trouver ce temps-là+ quel autre temps pouvez-
44 vous voir+ au+

45 **Élève** : au présent++

46 **Prof** : oui+au présent+ oui mais+ plus précisément+on dira au présent de+

47 **Classe** : narration

48 **Prof** : au présent de narration+ en général ce sont les temps les plus marquants qui nous
49 permettent tout simplement de voir+ de mieux reconnaître le texte narratif++ maintenant nous
50 allons lire ce texte-là+ et on verra quel est le type que vous avez ici+ {le Prof lit le texte} un
51 roi avait trois filles++ celles-ci partirent se promener++ mais+ elles s'attardèrent dans un
52 jardin+ quand brusquement un grand bandit surgit et les enleva++ le roi appela à l'aide++
53 trois jeunes gens se présentèrent++ ils partirent à la recherche des trois filles du roi++ ils
54 rejoignirent le bandit++ après trois combats+ils libérèrent les jeunes filles++ le roi accorda la
55 main des jeunes filles aux jeunes gens++ {Fin du texte}++ n'est-ce pas+ alors si vous+d'après

56 cette lecture + quel est le type de texte + quel type de texte vous avez-là + quel est le type de
57 texte vous avez-ici +

58 **Élève** : narratif++

59 **Prof** : c'est un texte+ narra-

60 **Classe** : narratif++

61 **Prof** : c'est un texte narratif+ n'est-ce pas+ dans ce texte qui parle + qui parle dans le
62 texte +

63 **Élève** : il y a les bandits+

64 **Prof** : j'ai dit qui parle dans ce texte+ qui parle dans ce texte + on sait que c'est un texte
65 narratif+

66 **Élève** : le narrateur+

67 **Prof** : c'est le narrateur qui parle+ n'est-ce pas+ très bien+ alors vous savez que quand le
68 narrateur parle+ on sait que+ le texte est un texte narratif+ alors ce que je voudrais+ c'est
69 d'abord qu'on essaie de voir alors+ dans ce texte-là+ alors quels sont d'abord les personnages
70 à part le narrateur + quels autres personnages + nous allons voir les autres personnages +
71 nous avons déjà un personnage+ nous allons voir les autres+ vous avez déjà dit le narrateur
72 {le Prof écrit les personnages au tableau}+ vous avez ici le narra+ le narrateur+ quel autre
73 personnage avez-vous +

74 **Élève** : les trois filles++

75 **Prof** : vous avez les trois filles+ les trois filles du roi++ oui+ quel autre personnage y a-t-il +
76 oui+ derrière+

77 **Élève** : le bandit++

78 **Prof** : il y a le bandit+ le bandit+ il y a le bandit quel autre personnage connaissez-vous +

79 **Élève** : le roi+

80 **Prof** : il y a+ le+ le roi + le roi+ oui+ il y a la roi+

81 **Élève** : les jeunes gens+

82 **Prof** : les jeunes+ les+ les jeunes gens + n'est-ce pas + très bien alors en réalité + ici vous
83 avez+ ici l'ensemble des personnages+ qui interviennent dans le texte+ mais on a déjà vu que
84 celui qui raconte+ celui qui nous raconte les faits+ est celui qu'on appelle le+

85 **Classe** : le narrateur+

86 **Prof** : le narrateur+ c'est celui qui raconte l'histoire+ maintenant ce que je voudrais+c'est de
87 savoir+ en fait+ dans ces++ parmi ces personnages+parce que les personnages que vous avez
88 ici+ si on essaie de voir+ ils+ils entretiennent des+ des rapports+ des liens+ n'est-ce pas alors
89 ces liens-là on va essayer de voir comment ces liens se sont entretenus dans le texte+ que
90 peut-on dire + si par exemple nous avons le narrateur+ parce que le narrateur+ nous avons
91 noté+ sont déjà dits que c'est un personnage + un personnage fictif+c'est-à-dire un personnage
92 ima+ imaginaire+ maintenant le roi+ les trois filles+ les jeunes gens+ je vous demande parmi
93 ces autres personnages+ alors quels sont les rapports qu'ils entretiennent + leur lien + quels
94 sont les rapports qu'ils entretiennent+ alors il faut regarder+ bandits+ roi+ jeunes gens+ ils
95 n'ont aucune relation + alors quelles relations entretiennent-ils +

96 **Élève** : ils sont des personnes++

97 **Prof** : oui+ ils sont des personnes+ c'est différent d'avoir des relations+ exemple dans la
98 classe vous avaient aucune relation un autre+ avec un autre élève ou une autre élève +

99 **Élève** : si+

100 **Prof** : qui par exemple + qui par exemple + {l'élève désigne par le regard un autre}++
101 comment elle s'appelle +

102 **Élève** : *P*

103 **Prof** : qu'est-ce qu'elle représente pour vous +

104 **Élève** : ami {e}

105 **Prof** : une amie+ c'est une relation+ n'est-ce pas+ c'est une relation sociale+ n'est-ce pas+
106 alors est-ce que dans le texte il y a + ici les personnages sont des amis + quelles relations
107 peut-on découvrir ici +

108 **Élève** : le roi et ses trois filles

109 **Prof** : le roi et ses trois filles+ ça insinue quoi + quelle est la relation qui les+ qui les unit +
110 quelle relation relations entretiennent ces gens-là+ le roi et les trois filles +

111 **Élève** : relations familiales

112 **Prof** : Ah alors + il y a une famille qui est+ donc+ est simplement dessinée : le roi est le père
113 des filles+ vous voyez une relation sociale+ relation sociale+ est-ce que alors le roi et les trois
114 filles qui constitue la famille-là est-ce que ils ont le même lien avec le bandit +

115 **Classe** : non++

116 **Prof** : alors quelle relation entretiennent-ils avec le bandit + si vous lisez bien+ le texte
117 comme on l'a vu tout à l'heure+quand vous êtes entre frères et+ et sœurs + est-ce que la
118 relation est positive ou négative + oui+

119 **Élève** : positive+

120 **Prof** : positive+ alors regardez maintenant entre par exemple la famille et le bandit est-ce que
121 la relation est positive + + ou négative + si vous lisez bien le texte+ c'est une relation+

122 **Élève** : négative++

123 **Prof** : négative+ ca veut dire+ on peut dire donc c'est différent+il y a des personnages qui
124 entretiennent une bonne relation mais il y a en qui entretiennent une mauvaise relation+ n'est
125 ce-ce pas de la même manière si nous disons + alors ils entretiennent+ vous comprendrez+
126 lorsque + par exemple un roi avait trois filles+ vous voyez déjà c'est la relation familiale+
127 lorsqu'on vous dit celles-ci+ il s'agit bien des filles celles-ci partirent se promener+ mais elles
128 s'attardèrent dans un jardin quand brusquement un grand bandit surgit et les enleva+ quelle est
129 donc la relation + ici ce n'est pas une bonne + relation+ il y a une relation tout simplement
130 d'opposition+ de contra+ contradiction+ on peut le dire+ maintenant parmi tous ces +
131 heu+personnages que vous avez si on retourne au texte quel le personnage dont on a parlé du
132 début à la fin + quel est le personnage dont on a parlé du début à la+ à la fin +

133 **Élève** : le roi++

134 **Prof** : il s'agit bien du roi+ alors dans ce texte narratif le personnage qui intervient dans toutes
135 les actions+ eh bien du texte + ce personnage constitue ce qu'on appelle+ eh bien++ le héros+
136 on l'appelle le héros ou bien le personnage+ ou bien le personnage+ principal {le Prof écrit au
137 tableau personnage principal au tableau} personnage principal+ maintenant les autres
138 constituent comme il ne font pas partie des+ personnages principaux+ les autres constituent
139 des personnages secon+

140 **Classe** : secondaires

141 **Prof** : secondaires+ voilà+ c'est le personnage+ donc principal+ il faut noter que+ il faut noter
 142 que+il faut noter que maintenant+ il va falloir essayer de voir quels sont ou quel est
 143 l'avènement + si on retourne au texte + on va lire le texte+ relire le texte+ puisque c'est un
 144 texte narratif+ on va découvrir l'événement ou bien les événements+ il peut y en avoir plus+
 145 alors on vous dit {le Prof lit le texte : un roi avait trois filles++ celles-ci partirent se
 146 promener++ mais+ elles s'attardèrent dans un jardin+ quand brusquement un grand bandit
 147 surgit et les enleva++ le roi appela à l'aide++ trois jeunes gens se présentèrent++ ils partirent
 148 à la recherche des trois filles du roi++ ils rejoignirent le bandit++ après trois combats+ ils
 149 libérèrent les jeunes filles++ le roi accorda la main des jeunes filles aux jeunes gens {Fin de
 150 lecture du texte}++ alors quel est l'événement + dans le texte+ de quoi il s'agit ici +

151 **Élève** : il s'agit d'un événement+***

152 **Prof** : il s'agit d'un événement+

153 **Élève** : il s'agit d'un événement de violation++

154 **Prof** : alors cet événement-là+ événement de violation+ qui viole et qui+ est-ce qu'il s'agit de
 155 violation + oui

156 **Élève** : le bandit +

157 **Prof** : le bandit qui viole les filles+ mais il ne les a pas violées+ il les a {le Prof fait un geste
 158 de la main} il les a+

159 **Classe** : enlever++

160 **Prof** : enlever+ il les a enlevées c'est un événement+ alors c'est un événement+oui c'est un
 161 événement+le fait que le bandit vienne enlever les trois filles +c'est un événement+

162 **Élève** : ***

163 **Prof** : tout cela fait partie de+ dans le cadre de l'enlèvement hein+ mais quel événement+
 164 oui++

165 **Élève** : une promenade++

166 **Prof** : voilà+ oui ici si vous voyez bien on a dit {le Prof lit} un roi avait trois filles++ celles-ci
 167 partirent se promener+ donc le premier événement c'est la+

168 **Classe** : la promenade+

169 **Prof** : la promenade+ maintenant puisque nous avons déjà découvert+en réalité les éléments
 170 qui nous permettent de reconnaître un texte narratif+ aujourd'hui nous verrons un nouveau
 171 élément + eh bien qui nous permettra toujours de reconnaître un texte narratif à partir de ce
 172 que nous avons étudié tout à l'heure + déjà nous avons dit il y a un premier événement n'est-
 173 ce pas alors c'est un événement-là que vous avez+ alors c'est l'événement qui permet alors le
 174 démarrage du texte+ qui débute le texte+ est-ce que vous avez compris + cet événement
 175 débute le texte+ et cet événement aussi+ si vous le regardez bien quand on dit +celles-ci
 176 partirent se promener+ on pourrait dire que les filles ont un projet+ l'événement c'est un
 177 projet+ ici ils {elles} projettent aller visiter ou bien aller se promener+ ça au moins on peut le
 178 reconnaître+ alors on sait que dès le départ du texte vous avez une prome+ une promenade+
 179 alors cette promenade+ on pourrait dire que c'est la première activité + alors cette première
 180 activité + on pourra l'appeler un projet+ il s'agit + un projet+ un projet {le Prof écrit projet au
 181 tableau} qu'on peut appeler projet de départ+ projet de départ+ projet de départ+ alors qui
 182 correspond à réalité au début du texte+ ce projet-là si on lit le texte on peut voir+ où est-ce
 183 que ça s'arrête + est-ce que c'est le projet du début à la fin + essayons de voir où s'arrête cet
 184 événement-là dans le texte+ qui va lire par exemple + qui va lire + oui++

185 **Élève** : {l'élève lit} mais elles s'attardèrent+

186 **Prof** : j'ai dit de lire+où découvrir ici le projet de départ qu'on appelle la promenade +

187 **Élève** : {l'élève recommence sa lecture} un roi avait trois filles++ celles-ci partirent se
 188 promener++ mais+ elles s'attardèrent dans un jardin quand brusquement+

189 **Prof** : quand brusquement + ça s'arrête là-bas +

190 **Classe** : non+

191 **Prof** : tout ça +c'est la promenade + est-ce que tout ça c'est la promenade + oui+

192 **Classe** : non++

193 **Prof** : où s'arrête la promenade + oui++

194 **Élève** : {l'élève fait une lecture} : un roi avait trois filles++

195 **Prof** : oui++

196 **Élève** : {continue sa lecture} celles-ci partirent se promener++

197 **Prof** : oui+ celles-ci partirent se promener++ oui++

198 **Élève** : mais+ elles s'attardèrent dans un jardin++

199 **Prof** : mais+ elles s'attardèrent dans un jardin+ est-ce que+on ne peut pas revoir ça aussi+

200 {silence} je crois que pour parler de ce projet de départ évidemment le fait d'être dans un

201 jardin+ ils {elles} sont est en train de se promener mais en réalité si vous regardez il y a un

202 deuxième événe+ événement + n'est-ce pas+ alors ce deuxième événement c'est quoi+ après+

203 au cours de la promenade quel est le deuxième événement intervient + parce que la

204 promenade il faut qu'on cherche d'abord où est-ce que ça s'arrête + où est-ce que ça

205 commence le deuxième + oui++

206 **Élève** : {l'élève lit un fragment texte} : un grand bandit surgit+

207 **Prof** : est-ce que ça comment par là-bas + oui++

208 **Élève** : {l'élève lit un fragment texte} : brusquement+ un grand bandit surgit et les enleva+

209 **Prof** : oui+ mais on peut remonter un peu + on peut remonter un tout petit peu+ si vous

210 comprenez bien+ la promenade+c'est au cours même de la promenade qu'est arrivé un autre

211 événe+ événement++ cet événement alors + a deux aspects+ oui++

212 **Élève** : {l'élève lit une partie du texte}+ {Inaudible}

213 **Prof** : il faudrait commencer par+

214 **Classe** : quand+

215 **Prof** : non pas par quand mais + mais+ mais+ le mais que vous avez +si en réalité implique

216 une opposition d'événements +il y a un événement qui était en train de se dérouler+ et ce

217 événement là+ qu'on constate que+ quand on dit {le Prof lit} : mais elles s'attardèrent dans un

218 jardin+ça veut dire lorsqu'ils {elles} se promenaient + il y a quelque chose qui les a attirées+

219 mais ils {elles} ont pris un retard dans ce jardin-là+ dès qu'on parle de jardin on pense à la

220 beauté+ n'est-ce pas+ la contemplation de ce jardin-là leur permettra+ au lieu de se promener

221 en continuant+ hé bien ils {elles} s'attardent en regardant élément par élément donc ça

222 perturbe la promenade+ + oui+ ça fait partie des éléments qui perturbent la promenade+ n'est-

223 ce pas+ oui+ mais il y a un autre événement au moment de s'attarder + au moment de

224 s'attarder+ qu'est-ce qui c'est passé + oui++

225 **Élève** : brusquement une grande {sic} bandit surgit +

226 **Prof** : pas un grande +on ne dit pas un grande + lisez ce que vous voyez+

227 **Élève** : un grand bandit surgit

228 **Prof** : brusquement un grand+

229 **Classe** : bandit

230 **Prof** : un grand bandit surgit et les+

231 **Classe** : les enleva++

232 **Prof** : vous avez vu+ donc+ le fait de se promener doucement + le fait de se promener

233 doucement + alors on peut se promener en discutant+ en parlant de la vie+ en mangeant

234 quelque chose+mais à un certain moment on a constaté que + cette promenade+ il s'est passé

235 autre chose+ c'est la contemplation+ les filles sont attirées par la beauté du jardin et elles ne

236 peuvent plus partir+ premier élément+ deuxième élément+ c'est au moment de s'attarder + il

237 est arrivé+ un bandit qui les +

238 **Classe** : enleva+

239 **Prof** : qui les enleva + qu'est-ce que cela représente par rapport à l'événement de la

240 promenade+ par rapport à l'événement de la promenade+ est-ce que la promenade va

241 continuer+

242 **Classe** : non+

243 **Prof** : qu'est-ce qui va se passer +

244 **Élève** : il y aura une perturbation+

245 **Prof** : il y aura forcément une perturbation de la promenade+ça veut dire qu'il y a un

246 problème qui se pose+ vous avez compris+ alors ce problème-là nous avons dit que ça

247 commence par {le Prof lit} mais elles s'attardèrent dans le jardin + quand brusquement

248 jusqu'à où + quand brusquement+ oui++

249 **Élève** : les enleva+

250 **Prof** : jusqu'à les enleva+ vous avez vu + alors donc+ nous pouvons considérer ça comme +

251 eh bien c'est un problème+ un problème qui débute+ un autre événe-

252 **Classe** :-ment++

253 **Prof** : voyez donc au départ nous avons un projet+ les enfants+ les filles avaient un projet+

254 c'était de se promener+ alors dans ce deuxième cas+ il est arrivé un problème et s'agit tout

255 simplement de la+ tout simplement+ il y a des choses +la contemplation + parce que cela

256 constitue un problème à la promenade+ en se promenant on pourrait marcher comme ça +
257 dans la circulation+ au marché+ mais il y a un élément qui les attire+ et elles ne peuvent plus
258 partir comme cela se devait+ c'est pourquoi on dit elle s'attardèrent+ donc c'est à cause de la
259 contemplation quand vous voyez un objet+ un élément+ une image+ qui attire toute votre
260 attention+ qui est trop beau+ très + vous avez l'impression d'oublier+ que vous êtes en train
261 de+

262 **Classe** : regarder

263 **Prof** : de regarder voilà une première perturbation+ vous avez ici la contemplation+ {le Prof
264 écrit contemplation} elle vient du jardin+ c'est le premier aspect+ le deuxième constitue
265 l'enlèvement ou bien le surgissement du bandit et il est + on pourra dire tout simplement
266 l'enlèvement où le surgissement+ {le Prof écrit surgissement du bandit au tableau} voilà+
267 donc ici nous avons un projet qu'on appelait projet de départ+ ici c'était aussi un événement+
268 là aussi il y a un événement mais qui s'est caractérisé par+ à ce moment-là+ ici cet
269 événement-là + ce n'est plus le premier départ + mais que représente+ cet événement par
270 rapport au projet de départ+ nous avons dit que ça représente un+un+un+ problème+ un
271 problème + ça constitue un problème+ le problème est posé+ ici au moment de se promener
272 on vous amène ailleurs+ est-ce que vous allez vous promener+ donc c'est un problème qui
273 arrive+ donc un problème posé+ maintenant il y a un problème + il y a un maintenant un
274 problème+ on ne parle plus de promenade+ il y a un problème qui s'est posé + nous allons
275 continuer de lire le texte pour voir qu'est-ce va se passer+ lisons le texte quelqu'un va lire+
276 oui+ vous lisez à haute voix

277 **Élève** : le roi appela à l'aide+

278 **Prof** : oui + on dit ici le roi appela à l'aide+ oui donc vous avez vu ce qui s'est passé+ le roi
279 appela à l'aide+ oui appela à l'aide {le Prof écrit appela à l'aide au tableau}++ oui qu'est-ce
280 qui s'est passé encore+ le roi appela à l'aide++

281 **Élève** : trois jeunes gens se présentèrent oui+

282 **Prof** : trois jeunes gens se présentèrent {le Prof écrit trois jeunes gens se présentèrent au
283 tableau}++ oui quoi d'autres +

284 **Élève** : ils partirent à la recherche de trois jeunes filles du roi++

285 **Prof** : ils partirent à la recherche de trois jeunes filles {le Prof écrit la phrase au tableau} oui
286 + ensuit+

287 **Élève** : ***

288 **Prof** : lisez pour que les gens puissent entendre+

289 **Élève** : les trois jeunes gens rejoignirent le bandit++

290 **Prof** : les trois jeunes gens rejoignirent le bandit++ {le Prof écrit la phrase au tableau} oui+

291 **Élève** : après trois combats ils libérèrent les filles++

292 **Prof** : oui + après trois combats ça insinue quoi +

293 **Élève** : une bataille

294 **Prof** : une bataille entre qui et qui +

295 **Élève** : entre les trois jeunes gens

296 **Prof** : entre les trois jeunes gens et le

297 **Classe**: le bandit++

298 **Prof** : entre les trois jeunes gens et le bandit + donc on pourra dire tout simplement un

299 combat+ un combat + un combat entre le bandit et les trois jeunes {le Prof écrit un combat

300 entre les trois jeunes gens et le bandit au tableau} n'est-ce pas + oui vous voyez alors+ le fait

301 que le roi appelle +que les gens se présentent+ que des jeunes gens rejoignons+ces mêmes

302 jeunes gens ont mené un combat + c'était pourquoi + c'était pourquoi tout ça + tout ça c'est

303 pourquoi + allaient les autres+ oui++

304 **Élève** : pour sauver les jeunes filles++

305 **Prof** : c'était pour sauver +

306 **Classe** : les jeunes filles

307 **Prof** : pour sauver les jeunes filles+ alors on a constaté + un problème dès que vous l'avez

308 qu'est-ce que vous obligez de faire +

309 **Élève** : régler le problème++

310 **Prof** : régler le problème + résoudre le problème + alors pour résoudre le problème qu'est-ce

311 qu'il faut faire +

312 **Élève** :b***

313 **Prof** : il faut+ il faut+ il faut battre+ il faut agir+ n'est-ce pas + alors+ il faut agir+ alors agir
314 c'est la raison pour laquelle si vous regardez les catégories de verbes que vous avez ici
315 appeler+ se présenter+ rejoi{gnirent}+ combattre+

316 **Élève** : sont des verbes d'action++

317 **Prof** : sont des verbes d'action + très bien alors + tout cela si vous le voyez+ ça représente
318 aussi une autre partie qui n'est pas le problème+au départ du problème il y avait un projet +
319 n'est-ce pas + un événement primaire+ un deuxième événement secondaire qui représente un
320 problème+ + mais comme il y a un problème avant de parler du projet de départ + c'est-à-dire
321 première événement + avant + il faut régler ce problème-là alors + on savait que tout ce
322 qu'on a dit jusque-là+ ça représente tout simplement une grande activité et comme ça
323 représente une activité ça représente un autre aspect eh bien+ de ce qu'on appelle heu +
324 comment dirai-je+ de ce qu'on appelle + le texte narra+ le texte narratif+ on a appris +que les
325 verbes d'action {le Prof écrit au tableau verbes d'action}+ des actions oui alors maintenant on
326 a agit+ il y avait un problème+ est-ce que le problème est réglé+ lisez le texte+retournez au
327 texte+ est-ce que le problème est réglé +

328 **Élève** : le roi accorda la main de ses filles+

329 **Prof** : est-ce que c'est + où se situe le prob+ heu la solution du problème +

330 **Élève** : ***

331 **Prof** : oui+ mademoiselle+

332 **Élève** : ils libérèrent les jeunes filles++

333 **Prof** : oui + ils libérèrent les jeunes filles +après le combat normalement il va s'en suivre une
334 autre chose+ que s'est-il passé la libéra+ la libération + des filles {le Prof écrit au tableau
335 libération les jeunes filles}+ + la libération des jeunes filles la libération + ça représente
336 quoi + on a agit+ et quand on a agit c'était pour trouver une +

337 **Classe** : solution

338 **Prof** : une solution + la libération des jeunes filles représente une solution+ vous voyez alors
339 maintenant regardez ce qui reste+ qui va nous lire ça + qui va nous lire ça + oui + jeune
340 homme+ lis à haute voix++

341 **Élève** : le roi accorda la main de ses filles aux jeunes gens++

342 **Prof** : le roi accorda la main de ses filles aux jeunes gens+ oui c'est ça + qu'est-ce que vous
343 constatez + qu'est-ce que vous constatez en ce moment-là+ il y avait un projet de départ+
344 normalement + s'il y a une promenade comme activité commencée+ et que+ il arrive un
345 problème+on a agi pour régler le problème+ qu'est-ce qui devait normalement se passer+
346 oui++

347 **Élève** : une résultat {sic} +

348 **Prof** : un résultat+ on ne dit pas une résultat+ un résultat+ un résultat + ici le résultat+ce
349 quoi ++ ce que vous voulez dire ce n'est pas un résultat+ ici est-ce qu'il y a un résultat + ici
350 on a parlé de résolution+ c'est ce qu'on appelle la solution + le problème+ voilà+ mais
351 regardez quand on dit+ le roi accorda la main de ses filles aux jeunes gens+ ça signifie quoi +

352 **Élève** : il y a une relation+ qui s'est passée+ entre les filles et les jeunes gens+

353 **Prof** : très bien+ cette relation c'est quel type de relation + hé vous avez bien vu+ quel type
354 de relation + oui++

355 **Élève** : une relation d'amitié++

356 **Prof** : est-ce que c'est une relation d'amitié +

357 **Classe** : non++

358 **Prof** : Je ne crois pas que c'est ça+

359 **Élève** : ***

360 **Prof** : quand on dit que papa a donné la main de sa fille à un garçon+ça signifie il lui a donné
361 en mariage + il lui a accordé un mariage++ donnait la main de sa fille à un homme+ c'est lui
362 accorder un mariage+ vous avez compris + donc + là qu'est-ce qu'on a constaté + est-ce qu'il
363 s'agit du projet de départ+ non+qu'est-ce qui s'est passé+ +

364 **Élève** : une autre situation+

365 **Prof** : il faut bien constater qu'il s'agit d'une autre situation+ il s'agit d'une autre situation+
366 alors cette situation à terminer le texte+ maintenant+ cette situation que nous allons mettre
367 ici++ ca va représenter un autre élément+ un autre élément du texte++ quelqu'un a dit
368 situation+ situation finale + {le Prof écrit situation finale} cette situation finale + si nous
369 l'analysons par rapport+ eh bien au projet de départ+ que peut-on dire + est-ce que le projet a
370 réussi + ou n'a pas réussi + par exemple la promenade qu'on avait programmée au départ et

371 qui avait débuté le texte+ est-ce que dans les informations en fin de texte+ est-ce qu'on parle
372 toujours d'une cette promenade-là +

373 **Élève** : non++

374 **Prof** : donc que peut-on dire si nous comparons + alors cette situation-là à la fin du texte et la
375 première situation + oui le projet de départ oui +c'est une situation + mais+ c'est ça la
376 situation de départ + de départ+ alors si on compare les deux+y a-t-il réussite ou un échec du
377 projet de départ+ + de la promenade+ oui++

378 **Élève** : il y a un échec++

379 **Prof** : il y a un échec++ voilà donc ici la promenade à échouer+il n'y plus de promenade
380 âge++ on parlait de promenade maintenant on parle de mariage+ est-ce que la promenade a
381 réussi + voilà+ il faut comprendre ça+ il faut considérer que le reste du texte représente
382 comme vous l'avez dit tout à l'heure + une situation finale et cette situation finale se trouve
383 être ce qu'on appelle simplement le mariage ou bien l'accord du+ l'accord du mariage++ vous
384 voyez+ alors ce mariage-là entraîne maintenant un échec+ un échec+ eh bien du projet+ {le
385 Prof écrit échec du projet} qu'est-ce que ça veut dire + ça veut dire ce moment+ si vous
386 regardez par rapport aux événements que je vous ai mis ici regardez+ {le Prof désigne ce qu'il
387 a écrit au tableau+ il met des astérisques sur certains} regardez les astérisques+ si vous
388 regardez les astérisques+ alors ces astérisques-là sont au nombre de combien+ ils sont au
389 nombre de combien +

390 **Élève** : cinq

391 **Prof** : ils sont au nombre de- de cinq n'est-ce pas + et ça veut dire chaque astérisque que
392 vous voyez ici + représente +ici + dans un texte narratif+ ce qu'on appelle une étape+ eh
393 bien+ eh bien du texte++ est-ce que vous avez compris + la somme de ces étapes-là comment
394 on l'appelle dans un texte narratif + vous voyez ce sont des éléments sur lesquels on peut se
395 baser pour reconnaître un texte narratif+ un texte narratif aussi peut se présenter comme
396 ça+normalement c'est comme ça+mais il peut y avoir une absence d'une étape+ mais en
397 général un texte narratif comporte ces cinq étapes+ alors la somme des cinq étapes comment
398 on l'appelle + comment on appelle+ ça + oui+ vous n'avez pas fait + l'année dernière + oui++

399 **Élève** : paragraphe++

400 **Prof** : les paragraphes non + vous prenez un crayon on va essayer de les + de les délimiter+ la
401 première étape s'arrêterait où + où est-ce que ça s'arrêterait + oui++

402 **Élève** : se promener++

403 **Prof** : à + se promener+ le roi avait trois filles++ celles-ci partirent se promener++ est-ce que
404 vous avez compris + alors vous mettez une barre+ une barre oblique+ après le point++ n'est-
405 ce pas ensuite + la deuxième étape qu'on appelle ici le problème posé+ oui++

406 **Élève** : enleva++

407 **Prof** : la deuxième + est-ce que ça s'arrête à +enleva + est-ce que c'est seulement enleva + la
408 première étape on a dit c'est + ça commence de un roi+ jusqu'à+ se promener++ est-ce que la
409 deuxième partie c'est enleva simplement +

410 **Classe** : non++

411 **Prof** : c'est ce que je demande+ la deuxième étape c'est quoi ++ oui *P*+

412 **Élève** : Jardin+ il s'arrête à jardin++

413 **Prof** : en fait le compartiment qui représente la partie {le **Prof** fait un geste des doigts}+ la
414 deuxième étape+

415 **Élève** : mais+ jusqu'à +enleva++

416 **Prof** : oui mais+ jusqu'à +enleva++ mais+ elles s'attardèrent dans un jardin++ quand
417 brusquement un grand bandit surgit et les enleva++ + c'est ça la deuxième partie+ puisqu'au
418 départ nous avons un +un problème +heu+excusez-moi+ un projet+ cette étape-là comment
419 on l'appelle + comment on appelle ce projet de départ +

420 **Élève** : problème posé++

421 **Prof** : non+ le problème posé c'est la deuxième étape+ vous n'avez pas fait ça l'année
422 dernière + oui++

423 **Élève** : le démarrage du texte++

424 **Prof** : oui le démarrage du texte++ on l'appelle + c'est ce qu'on appelle+ comme on a dit
425 aussi situation finale+ est différente de la situation-

426 **Classe** : initiale+

427 **Prof** : voilà+ {le Prof écrit SP} situation initiale+ initiale c'est-à-dire qui débute c'est
428 pourquoi j'ai appelé projet de départ++ c'est une étape du texte++ la deuxième étape
429 maintenant qui représente un problème posé ici comment on l'appelle + comment on
430 l'appelle + comment on l'appelle + compte tenu de ce qu'on a dit+

431 **Élève** : élément perturbateur++

432 **Prof** : voilà+ ceci a perturbé le projet de départ+ on l'appelle l'élément perturbateur {le Prof
433 écrit EP}++ élément perturbateur++ maintenant+ il y a une perturbation du projet de départ+
434 cette perturbation-là a entraîné quoi + un certain nombre d'actions+ n'est-ce pas+ nous avons
435 dit que ce sont les actions+mais combien d'actions il y a en+{le Prof fait un geste des bras} il
436 y a en + plu+

437 **Classe** : plusieurs++

438 **Prof** : quand il y a en plusieurs actions dans le texte et en général on le reconnaît + tous les
439 verbes que vous voyez ici+ en général+ ce sont des verbes d'action+ cette étape-là comment
440 on l'appelle + comment on l'appelle + c'est dynamique de l'action+ {le Prof écrit DA}
441 dynamique de l'action+ il y a plusieurs acti- activités++ appelées+ ça présente+ partir+
442 rejoin{dre}+ combattre+ beaucoup d'act- d'actions+ c'est la partie la plus dynamique du
443 texte+ c'est la dynamique de l'action+ on peut aussi l'appeler des+ péripéties+ des péripéties
444 {le Prof écrit le mot à côté de DA}++ des péripéties+ n'est-ce pas + après maintenant cet
445 ensemble d'action qu'est-ce qui s'est passé+ il s'est passé la libération des jeunes filles+ on a
446 trouvé une solution+ quand vous avez un exercice de mathématiques ou encore en CM2 on
447 vous donne un problème+ qu'est-ce qu'on attend de vous +

448 **Classe** : résoudre

449 **Prof** : et si vous rés- vous résolvez eh bien le problème+ qu'est-ce qu'on attend de votre
450 résolution+ un résultat-

451 **Classe** : résultat++

452 **Prof** : un résultat+ c'est ce qu'on appelle la solu+les solutions++ donc ça aussi ça représente
453 une étape qu'on appelle+ la réso+ résolution+ maintenant nous avons terminer avec le
454 résolution+ après la résolution du problème+ se présente une autre situation différente de la
455 situation de départ+ de la situation initiale+ et cette situation dans le texte est caractérisée par
456 le mariage++ ce mariage-là +eh bien + implique l'échec+ de la promenade+ mais ce que je
457 peux vous dire + c'est que dans la situation finale+ il faut toujours vous attendre à deux+ à
458 deux+ faits ou bien cette situation un échec ou bien une réussite+ c'est par exemple ici on
459 pourrait considérer que les filles sont libérées+maintenant elles retournent au jardin +pour
460 poursuivre la promenade+ malgré la peur des+ des {le Prof rit} malgré la peur ils {sic}
461 pouvaient retourner vous constatez avec moi quand vous avez peur+ vous ne pouvez plus

462 vous promener+ parce que quand vous avez des problèmes vous pouvez plus vous promener
 463 parce que la promenade implique une tranquillité+ si vous n'êtes plus tranquille+ vous ne
 464 pouvez plus vous prome- promener + c'est pourquoi on a parlé d'échec ici+ est-ce que vous
 465 avez compris + imaginé maintenant dans un autre texte+ il peut y arriver un autre + et que par
 466 exemple on a résolu le problème+ et que en fait le personnage continue l'action de départ+
 467 c'est possible+ est-ce que vous avez compris + je ne le souhaite pas+comme si par exemple
 468 les voyageurs quittent un point+ heu + pour un autre+ ils se déplacent en voiture+ n'est ce
 469 pas + ils se déplacent en voiture+ le projet de départ c'est quoi + Dès qu'on vous parle de
 470 projet de départ+ dès le départ de la voiture c'est le voyage+ n'est-ce pas mais il peut y arriver
 471 un problème+ en cours de route+ il peut arrivé par exemple un acci-

472 **Classe** : dant+

473 **Prof** : un accident ou bien un incident parce qu'il faut faire la différence entre accident et
 474 incident+ peut être que la voiture à heurter un taureau ou bien un grand taureau qui tombe
 475 ensuite se lève court qui continue+ la voiture n'est pas donc en panne personne n'est blessée +
 476 vous voyez tout ce qu'on a dit+ il fallait que + lorsque la voiture a heurté le taureau+ le
 477 chauffeur sort+ aider le taureau à se relever voir si personne n'est blessée+ donc essayer de
 478 revoir au niveau du moteur si par exemple des fils ne sont pas détachés+ ça n'a pas brûlé
 479 quelque part + essayer de voir au niveau des voyageurs s'il n'a pas de blessés etc.+ etc.+ c'est
 480 ce qu'on appelle ici la dynamique de l'action+ on comprend ça+ par plusieurs actions+
 481 ensuite+ maintenant + tout ça+ qu'est-ce qu'il faut faire pour résoudre ce problème-là + ce
 482 n'est pas sûr de se mettre en voiture et de continuer le voyage comme ça+ s'il y a un
 483 problème il faut passer à l'hôpital+ pour qu'on puisse consulter tout le monde + s'il n'y a pas
 484 de danger maintenant on continue la route+ et les voyageurs continuent de voyager+ mais
 485 alors dans ce cas ça ne sera pas un échec + si vous allez à l'hôpital de Mbour+ c'est réglé
 486 alors la voiture continue sur Dakar++ dans ce cas précis+ + la situation ne sera pas une
 487 situation d'échec mais ça sera une situation de réussite+ parce que le projet de départ va
 488 continuer+ jusqu'à Dakar + est-ce que vous avez compris + c'est exactement de la même
 489 façon donc les étapes que vous avez ici situation initiale+ élément perturbateur+ dynamique
 490 de l'action ou péripéties+ résolution du problème et situation finale on appelle + comment on
 491 appelle ça ++ {silence} dans le cadre du récit+ comment on appelle ça + l'ensemble de ces
 492 étapes+ vous n'avez pas fait ça l'année dernière oui++

493 **Élève** : les composantes du texte+

494 **Prof** : les composantes+ oui + les composantes du texte+ narratif+ oui on peut dire les étapes
495 du texte narratif ou tout simplement on l'appelle le schéma narratif {le Prof écrit schéma
496 narratif ou les étapes du texte au tableau}+mais en général on l'appelle schéma narratif+
497 compte tenu de tout cela qu'est-ce qu'on était en train de voir + qu'est-ce qu'on était en train
498 de voir + on était en train de voir+ le schéma+

499 **Classe** : le schéma narratif+ le schéma narratif+ alors dans la partie de lecture expliquée vous
500 mettez+ {le Prof écrit au tableau : lecture expliquée : l'étude du le schéma narratif /le récit et
501 reprend les explications}++ le récit c'est un texte narratif+ on avait défini le récit+ comment
502 on va définir le texte narratif + {le Prof écrit au tableau : Définition et reprend les
503 explications }+ on l'avait déjà dit lorsqu'on était en train d'étudier les types de texte +
504 comment allez-vous définir le texte narratif + oui++

505 **Élève** : un texte narratif est + ***

506 **Prof** : on appelle texte narratif est +

507 **Élève** : récit+

508 **Prof** : non+ oui+

509 **Élève** : un texte narratif est un récit++

510 **Prof** : on l'avait déjà dit+ un texte narratif est un récit {le Prof montre le mot récit au tableau}
511 pourquoi j ai écrit récit +un texte narratif est un récit où le narrateur raconte une histoire ou un
512 événement+ je l'avais déjà dit hein + alors mettez ça {le Prof dicte}Un récit est un texte
513 narratif ou le narrateur nous raconte un événement ou une histoire qui se situe dans le passé.
514 En effet, le texte narratif fonctionne {le Prof corrige un élève : fonctionne deux n} sous forme
515 d'étapes où de parties. L'ensemble de ces étapes forment ce que l'on appelle le schéma
516 narratif {le Prof demande au élève de mettre schéma narratif en rouge et écrit I- le schéma
517 narratif et continue la dictée} Il est généralement composé de cinq étapes distinctes que sont :
518 {le Prof écrit ce qui suit au tableau} : la situation initiale {SI}+ l'élément perturbateur {EP}+
519 la dynamique de l'action {DA}+ la résolution {R}+ la situation finale {SF}++ {le Prof
520 reprend les explications} voilà les cinq éléments du récit+ nous les étudierons élément par
521 élément ####

Transcriptions des activités observées au cycle secondaire

Annexe 13. (P3, Cours Magistral)

- 1 **Prof** : Si je vous pose la question+ qu'est-ce qui différencie le poème d'un autre genre par
2 exemple le roman ++ qu'est-ce qui différencie le poème d'un roman ++ comment peut-on
3 reconnaître un poème par rapport à un roman ++ oui++
- 4 **Élève 1** : le poème est écrit en vers++
- 5 **Prof** : le poème est écrit en vers + très bien+ {le Prof écrit vers au tableau}+ oui
- 6 **Élève 2** : en rimes++
- 7 **Prof** : Il y a des rimes c'est bien+ {le Prof écrit rimes au tableau}+ donc on a des vers on a
8 des rimes++
- 9 **Élève 3** : le ***
- 10 **Prof** : Il y a des+
- 11 **Élève 3** : des rythmes
- 12 **Prof** : le rythme+ il y a le rythme+n'est-ce pas ++ {le Prof écrit rythme au tableau }+ dans
13 un poème+ on a des vers, on a des rimes, on a aussi un rythme+ alors les rimes et le rythme+
14 on le retrouve dans + que ça soit un sonnet ou une autre forme de poème+ cette façon
15 d'agencer ces vers-là on les appelle+ cette façon d'agencer les vers+ la façon de disposer les
16 vers pour qu'il ait des rimes+ tout cela+
- 17 **Élève 2** : la versification++
- 18 **Prof** : on a donc ce qu'on appelle la + la versification+ très bien+ {le Prof écrit versification
19 au tableau} ++ la versification+ dans versification vous avez quel mot ++ le mot+
- 20 **Classe** : vers
- 21 **Prof** : le mot vers+ très bien+ la versification sera donc l'art d'agencer + de disposer les vers
22 dans un poème+ c'est-ce qu'on va écrire+ vous mettez donc en nouvelle leçon : la
23 versification++ {le Prof écrit la versification au tableau }+ nouvelle page+ nouvelle leçon+ la
24 versification+ la versification+ introduction {le Prof écrit introduction au tableau }++
25 {quelques moments de silence le Prof dicte } La versification est l'ensemble des techniques
26 utilisées pour disposer des vers dans un poème. {le Prof arrête la dictée et dit} vous mettez :
27 le vers {le Prof écrit le vers au tableau et reprend la dictée} Le vers est une suite de mots
28 mesurée selon des règles. Le vers correspond à une ligne mais pas à une phrase. {le Prof écrit

29 deux vers au tableau} la nature est un temple où de vivants piliers/ laissent parfois sortir de
30 confuses paroles++

31 **Élève 4** : {il lit les deux vers} la nature est un temple+ où de vivants piliers+/ laissent+
32 parfois+sortir de confuses paroles++

33 **Prof** : bien+ la nature est un temple+ où de vivants piliers+/ laissent parfois +sortir de
34 confuses paroles+ alors+ on dit que le vers est une suite de mots mesurée selon des règles et
35 on ajoute qu'un vers constitue une ligne mais pas forcément une phrase+ ici on a donc deux
36 lignes : la nature est un temple où de vivants piliers+ oui on a une deuxième ligne : laissent
37 parfois sortir de confuses paroles+ alors si on s'arrête là par exemple {le Prof désigne le
38 premier vers }++ la nature est un temple où de vivants piliers+ est-ce qu'il manque quelque
39 chose ++ est-ce il y a un sens ++ est-ce il y a du sens ++ est-ce que+ Si j'ajoute maintenant
40 la deuxième ligne : laissent parfois sortir de confuses paroles+ est-ce que vous comprenez
41 mieux ++

42 **Classe** : oui++

43 **Prof** : donc ça veut dire que laissent parfois sortir de confuses paroles+ doit normalement
44 appartenir à quelle phrase ++

45 **Élève 4** : à la première phrase++

46 **Prof** : à la première++

47 **Classe** : phrase++

48 **Prof** : à la première phrase++ normalement on a la nature est un temple où de vivants piliers/
49 laissent parfois sortir de confuses paroles++ la phrase entière alors elle est où ++

50 **Élève 4** : dans la deuxième phrase++

51 **Prof** : dans la deuxième phrase+ quand la deuxième ligne, le deuxième vers vient s'ajouter à
52 la première ligne+ donc nous avons + quand les deux sont+ sont joints, associés on a ce qu'on
53 appelle une phrase+ mais le vers+ on vous dit le vers c'est forcément une ligne mais pas une
54 phrase+ on a + on suit par là+ on a donc une ligne et ça aussi c'est une ligne mais la phrase
55 entière on l'obtient comment ++

56 **Élève 5** : on associe+

57 **Prof** : en associant les deux++ donc la ligne-là +constituera le vers un et la deuxième ligne
58 constituera le vers-

59 **Élève** 5 : deux++

60 **Prof** : le vers deux++ donc dans une seule ligne on peut ne pas avoir de ses dans la phrase
61 mais ça constitue un vers mais la différence entre le vers et la phrase c'est que le vers une
62 seule ligne+ alors que la phrase c'est le sens du vers+ donc c'est la ligne-là qui constitue le
63 vers+ c'est pourquoi on vous dit le vers est une suite de mots réglée avec + règle+ ça constitue
64 une ligne mais pas forcément une phrase++ regardez maintenant ce deuxième vers on vous
65 dit que la nature est un temple où de vivants piliers/ laissent parfois sortir de confuses
66 paroles+ ici ça commence par quoi ++ {le Prof montre la deuxième ligne }

67 **Élève** : laissent ++

68 **Prof** : laissent commence par quoi ++

69 **Classe** : majuscule ++

70 **Prof** : par L majuscule+ normalement si on s'en tient à la phrase est-ce que ça commence par
71 une lettre majuscule ++

72 **Classe** : non++

73 **Prof** : ça commence par une lettre majuscule parce que c'est un vers++ donc le vers
74 commence toujours par une majuscule+ mais ne constitue pas forcément une phrase mais une
75 ligne+ vous prenez l'exemple : la nature est un temple+ où de vivants piliers+/ laissent
76 parfois+ sortir de confuses paroles+ Baudelaire+ : la nature est un temple+ où de vivants
77 piliers+/ laissent parfois+ sortir de confuses paroles+ {Silence }++ bien+ quand par exemple
78 vous allez voir le tailleur+ vous avez un boubou que vous voulez coudre +vous allez voir le
79 tailleur+ le tailleur normalement pour coudre ce boubou+ il va prendre vos mesures+ à vous+
80 même pour apporter de tissu+ vous n'allez pas apporter de tissu+ n'importe quelle
81 quantité ++ vous allez prendre une certaine mesure du tissu+le tailleur lui-même s'il veut
82 mesurer le tissu+comment il va le mesurer ++ avec quoi ++ heu+

83 **Élève** 6: avec le mètre+

84 **Prof** : avec le mètre ou+ ou un centimètre+ le tailleur va utiliser un centimètre pour mesurer
85 le tissu+ alors tout ça pour savoir combien de tissu vous avez apporté+ la quantité exacte+
86 maintenant pour un vers on a aussi besoin de mesurer un vers dans un poème+ le vers a aussi

87 besoin de mesure++ mais la question sera comment mesurer un vers ++ comment mesure-t-on
 88 un vers ++ a-t-on besoin de centimètre comme le tailleur ++

89 **Classe** : non++

90 **Prof** : non + comment peut-on mesurer un vers ++

91 **Élève 2**: par le décompte des syllabes++

92 **Prof** : très bien+ on peut mesurer un vers en faisant ce qu'on appelle le décompte+

93 **Classe** : syllabe+++

94 **Prof** : syllabique {le Prof écrit décompte syllabique au tableau} décompte syllabique+ ce qui
 95 veut dire qu'on va faire+ on va

96 **Élève 6**: décompter

97 **Prof** : décompter + on va compter le nombre de syllabes qui existe dans le vers c'est comme
 98 ça qu'on peut mesurer le vers+ donc la mesure du vers on l'obtient en faisant un décompte
 99 syllabique++ on n'y va ensemble pour le premier vers + on va compter donc le nombre de
 100 syllabes qu'il y a dans le premier vers : la/ na/tu/re est/ un/ tem/ple où/ de/ vi/vants/ pi/liers
 101 {avec les élèves, le Prof fait le décompte des syllabes }+ on n'a le nombre de syllabes on va
 102 mesurer le nombre de syllabes que nous avons donc on a 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12
 103 syllabes donc on a exactement 12 syllabes++ ce qui nous a permis de savoir le nombre de
 104 syllabes c'est le décompte syllabique + donc le décompte syllabique est important dans la
 105 mesure où il nous permet+ c'est la seule façon qu'on a pour avoir la mesure du vers+ donc ce
 106 vers à combien de syllabes +++ ce vers a exactement +

107 **Prof** et **Classe** : 12 syllabes+

108 **Prof** : bien+ vous mettez heu+ on a dit le vers + vous mettez à la suite+ à la ligne {le Prof :
 109 dicte} Pour connaître la mesure du vers, il faut faire un décompte syllabique {le Prof
 110 demande aux élèves de mettre décompte syllabique en rouge} le décompte syllabique. Dans
 111 un vers toutes les syllabes sont comptées. Mais, il faut faire attention à ne pas décompter le e
 112 muet {le Prof met e en rouge} dans certains cas++ vous rappelez- vous ce cas où on ne doit
 113 pas décompter le e muet+*P1*

114 **Élève 2** : à la fin du vers++

115 **Prof** : à la fin du vers+ donc on ne doit pas décompter le e muet à la fin du vers {le Prof note
116 e muet à la fin du vers au tableau} ++ on a l'exemple suivant {le Prof écrit l'exemple au
117 tableau} : qu'éblouisse le feu d'un soleil monotone+ donc on parle de e muet à la fin d'un
118 vers+Où se trouve le e muet ici ++ *P2*+

119 **Élève 1** : monotone

120 **Prof** : à monotone++ donc ici on a un eu muet+ donc la règle nous dit qu'il ne faut pas
121 décompter ce e muet-là comme une syllabe {le Prof fait le décompte avec les élèves}++ on a
122 qu'é/blouis/se/ le/ feu/ d'un/ so/leil/ mo/no/tone+ ne non pourquoi ++

123 **Classe** : parce que le e est muet++

124 **Prof** : parce que le e est muet et si on fait ça on va décompter le e comme une syllabe alors
125 que la règle nous dit à la fin d'un vers le e muet ne se décompte pas+ on s'arrêtera là on a
126 normalement+ quelle est la mesure du vers ++ on a combien de syllabes ++ 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7,
127 8, 9, 10, 11 syllabes+ ici il faut faire attention lorsqu'un vers se termine par un e muet de ne
128 pas compter le e muet comme une syllabe+parce que c'est la règle qui nous le dit++ donc
129 décompte syllabique+arrivez à heu+ au e muet on ne doit pas le décompter+ c'est la première
130 difficulté dans certains cas où on ne décompte pas le e muet dans un vers+ la syllabe n'est
131 pas comptée+ prenez l'exemple : qu'é/blouis/se/ le/ feu/ d'un/ so/leil/ mo/no/tone+ vous
132 soulignez bien le e muet ici pour montrer qu'on ne doit pas le décompter + qu'é/blouis/se/ le/
133 feu/ d'un/ so/leil/ mo/no/tone+ qu'é/blouis/se/ le/ feu/ d'un/ so/leil/ mo/no/tone+ on souligne
134 bien le e muet+ on fait le décompte syllabique {silence }++ la première difficulté qu'on a vue
135 c'est que le e muet en fin de vers on le compte pas+ Il y a un autre cas où normalement aussi
136 le e muet ne doit pas se décompter+

137 **Élève 6** : à la fin d'un mot++

138 **Prof** : oui à la fin d'un mot + fin d'un + à la fin d'un mot+ quelqu'un peut être plus précis+

139 **Élève 6** : lorsque ce mot est suivi d'un h muet++

140 **Prof** : lorsque ce mot est suivi+

141 **Élève 6** : est précédé

142 **Prof** : est précédé d'un h muet++ alors on vous dit que y a un deuxième cas c'est lorsque {le
143 Prof écrit au tableau} à la fin d'un mot+ on a un e muet à la fin d'un mot+ lorsque ce mot est
144 suivi à la fin d'un mot+ Lorsque+ lorsqu'il est suivi d'un autre mot+

145 **Élève 6** : commençant par une voyelle++

146 **Prof** : très bien+ d'un autre mot commençant par une voyelle ou bien d'un h muet+ très bien+
147 bien on nous dit que le e muet + il y a aussi un autre cas où on ne va pas le compter c'est
148 lorsque+ on a un mot+ le mot qui le suit comment par une voyelle+ à la fin de ce mot on a un
149 e muet et le mot qui le suit commence par une voyelle ou un h muet+ dans ce cas on ne
150 décompte pas la syllabe+ on essaie de voir ici où est-ce qu'on a un mot qui se termine par e
151 muet dans le vers

152 **Élève 4** : l'aube

153 **Prof** : on a + ici on a le e muet qui est là+ on nous dit que lorsqu'il y a un mot qui le suit qui
154 commence par une voyelle ou un h muet on laisse on ne décompte pas : de/main/ dès/ l'au/be
155 à/ l'heu/re où/ blan/chit/ la/ cam/pagne+ ici qu'est qu'on fait+oui+le e se prononce ici à
156 campagne ++ le e se prononce ++

157 **Classe** : non+

158 **Prof** : oui++

159 **Élève 5** : non+

160 **Prof** : très bien on ne décompte pas parce que le e muet termine le vers+ rappelez-vous le
161 premier cas dans lequel on ne doit pas décompter le e muet c'est où ++ + on a dit que c'est à
162 la fin d'un vers+ on a donc un e muet à la fin d'un vers et la règle nous dit que+ arrivez ici on
163 ne doit pas décompter le e comme une syllabe donc on s'arrête là++ normalement on a donc
164 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 et 12 syllabes en respectant les cas où on ne doit pas
165 normalement décompter le e muet++ donc vous prenez deuxième cas : {le Prof dicte } A la
166 fin d'un mot+ lorsque le mot qui suit commence par une voyelle ou un h muet++ exemple :
167 de/main/ dès/ l'au/be à/ l'heu/re où/ blan/chit/ la/ cam/pagne+ donc on a deux cas ou le e muet
168 ne se lit pas ne se décompte pas+ on a aussi un troisième cas+vous me rappelez ++ oui++ je
169 vous écoute *P2*++

170 **Élève 1**: lorsqu'elle {sic} est précédée d'une voyelle et suivie d'une consonne++

171 **Prof** : lorsqu'elle {sic} est précédée d'une voyelle et suivie d'une consonne+ très bien+ {le
172 Prof écrit au tableau } le e muet à l'intérieur d'un mot+ lorsqu'il est précédé d'une voyelle et
173 suivi d'une consonne+ prenons le mot remerciement+ on a le mot remerciement+ on dit que
174 lorsqu'il est précédé d'une voyelle et suivi d'une consonne le e muet ne se décompte pas en

175 syllabe+ on a ici+ où se trouve le cas où on a un e muet précédé d'une voyelle et suivi d'une
176 consonne+ ++

177 **Élève 1** : -ciem-

178 **Prof** : à -ciem- on a le e muet précédé de la voyelle i et suivi par la consonne m+ dans ce cas
179 on vous dit que+on vous dit que le e muet ne compte re/mer/cie/ment donc on 1, 2, 3, 4 parce
180 que tout simplement le e muet ne se compte pas+ donc on a trois cas suivants : à la fin d'un
181 vers, à la fin d'un mot et à l'intérieur d'un mot+est-ce que vous avez un exemple ++

182 **Élève 7** : dénouement

183 **Prof** : dénouement on va voir {le Prof écrit le mot } dénouement ++dé/noue/ment+ ça nous
184 fait trois syllabes+ le e muet ne compte pas parce que c'est précédé d'une voyelle et suivi
185 d'une consonne+ prenez l'exemple+ {silence } le troisième cas vous ne l'avez pas pris : donc
186 le troisième cas le e muet à l'intérieur d'un mot++ il faut prendre d'abord avant de prendre un
187 exemple++ troisième tiret : le e muet à l'intérieur d'un mot précédé d'une voyelle et suivie
188 d'une consonne++ toujours dans cette+ dans ce décompte en lui-même il y a le e muet qui fait
189 qu'on a une difficulté+ il faut faire attention quand on a fait le décompte+ il faut faire
190 attention+ au e muet mais+ aussi d'autres cas où on doit faire aussi attention pour le décompte
191 syllabique+ une autre difficulté du décompte syllabique qu'on appelle la diérèse et la
192 synérèse+ quand on fait un décompte syllabique+ il faut faire attention à la diérèse à la
193 synérèse+ donc mettez astérisque la diérèse et la synérèse {le Prof écrit * la diérèse et la
194 synérèse au tableau }++ {le Prof dicte } Il existe une autre difficulté dans le décompte
195 syllabique, c'est lorsque deux voyelles sonores sont consécutives dans un mot. On a la diérèse
196 et la synérèse. {le Prof reprend les explications un tiret la diérèse+ quand est-ce on parle de
197 diérèse dans un mot ++ on vous dit que+on a deux voyelles consécutives mais qu'est-ce qui
198 fait la différence entre la diérèse et la synérèse ++ quand est-ce que c'est une diérèse ++ vous
199 vous rappelez un peu ++

200 **Élève 4** : on parle de diérèse lorsqu'on prononce en deux syllabes un groupe de mots
201 habituellement prononcé en deux émissions++

202 **Prof** : oui+ on parle de diérèse+ lorsqu'on prononce en deux syllabes

203 **Élève 4** : un groupe de mots+

204 **Prof** : un groupe de mots+

205 **Élève 4**: habituellement prononcé en deux émissions++

206 **Prof** : habituellement prononcé+

207 **Élève 4**: en deux émissions+

208 **Prof** : en+

209 **Élève 4** : en deux émissions++

210 **Prof** : en deuxième+

211 **Élève 4** : en deux émissions++

212 **Prof** : en deux émissions+ d'accord, on appelle diérèse, lorsqu'on sépare+ non pas deux no+

213 deux voyelles+ lorsqu'on sépare deux voyelles, pour avoir deux syllabes au lieu de+ une seule

214 syllabe++prenons cet exemple + on a le vers suivant {le Prof écrit le vers au tableau } : le

215 violon frémit comme un cœur qu'on afflige++ {le Prof lit }le violon frémit comme un cœur

216 qu'on afflige++ on a donc une diérèse lorsqu'on parle de deux voyelles consécutives qu'on

217 sépare en deux syllabes au lieu de les laisser en une seule syllabe+ deux voyelles sonores+ on

218 a le violon frémit comme un cœur qu'on afflige+ ou est-ce que vous voyez ça ++ dans quel

219 mot voyez-vous la présence de deux voyelles sonores consécutives+ dans un mot+ Judith++

220 **Élève 6**: violon+

221 **Prof** : le mot violon par exemple+ si on suit la diérèse on va séparer diérèse en+ {silence} je

222 vous écoutez

223 **Classe** : en deux syllabes++

224 **Prof** : en deux syllabes+ à partir d'où ++ donc on a vi+ ensuite+

225 **Élève 6** : on+

226 **Prof** : o+ et

227 **Élève 6** : lon+ alors que normalement ça devait être vio/lon+ ici donc on sépare le i du o pour

228 avoir maintenant trois syllabes+ au lieu de deux syllabes+ maintenant si on doit faire tout le

229 décompte on a {avec la classe } le/ vi/o/lon/ fré/mit/ com/me un/ cœur/ qu'on/ af/flige+ on

230 laisse comme ça ++ Pourquoi ++ parce qu'on a un e +

231 **Classe** : muet

232 **Élève 7** : un e muet à la fin du vers+

233 **Prof** : alors si on compte on a 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 12+ maintenant si on avait enlevé+
234 si on avait pas {sic} cette diérèse ++ {le Prof enlève la barre entre vio et o} si on avait
235 seulement le violon frémit et on a ça+ on aurait combien de syllabes ++

236 **Classe** : 11

237 **Prof** : 11 syllabes+ Si donc le vers doit avoir 12 syllabes+ je suis à 11 syllabes si je ne fait pas
238 la diérèse donc+ il me manque forcément une syllabe+ comment je peux faire pour avoir
239 douze syllabes au lieu de onze syllabes ++ oui++

240 **Élève 8** : diérèse++

241 **Prof** : on va faire une diérèse+ maintenant j'ai onze syllabes si je fais ça {elle sépare vi-o-lon
242 } j'aurais douze syllabes+ la syllabe manquante je l'ai obtenu grâce à la diérèse+ la diérèse
243 nous permet+ quel est l'intérêt de la diérèse ++ lorsque vous faites un décompte et qu'il
244 manque une syllabe+ la diérèse vous permet de rattraper en divisant le mot en trois ou en
245 quatre syllabes au lieu de+ au lieu de + les deux voyelles vont faire deux syllabes au lieu de+
246 une seule syllabe++ donc voilà l'importance de la diérèse+ vous avez mis un tiret la diérèse :
247 {le Prof dicte } On appelle diérèse la division en deux syllabes de deux voyelles sonores
248 consécutives exemples {fin de la dictée} est-ce que vous pouvez me donner un exemple d'un
249 mot qu'on peut diviser+ on peut faire la diérèse avec ce mot ++ oui allez-y++

250 **Élève 1** : ciel++

251 **Prof** : ciel+ on a donc le mot ciel avec le mot ciel qu'est-ce fait ++ *P2* ++

252 **Élève 1** : ci/

253 **Prof** : on a ci/

254 **Élève 1** : el++

255 **Prof** : el on fait quoi ++ on a ci-el alors que normalement on devrait avoir

256 **Classe** : ciel++

257 **Prof** : ciel tout simplement en une seule + donc au lieu d'avoir une seule syllabe on va avoir
258 une et deux syllabes donc on a divisé le i et le é pour avoir deux syllabes++ quoi encore ++
259 oui++

260 **Élève 8** : duel

261 **Prof** : le duel+ la aussi on va faire du/el pour avoir deux syllabes au lieu d'une seule+ ou
262 encore ++ oui++

263 **Élève 9**: miel++

264 **Prof** : miel+ on va avoir là aussi deux syllabes au lieu d'une seule+ Mais la diérèse se fait
265 lorsqu'on a besoin de remplacer d'ajouter une autre syllabe+ on a recours à la diérèse+ vous
266 prenez l'exemple-là : le/ vi/o/lon/ fré/mit/ com/me un/ cœur/ qu'on/ af/flige+ vous soulignez
267 ici+ vous tirez bien pour montrer qu'on a une + la division entre vi+ entre i et le o++ à la ligne
268 vous mettez la synérèse++ si la diérèse c'est une+ une division de deux voyelles pour avoir
269 deux syllabes+ la synérèse c'est quoi ++ oui++

270 **Élève 8** : le contraire

271 **Prof** : le contraire+ c'est-à-dire ++ l'assemblage ou la fusion des deux voyelles pour avoir
272 une seule syllabe++ {le Prof dicte } on appelle synérèse la fusion de deux voyelles
273 consécutives pour avoir une seule syllabe++ regardez au tableau on a un vers {le Prof écrit
274 un vers } c'est par un ciel d'automne attiédi+ c'est par un ciel d'automne attiédi+ c'est par un
275 ciel d'automne attiédi+ c'est de Verlaine+ alors on sait que Verlaine aime bien les vers
276 impairs+ je dois dire que ce vers doit être normalement de+ de 9 syllabes+ on parle aussi de
277 synérèse on dit que c'est la fusion de deux voyelles en une seule syllabe++ on compte+
278 normalement on doit avoir 9 syllabes+ on a+ on y va {en même temps que les élèves le Prof
279 compte } c'est/ par/ un/ ciel/ d'au/tom/ne at/tié/di on a 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 syllabes++ c'est
280 parce qu'on a fait quoi pour avoir 9 syllabes ++

281 **Élève 9** : synérèse++

282 **Prof** : à quel niveau ++

283 **Élève 9** : ciel+

284 **Prof** : à ciel+ ici donc on a fait la synérèse pour avoir 9 syllabes+ maintenant si j'avais décidé
285 de faire la diérèse sans pour autant savoir, je fais la diérèse on a 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10
286 syllabes alors que le vers doit être de 9 syllabes maintenant puisque j'ai mon vers qui fait 10
287 syllabes + alors que le vers+ le vers doit être de 9 syllabes qu'est-ce que je peux faire ++

288 **Élève 2** : synérèse

289 **Prof** : je peux faire une synérèse au lieu de diviser je vais les fusionner pour avoir une seule
290 syllabe d'où l'importance de la synérèse++ la diérèse comme la synérèse permettent de

291 réajuster la syllabe+ heu+ de réajuster le vers lorsque vous faites le décompte syllabique selon
292 le nombre qu'il vous faut+ quand c'est trop on va faire une synérèse et quand c'est peut+ ce
293 n'est pas assez on fait une diérèse++ donc prenez l'exemple c'est/ par/ un/ ciel/ d'au/tom/ne
294 at/tié/di ++ {fin de l'heure}.

Annexe 14. (P3, Littérature française)

- 1 {La Prof commence par écrire au tableau : Explication de texte : « la mort de Gavroche » Les
2 misérables 1862 de Victor Hugo. Les élèves recopient puis lisent silencieusement le texte
3 qu'ils ont en photocopie. La Prof également lit en silence}
- 4 **Prof** : tout le monde a lu au moins une fois+ qui est l'auteur de ce texte+ l'auteur+ oui+
- 5 **Élève 1** : Victor Hugo+
- 6 **Prof** : qu'est-ce que vous pouvez dire sur Hugo+ qu'est-ce que vous savez de lui+ qu'est-ce
7 que vous pouvez dire sur lui+ oui+
- 8 **Élève 2** : c'est un écrivain romantique+
- 9 **Prof** : c'est un écrivain romantique+ donc il appartient à quel courant+
- 10 **Classe** : le romantisme
- 11 **Prof** : le romantisme+ oui très bien+ qu'est-ce qu'on peut ajouter+
- 12 **Élève 1** : il a produit beaucoup <d'œuvres
- 13 **Prof** : il a produit> beaucoup d'œuvres+ oui parmi lesquelles+
- 14 **Élève 1** : Les contemplations +
- 15 **Prof** : Les contemplations +
- 16 **Élève 1** : Les misérables+
- 17 **Prof** : Les misérables+qu'est-ce que vous pouvez dire d'autres sur Hugo+
- 18 **Élève 3** : il est le poète le plus# engagé+
- 19 **Prof** : il est le poète le plus =z= engagé+ oui c'est poète très=z= engagé+ est-ce que vous
20 connaissez d'autres choses sur lui+
- 21 **Élève 4** : il est le plus grand # écrivain de son siècle+
- 22 **Prof** : il est l'un des plus grands =z= écrivains de son siècle+ qu'est -ce qu'on peut dire
23 d'autres+
- 24 **Élève 5** : né en 1802+
- 25 **Prof** : il est né en 1802+ oui
- 26 **Élève 6** : dans sa vie politique il a été député

27 **Prof** : dans sa vie politique il a été député+ il n'était pas seulement un homme littéraire+ il a
28 été un homme+ politique+ n'est-ce pas+ alors +ce texte-là est tiré de quelle œuvre +

29 **Élève 2** : Les misérables+

30 **Prof** : oui+ publié en++

31 **Classe** : 1862+

32 **Prof** : 1962+ on est en face de + de quel + de quel genre littéraire++ le texte appartient à quel
33 genre littéraire++ + à quel genre appartient ce texte+ on a les différents genre+ à quel genre
34 appartient ce texte+

35 **Élève 2** : roman

36 **Prof** : très bien au roman+ donc ce texte appartient au genre romanesque+ quels sont les
37 personnages du texte+ quels sont les personnages + oui + euh +*P1*

38 **Élève 4** : {l'élève lit les noms cités dans le chapeau) il y a Jean Valjean+

39 **Prof** : Jean Valjean+ oui+

40 **Élève 4** : Marius+

41 **Prof** : Marius +oui+

42 **Élève 4** : Zaver+

43 **Prof** : Hum Javers+ oui+

44 **Élève 4** : le petit Gavroche+

45 **Prof** : le petit Gavroche + donc on a tous ces personnages-là + et dans le texte en tant que tel+
46 y a aussi {sic} quels sont les personnages qui sont aussi présents++ à part ceux que vous
47 venez de citer+ oui+ il y a+

48 **Élève 1** : Voltaire+

49 **Prof** : Voltaire+

50 **Élève 1** : Rousseau+

51 **Prof** : Rousseau+ oui+ et

52 **Élève 5** : Hugo+

53 **Prof** : oui + et le petit Gavroche+ qu'est-ce qu'il fait+ qu'est-ce qu'on dit du petit Gavroche+
54 qu'est-ce qu'il fait+ ++ qui est Gavroche+ qui est-il+ qu'est-ce qu'on dit de ce personnage
55 principal+ qu'est-ce qu'on dit+ oui+ *P2*

56 **Élève 7** : {l'élève lit un passage du chapeau} Gavroche est resté le type de gamin de Paris+
57 gai+< impertinent+

58 **Prof** : est-ce que> Gavroche est un adulte+ ou bien+ c'est un+

59 **Classe** : gamin+

60 **Prof** : c'est un petit enfant+ c'est un gamin+ n'est-ce pas+ eh bien+ donc vous écrivez donc
61 en leçon+ Explication de texte + « la mort de Gavroche » + Les misérables +1862 +de Victor
62 Hugo+ I situation+ {les élèves recopient ce qui est écrit au tableau} « la mort de
63 Gavroche » + Les misérables +1862 +de Victor Hugo+ I vous mettez+ Situation++++
64 soulignez Les misérables +puisque c'est l'œuvre et I vous mettez+ Situation++ on note + {La
65 Prof dicte} Victor Hugo est un des plus grands écrivains de son siècle, il appartient au courant
66 romantique. Auteur prolifique, {le Prof écrit prolifique au tableau et donne le sens} il s'est
67 s'essayé à tous les genres. Ainsi, il publie les Misérables{le Prof dit aux élèves de souligner
68 les Misérables} roman d'où est tiré ce texte. Il y développe sensiblement la misère des
69 pauvres et la lutte acharnée {le Prof écrit acharnée au tableau et donne le sens} contre
70 l'inégalité sociale. {fin de la dictée} alors quelqu'un peut lire le texte+ oui+ parle fort+

71 **Élève 3** : la mort de gavroche++ le 5 juin 1832+ une manifestation+ républicaine+ organisée à
72 l'occasion des funérailles+ du général Lam+ Lamarque+ se termine+ en émeute+ Hugo+
73 groupe+ derrière+ derrière+ la barricade+de la+rue+de+ Chan+vrierie+ dans <la quartier+

74 **Prof** : dans le quartier> vous corrigez le au lieu de la {le Prof demande aux élèves de corriger
75 sur la photocopie}oui continue+ dans le quartier des Halles+ les principaux personnages du
76 roman+ Jean Valjean+Marius+Javert+ et le petit+Gavroche qui va mourir en chantant
77 Gavroche est resté le + type+ de Paris+ gai+impertinent+spirituel+débrouillard et grand
78 cœur++ il rampait à plat ventre+ galopait à quatre pattes+ prenait son panier aux dents+ se
79 tordait+ glissait+ ondulait+ sirpentait {sic} <d'un mort

80 **Prof** : serpentait >

81 **Élève 3** : serpentait d'un mort à l'autre+ et vidait +la giberne+ ou la+ cartouchière +comme un
82 singe +ouvre une «nowe+ {sic}

83 **Prof** : une noix+

84 **Élève** 3 : une noix +de la barricade+ dont il était encore assez prés+ on n'osait lui crier +de
 85 revenir+ de peur d'appeler l'attention sur lui ++ à force d'aller en avant+ il parvînt au point ou
 86 le brouillard+ de la fusillade+ devenait transparent++ si bien que les tirailleurs +de la banlieue
 87 masses à l'ange+{sic}

88 **Prof** : à l'angle+

89 **Élève** : à l'angle de la rue+ se montrèrent+ soudainement +quelque chose +qui remuait dans la
 90 fumée++ au moment+ où gavroche +débarrassait +de ses cartouches+ un sergent
 91 gissait+{sic}

92 **Prof** : gisant+

93 **Élève** 3 : zisant+{sic}

94 **Prof** : gisant+

95 **Élève** 3: gisant+prés d'une borne+ une balle frappa+ le cadavre++ fich+{sic}

96 fit gavroche++ voila qu'on me tue+ mes morts++ une deuxième balle fit +étinceler le pavé a
 97 côté de lui++ une troisième+ renversa son panier++ Gavroche regarda+ et vit +que
 98 cela+venait de la banlieue++ il se dressa tout droit+ debout+ les cheveux au vent+ les mains
 99 sur+ sur+ les hanches+ l'œil fixe sur les gardes +nationaux qui tiraient+ et +chantant+{sic}

100 **Prof** : et il chanta +

101 **Élève** : et il chanta + on est laide {sic} à Nanterre+ c'est la faute à Voltaire+ et bête à
 102 Palaiseau+ c'est la faute à Rousseau++

103 **Prof** : suivant+

104 **Élève** 8 : puis+ il ramassa son panier+ y remit+ sans en perdre une seule+ les cartouches +qui
 105 en étaient+ tombées+ et+ avançant vers la fusillade+ alla débrouiller {sic}

106 **Prof** : alla dépouiller+

107 **Élève** 8 : alla dépouiller+ une autre giberne++ la une quatrième balle+ le manquant {sic}

108 <encore ++

109 **Prof** : le manqua> encore +

110 **Élève 8** : le manqua encore ++ une cinquième balle+ ne réussit qu'à tirer de lui un troisième
 111 couplet ++ cela continua ainsi quelque temps++les=z= spectacle {sic}

112 **Prof** : le spectacle+

113 **Élève 8** : le spectacle+ était épou- épou-vantable et charmant++ Gavroche+ fuzé{sic}

114 **Prof** : Fusillé+

115 **Élève 8** : fisillé+ {sic} taquirinait{sic}

116 **Prof** : taquinait+ attention+ taquinait

117 **Élève 8** : taquinait+ la fizilade {sic}

118 **Prof** : la fusillade+

119 **Élève 8** : -sillade+ il avait l'air de s'amuser beaucoup++ c'était+ c'était le moineau bec-quetant
 120 les chasseurs++ il répondait à chaque décharge par un couplet++ on le visait sans cesse+ on le
 121 manquait toujours++ les gardes nationaux et les soldats ruyaient{sic}

122 **Prof** : riaient+

123 **Élève 8** : riiaient{sic} en l'ajustant ++ la bar-< la barricade tremblait

124 **Prof** : la barricade >+

125 **Elève8** : la barricade tremblait +lui+ il chantait++il zouait +{sic}on ne sait+ quel effraayait
 126 {sic}+

127 **Prof** : effrayant+

128 **Élève 8** : effrayant+ jeu de cache-cache +avec la mort++ une balle pourtant+ mieux ajustée ou
 129 plus traître que les autres+ finit par atteindre l'enfant feu flolet+{sic}

130 **Prof** : feu follet+

131 **Elève8** : feu follet+ on vit gavroche sanse+<ler+ {sic}

132 **Prof** : chanceler

133 **Élève 8** : chanceler +puis il s'affai- s'affaissa ++ tout la barricade {sic}

134 **Prof** : toute la< barricade +

135 **Élève 8** : toute la< barricade + poussa un cri+ mais il y avait+ de l'Antée dans+ ce
 136 pygmée+++ cavro-cavroche-

137 **Prof** : Gavroche+ n'était tombé+ que pour se redresser ++ il éleva ses deux bras en l'air+
138 regarda du côté d'où était venu le coup+ et se mit à chanter++ il n'acheva point++ une seconde
139 balle +du même tireur l'arrêta +court++ cette fois+ il s'abattit la face contre le pavé+ et ne
140 remua plus++ cette petite grande+ âme venait de la+

141 **Prof** : venait de s'envoler+

142 **Élève 8** : venait de s'envoler+ Victor Hugo+ Les misérables +1862 ++

143 **Prof** : {le Prof lit le chapeau et le texte} la mort de gavroche+ le 5 juin 1832+ une
144 manifestation républicaine organisée à l'occasion des funérailles du général Lamarque+ se
145 termine en émeute+ Hugo groupe derrière+ la barricade de la rue de Chanvrière dans le
146 quartier dans le quartier des Halles+ les principaux personnages du roman+ Jean
147 Valjean+Marius+Javert+ et le petit Gavroche+ qui va mourir en chantant + Gavroche est resté
148 le type de Paris gai+impertinent+spirituel+débrouillard et grand cœur+ il rampait à plat
149 ventre+ galopait à quatre pattes+ prenait son panier aux dents+ se tordait+ glissait+ ondulait+
150 serpentait d'un mort à l'autre+ et vidait la giberne ou la cartouchière comme un singe ouvre
151 une noix++de la barricade+ dont il était encore assez près+ on n'osait lui crier de revenir+ de
152 peur d'appeler l'attention sur lui ++ à force d'aller en avant+ il parvint au point où le brouillard
153 de la fusillade devenait transparent++ si bien que les tirailleurs de la banlieue massés à l'angle
154 de la rue+ se montrèrent soudainement quelque chose qui remuait dans la fumée++ au
155 moment où gavroche débarrassait de ses cartouches un sergent gisant près d'une borne+ une
156 balle frappa le cadavre++ fichtre ! fit gavroche++ voilà qu'on me tue mes morts++ une
157 deuxième balle fit étinceler le pave à côté de lui++ une troisième renversa son panier++
158 Gavroche regarda+ et vit que cela venait de la banlieue++ il se dressa tout droit+ debout+ les
159 cheveux au vent+ les mains sur les hanches+ l'œil fixé sur les gardes nationaux qui tiraient+ et
160 il chanta + on est laid à Nanterre+ c'est la faute à Voltaire+ et bête à Palaiseau+ c'est la faute à
161 Rousseau++ puis il ramassa son panier+ y remit sans en perdre une seule+ les cartouches qui
162 en étaient tombées et avançant vers la fusillade+ alla dépouiller une autre giberne++ la une
163 quatrième balle le manqua encore ++ une cinquième balle ne réussit qu'à tirer de lui un
164 troisième couplet ++ cela continua ainsi quelque temps++le spectacle était épouvantable et
165 charmant++ Gavroche+ fusille+ taquinait la fusillade++ il avait l'air de s'amuser beaucoup++
166 c'était le moineau becquetant les chasseurs ++ on le visait sans cesse+ on le manquait
167 toujours++ les gardes nationaux et les soldats riaient en l'ajustant ++ la barricade tremblait+
168 lui il chantait++il jouait on ne sait quel effrayant jeu de cache-cache avec la mort++ une balle

169 pourtant+ mieux ajustée ou plus traître que les autres+ finit par atteindre l'enfant feu follet++
 170 on vit Gavroche chanceler+ puis il s'affaissa++ toute la barricade poussa un cri+ mais il y
 171 avait de l'Antée dans ce pygmée+++ Gavroche n'était tombé que pour se redresser ++ il éleva
 172 ses deux bras en l'air+ regarda du côté d'où était venu le coup+ et se mit à chanter++ il
 173 n'acheva point++ une seconde balle du même tireur l'arrêta court++ cette fois il s'abattit la
 174 face contre le pavé+ et ne remua plus++ cette petite grande âme venait de s'envoler++ Victor
 175 Hugo+ Les misérables +1862 ++ {fin de la lecture} on parle de qui+ de qui parle-t-on+

176 **Élève 5** : de Gavroche

177 **Prof** : très bien on parle de Gavroche+ Gavroche+ qu'est-ce qu'il fait+ +qu'est-ce qu'il fait
 178 Gavroche + qu'est-ce qu'il cherche à faire dans ce texte++ qu'est-ce qu'il fait+ quel est son
 179 objectif+ quel est son but+ d'après ce que nous livre Hugo+ qui est Gavroche+ on est dans
 180 quelle scène++ oui *P3*

181 **Élève 2** : dans une fusillade+

182 **Prof** : très bien on est dans une fusillade+ avec les gardes d'un côté et de l'autre+ ce qu'on
 183 appelle la barricade+ ils se battent contre+ contre les gardes+alors dès le début on vous dit
 184 que y avait {sic} une+ une émeute+ et que il y avait des principaux personnages+qui se
 185 trouvaient d'un côté+ de l'autre+ qui+

186 **Classe** : Gavroche+

187 **Prof** : Gavroche et qui+++ il y a une émeute+ vous connaissez les =z= émeutes+

188 **Classe** : oui

189 **Prof** : alors+quand il y a une émeute+ il y a deux parties qui s'affrontent+ une partie c'est les
 190 personnages du roman+ on les appelle la barricade + et l'autre partie c'est qui+ceux qui sont+
 191 en train de + fusiller+ on les appelle comment+

192 **Élève** : tirailleurs+

193 **Prof** : on les appelle des tirailleurs ou encore comment+ les gardes+ les gardes nationaux+ ils
 194 sont donc en train de s'affronter+ et le petit Gavroche qu'est-ce qu'il fait+ dans cette émeute-
 195 là++ le petit qu'est-ce qu'il cherche à faire++ il a bien un but+ qu'est-ce qu'il fait Gavroche +
 196 oui+ *P4*

197 **Élève 5** : il vidait la giberne+

198 **Prof** : oui il cherche à vider les gibernes+ les gibernes c'est cartouches+le giberne c'est un sac
199 où on met des cartouches+ {le Prof écrit giberne au tableau}+ où on garde des cartouches+
200 Gavroche+ lui+ il va à l'intérieur de la bataille+ dans la bataille+ au sein de la bataille pour
201 prendre les cartouches de la giberne+de qui+ les cartouches de qui++

202 **Élève 5** : des tirailleurs+

203 **Prof** : des tirailleurs+ il essaie de prendre ces cartouches++ il prend les cartouches de qui+ +
204 oui+

205 **Élève 5** : de la barricade+

206 **Prof** : de la barricade+ et de l'autre côté+ Gavroche+ Gavroche va prendre+ prendre les
207 cartouches de qui+ est-ce qu'on va lui donnez les cartouches+ il va les prendre+ il va les
208 prendre sur qui++ oui+

209 **Élève 3** : sur les morts+

210 **Prof** : sur+ sur les morts+ très bien donc il y a une émeute+ il y a forcément des morts+ ceux
211 qui sont mort+ que+ que va faire Gavroche+ + il va+ vider leur giberne+ pour prendre leurs+
212 leurs cartouches++ ces gens-là sont morts donc ils ne vont+ ils ne vont plus+ normalement+
213 normalement+ besoin {sic} besoin des cartouches+ donc Gavroche+ va venir pour prendre les
214 gibernes de ces morts-là+mainant {sic} cet acte-là comment on l'appelle+ le fait qu'il vienne
215 prendre la+ la+ les cartouches des morts+ est-ce que ça lui appartient+

216 **Classe** : non

217 **Prof** : qu'est-ce qu'il est en train de faire+

218 **Classe** : {murmure où on entend le mot voler}

219 **Prof** : très bien+ Gavroche est en train de voler+ voler quoi ?

220 **Classe** : < des cartouches

221 **Prof** : des cartouches> des gens qui sont+ qui sont+ <morts

222 **Classe** : morts >

223 **Prof** : à l'intérieur de la + de la bataille+ à l'intérieur de la bataille+ donc qu'elle est l'idée
224 générale de ce texte+ on parle de quoi++ dans tout le texte on parle de quoi++ le texte se base
225 sur quoi+ vous avez dit tout à l'heure qu'on parle de Gavroche+ qu'est-ce qu'il fait++oui+

226 **Élève 1** : voler

227 **Prof** : il est en train de voler+ donc dans tout le texte Hugo nous raconte+ tout le texte se base
 228 sur quoi+ qui et quoi++

229 **Élève 2** : le vol <de

230 **Prof** : hum+>

231 **Élève 2** : le vol de Gavroche+

232 **Prof** : très bien+ donc l'idée générale+ le vol de Gavroche des –touches+ des cartouches+
 233 mettez en II idée générale {le Prof écrit au tableau II Idée générale, le vol de Gavroche, les
 234 élèves recopient) alors revenons au début du texte+ quels sont les temps utilisés++ quels sont
 235 les temps utilisés+ *P2*

236 **Élève 5** : les temps utilisés au début sont+ l'imparfait+++le temps utilisé ici c'est l'imparfait+

237 **Prof** : c'est l'imparfait+ on a aussi+le+

238 **Élève 5** : présent+

239 **Prof** : le présent+ surtout le passé simple+ l'imparfait est utilisé pourquoi + quel est la valeur
 240 de l'imparfait+ dans un texte+

241 **Élève 7** : faire la description+

242 **Prof** : très bien+ donc l'imparfait est utilisé pour faire la+ la description+ ici on nous décrit
 243 qui+ au début du texte +on nous décrit qui+

244 **Élève 5** : Gavroche

245 **Prof** : Gavroche + qu'est-ce qu'il fait+ on nous décrit qui+

246 **Élève 2** : Gavroche qui vole+

247 **Prof** : très bien+ Gavroche qui est en+ en train de voler des cartouches maintenant+ qu'est-ce
 248 qui arrive à Gavroche+ au début est-ce que tout ce passe bien+ au début est-ce que tout ce
 249 passe bien+ est-ce qu'il vole tranquillement ces Gavroche+ euh pardon + ces cartouches+
 250 ensuite qu'est-ce qui lui arrive+ + qu'est-ce qui lui arrive+ il est en train de voler
 251 tranquillement les cartouches+ qu'est-ce qui se passe+ il y a quelque chose qui perturbe+ il y
 252 a un élément perturbateur+ qu'est-ce qui se passe+ oui+

253 **Élève 6** : il va mourir+

254 **Prof** : oui+ il va mourir en chantant+ ça c'est en dernier lieu+ mais avant ça+ *P2*

- 255 **Élève 5** : il va être fusionné {sic} par une balle+
- 256 **Prof** : il va être+ fusillé tu veux dire+
- 257 **Élève 5** : fusillé+
- 258 **Prof** : fusillé par une+ par un balle+ donc on va essayer de le fusiller+ par rapport à cette
- 259 fusillade-là qu'est-ce qu'il fait+ on est en train de le fusiller+ lui qu'est-ce qu'il fait+
- 260 **Élève 9** : il est retiré +
- 261 **Prof** : il est en train de retirer
- 262 **Élève 9** : des cartouches sur un mort+
- 263 **Prof** : sur un mort+ au moment on le+ au moment où on le fusille+ comment réagit-il+ il est
- 264 en train de voler des cartouches+ et on commence à le fusiller comment réagit-il++ s'en va-t-
- 265 il en pleurant+
- 266 **Classe** : non
- 267 **Prof** : qu'est-ce qu'il fait+ il est en train de chanter+ oui
- 268 **Élève 10** : s'amuser
- 269 **Prof** : il est en train de s'amuser+ on est en train de lui tirer des balles et lui + qu'est-ce qu'il
- 270 fait++ il est en train de+ < s'amuser
- 271 **Classe** : s'amuser >
- 272 **Prof** : alors comment trouvez-vous cette situation+
- 273 **Élève 7** : c'est un gamin+
- 274 **Prof** : c'est un gamin+ donc en tout cas ici c'est un gamin qui est+ qui est en train de+
- 275 s'amuser {le Prof écrit au tableau gamin qui s'amuse}n'est-ce pas et vers la fin qu'est-ce
- 276 qu'on nous dise {sic} qu'est-ce qu'on nous apprend sur Gavroche+ vers la fin du texte qu'est-
- 277 ce qu'on nous apprend sur Gavroche + qu'est-ce qui arrive à Gavroche+ *P3*
- 278 **Élève 4** : ++ cette petite grande âme venait de s'envoler+
- 279 **Prof** : tu es en train de lire+ explique moi+ ça veut dire quoi ça+
- 280 **Élève 5** : que le petit Gavroche+ était un grand+
- 281 **Prof** : un grand+

282 **Élève 5** : un débrouil- un débrouillard+

283 **Prof** : un débrouillard+ mais qu'est-ce qui lui arrive à ce moment+ il va+

284 **Élève 5** : mourir

285 **Prof** : il va mourir+ on a donc la mort de

286 **Classe** : Gavroche

287 **Prof** : maintenant {sic} si je demande en combien de parties peut-on diviser le texte+ qu'est-ce

288 que vous allez me dire+ combien de parties+ *P4*

289 **Élève 9** : deux parties+

290 **Prof** : deux parties+ lesquelles+

291 **Élève 9** : au début jusqu'à la ligne+ jusqu'à la ligne vingt neuf+

292 **Prof** : jusqu'à la ligne vingt neuf+ quel mot+ on n'a pas numéroté+ jusqu'à quel mot par

293 exemple+

294 **Élève** : que pour se redresser {sic}+

295 **Prof** : oui+ que pour se redresser et la deuxième partie+

296 **Élève** : euh+ ligne trentéien{sic}+

297 **Prof** : trentéien {sic}+à la fin+ donc de la première partie+ la première partie+ c'est il rampait

298 jusqu'à+ chanter *P4* et en suite la deuxième c'est juste deux lignes+ que pensez-vous de

299 cette division-là+ il est+ elle+ est inéquitable+ toute la partie+ tout le texte c'est la première

300 partie+ juste les deux dernières lignes constituent la dernière partie c'est pas possible+

301 quelqu'un d'autre+ combien de parties+ combien de parties trouvez-vous+++si c'est deux

302 parties c'est lesquelles+++ alors on nous dit qu'au début+ oui+ *P2*

303 **Élève 5** : on peut diviser le texte en deux parties+

304 **Prof** : oui+

305 **Élève** : première partie+ de la ligne un jusqu'à c'est la faute à lui++ deuxième partie+ puis il

306 ramassa son panier+ jusqu'à la fin++

307 **Prof** : c'est les deux parties+

308 **Élève 5** {fait un geste de la tête}

309 **Prof** : bien on vous dit que+ vous-même vous avez dit que Gavroche est en train de voler les
 310 cartouches+ et on vous a décrit comment se passait le vol+ n'est-ce pas+ alors jusqu'où on
 311 parle du vol+ en un moment donner on parle de gavroche qu'on fusille mais qui est en train
 312 de+

313 **Classe** : s'amuser+

314 **Prof** : en train+ de s'amuser+ par rapport à cette fusillade-là+ et en fin on nous parle de la
 315 mort de <Ga-

316 **Classe** : Gavroche

317 **Prof** : Gavroche> alors combien de parties peut-on diviser le texte++

318 **Elève2** : trois+

319 **Prof** : lesquelles+

320 **Élève 2** : il rampait jusqu'à ++ les gardes nationaux+

321 **Prof** : jusqu'à les gardes nationaux+oui+

322 **Élève 2** : jusqu'à cadavres+

323 **Prof** : la deuxième partie ou bien la première+ la première partie+

324 **Élève 2** : la première+

325 **Prof** : la première partie+ il rampait jusqu'à cadavre+ oui+

326 **Élève 2** : la deuxième+ de fichtre+ jusqu'à la mort+

327 **Prof** : jusqu'à la mort+ cache-cache avec la mort+ oui

328 **Élève 2** : la troisième partie+ une balle+ jusqu'à s'envoler+

329 **Prof** : jusqu'à s'envoler+ est-ce que c'est à peu près acceptable les trois parties+

330 **Classe** : oui+

331 **Prof** : oui+ bien+ bien+ c'est très bien donc on a+ les trois parties maintenant {sic}+ il cherche+
 332 il reste un titre+ pour les trois parties+ {le Prof écrit au tableau III Le plan} la première
 333 naturellement s'intitulera le vol de <Gavroche

334 **Élève** : de Gavroche>

335 **Prof** : donc de la ligne 1 jusqu'à ligne 7+ le vol de Gavroche {le Prof écrit en même le plan au
336 tableau} de la ligne 8 jusqu'à +++ {le Prof compte le nombre de lignes} 18 jusqu'à 18 jusqu'à
337 la mort c'est donc ligne 18 on a+ donc comment on peut l'appeler+ comment on peut appeler
338 cette partie+ oui+

339 **Élève 2** : le jeu+

340 **Prof** : le jeu+ le jeu+de+ le jeu de Gavroche+ le jeu qu'il fait avec les autres+ donc on peut
341 l'appeler le jeu+ de Gavroche ou bien

342 **Élève 7** : la tentative de mort+

343 **Prof** : la tentative de mort+

344 **Élève 7** : de Gavroche+

345 **Prof** : de Gavroche+ une tentative de mort sur sa personne ou bien c'est lui qui tente la mort+
346 tu veux dire qu'il tente quelque chose+ qu'est-ce que tu veux dire par tentative+

347 **Élève** : il tente à {sic} récupérer + les gibernes+ il peut+ il peut être + atteint+ par balle+

348 **Prof** : il pourrait perdre sa vie+ sa vie malgré tout+

349 **Élève 7** : oui+ alors c'est pour ça qu'on suppose qu'il est en train de jouer avec++ avec la
350 mort+ donc le jeu ou bien l'amusement+ il est en train de s'amuser+ le jeu+ l'amusement de
351 Gavroche+ et en fin+ ligne 19 à la fin bien évidemment la+ < mort

352 **Élève 5** : la mort>

353 **Prof** : de gavroche+ donc on a trois parties {les élèves recopient le plan au tableau et le Prof
354 écrit III Explication} alors si on revient au texte++ on revient au texte+ dans l'énoncé c'est-à-
355 dire les premières lignes du texte+ on vous dit le 5 juin 1832+ un manifestation répub-
356 républicaine+ à l'occasion des funérailles du général Lamarque+ se termine en émeute+
357 Hugo+ Hugo nous donne des informations sur quoi++ il y a une date + alors ces faits-là sont
358 réels ou pas+ qu'est qui nous permet de dire que ces faits sont réels+

359 **Élève 3** : la date+

360 **Prof** : on a une date précise+ le 5 juin+1832+donc Hugo+ il reprend dans sont roman quoi+
361 qu'est-ce qu'il reprend+ il reprend quoi+

362 **Élève 2** : le réel+

363 **Prof** : le réel+ donc il reprend un fait <historique

364 **Classe** : réel >+

365 **Prof** : on a vu donc dans le romantisme+ on a un roman+ il y a le roman social+ qui raconte
366 donc les faits historiques+ ici il reprend donc les faits historiques + il est bien dans le réel+
367 l'émeute s'est produit {sic} euh++ l'émeute s'est produite lorsque+ qu'on a eu à faire des
368 funérailles+ d'un général qu'on appelle le général+ <Lamarque

369 **Classe** : Lamarque >

370 **Prof** : à partir de ce moment-là+ il met en en en en compte+ il rend+ il nous parle de deux
371 camps+ le camp qu'on appelle la barricade et le camp des gardes nationaux+ dans la barricade
372 on a dit qu'il y a Jean Valjean+ il y a aussi Maruis+ il y a Javert et le petit+

373 **Classe** : Gavroche

374 **Prof** : le petit Gavroche+ voilà au début du texte+ il nous parle de qui seulement+ il y a cinq
375 personnages+ mais il nous parle de qui plus précisément oui *P4*

376 **Élève 5** : au début du texte+ il nous parle de Gavroche+

377 **Prof** : il parle bien de Gavroche+ Gavroche+ il était dans la barricade avec les autres+ n'est-
378 ce pas+ mais qu'est-ce qu'il fait par rapport aux autres+

379 **Élève 3** : il vole

380 **Prof** : oui la barricade était là-bas+ on se cachait et lui + qu'est-ce qu'il fait+ pour voler+
381 pour voler les morts il faut qu'il fasse quoi+ en restant dans la barricade est-ce qu'il va
382 pouvoir voler++

383 **Classe** : non+

384 **Prof** : qu'est-ce qu'il va faire+ pour pouvoir voler les morts+

385 **Élève 1** : il va sortir+

386 **Prof** : il va sortir+ pour aller où+ pour allez donc vers les morts + pour aller à l'intérieur
387 même de la bataille+ donc il entre dans la bataille+ quels sont les termes qu'on utilise dès la
388 première phrase+ quels sont les termes+ oui+

389 **Élève 6** : rampait +

390 **Prof** : rampait +

391 **Élève 6** : galopait+

392 **Prof** : galopait+

393 **Élève 6**: se tordait+

394 **Prof**: se tordait+

395 **Élève 6**: glisser+

396 **Prof**: euh hum+ très bien+ très bien tout ces termes-là+ c'est des verbes+ on les appelle des
 397 verbes+ ce sont <des verbes

398 **Classe** : d'action>

399 **Prof** : d'action+ très bien ce sont des verbes d'action+ pour montrer quoi+ pourquoi utilise-t-
 400 il des verbes d'action+ pour montrer quoi+ oui+ *P5*

401 **Élève 6** : pour montrer comment Gavroche volait les gibernes+

402 **Prof** : donc+ très bien+ pour montrer comment Gavroche volait les gibernes+ il va utiliser des
 403 verbes+ des verbes d'action+ il dit donc+ il rampait+il galopait+il se tordait+ il glissait+ il
 404 ondulait+ il serpentait+ on a quelle figure de style ici+ *P6*

405 **Élève 11** : l'énumération+

406 **Prof** : on a une énumération+ alors gavroche+ lorsqu'il est en train de faire tous ces
 407 mouvements+ quand il dit+ il galopait+il rampait+est-ce qu'on a l'impression qu'il parle
 408 d'une personne+

409 **Classe** : non

410 **Prof** : a quoi fait-il allusion+ quand il dit il rampait+il galopait+

411 **Élève 10** : à un animal

412 **Prof** : à un animal+ à quel animal précisément+ oui c'est elle {le Prof désigne une élève}

413 **Élève 3** : le singe+

414 **Prof** : le singe+ il rampe+ il galope+

415 **Classe** : non+

416 **Prof** : C'est quel animal+ *P7*

417 **Élève 9** : le lézard+

418 **Prof** : le lézard+ il rampe+ oui+

419 **Élève 5** : le cheval+

420 **Prof** : le cheval+ pour le cheval c'est sûr il a dit galoper mais pour ramper il peut s'agir+ il

421 peut s'agir de n'importe quel animal+ qui rampe+ alors il nous dit il rampait il galopait+ il est

422 comparé à un cheval+ pour quoi il nous dit galopait+

423 **Elève1** : ça montre qu'il est rapide+

424 **Prof** : donc ça montre un certaine rapidité+ de de Gavroche+ à euh+ à euh à tel point que il le

425 compare à un cheval+ quelle autre figure de style peut-on voir ici+

426 **Élève 4** : la métaphore+

427 **Prof** : oui la métaphore+ très bien+ donc la métaphore+ intervient+ se tordait+ glissait+

428 ondulait+ serpentait+ il fait penser à quel animal+

429 **Classe** : le serpent+

430 **Prof** : très bien+ il est aussi comparé à un serpent+ pourquoi+ qu'est-ce que ça montre+ le fait

431 qu'il serpente+ qu'il se torde qu'il glisse+ qu'il ondule+ qu'est-ce que ça veut montrer+

432 qu'est-ce que ça montre+ oui *P7*+

433 **Élève 9** : se cacher+

434 **Prof** : très bien pour éviter d'être fusillé+ pour même avant ça+ pour qu'on le fusille+ il faut

435 d'abord qu'on le {le Prof fait un geste en montrant son œil}+

436 **Classe** : voit+

437 **Prof** : donc pour éviter d'être vue, il va serpenter onduler pour éviter d'être+ pour éviter

438 d'être vu+ on nous dit ensuite+ utilise la giberne ou la cartouche+ il y a un autre+ une autre

439 figure de style+ comme un singe ou une noix+

440 **Classe** : comparaison

441 **Prof** : très bien on a ici+ une comparaison++ il est comparé à un++<singe

442 **Classe** : singe>

443 **Prof** : donc on nous dit de la barricade+ donc il était encore assez près+ on n'osait lui criait de

444 revenir de peur d'attirer l'attention+ la barricade c'est qui+ qu'elle est la relation entre

445 Gavroche et la barricade+ *P8*

446 **Élève 2** : il appartient à la barricade+

447 **Prof** : Gavroche appartient à la barricade+ maintenant {sic} comment réagit la barricade+ quels
448 sont les sentiments qu'éprouve la barricade en ce moment-là où Gavroche+ ondule serpente
449 etc.+ *P9*

450 **Élève 3** : la barricade avait peur+

451 **Prof** : très bien la barricade elle aussi avait+

452 **Classe** : peur+

453 **Prof** : peur+ pourquoi++ pourquoi on dit peur++ pourquoi elle a peur la barricade+ *P10*

454 **Élève 4** : de peur qu'on fusillade+ qu'on fusille Gavroche+

455 **Prof** : très bien+ qu'on fusille+ qu'on fusille Gavroche+ donc il avait peur parce que ils
456 savent que+ il peut+ fusiller Gavroche+ n'est-ce pas+ Gavroche lui est-ce qu'il a peur+

457 **Classe** : non+

458 **Prof** : qu'est-ce qui montre qu'il n'a pas peur+ *P11*

459 **Élève 5** : {l'élève lit un passage} à force d'aller en avant {inaudible} où le brouillard devenait
460 transparent+

461 **Prof** : très bien+ à force d'aller en avant+ il arrive à un point+ à force d'aller en avant+ nous
462 montre que+ il part en avant++ au lieu de faire un retour+ il va + vers l'avant+ donc+ il
463 continue à avancer alors ça montre+ qu'il n'a pas

464 **Classe** : peur+

465 **Prof** : + qu'il n'a pas peur+ comment peut-on le qualifier dans ce cas+ quel qualificatif on
466 donnerait à Gavroche+ ce petit gamin+

467 **Élève 6** : c'est un enfant

468 **Prof** : c'est un enfant+ il n'a peur de rien+ le qualificatif+ quel qualificatif+ c'est-à-dire+
469 comment tu vas le qualifier+ cet enfant+ là+

470 **Élève 2** : courage

471 **Prof** : il est courageux+ ou encore

472 **Classe** : audacieux

473 **Prof** : très bien {le Prof écrit au tableau courageux et audacieux} il est courageux il est
474 audacieux il est aussi+ brave

475 **Classe** : brave

476 **Prof** : il est brave+ il est digne+ oui+ il est impétueux+ il n'a pas peur++ malgré tout ça il
477 continue+ à avancer+ mais quelle est la conséquence de cet acte-là+ le fait d'avancer+
478 continuer à avancer+ euh hum*P9*+

479 **Élève 3** : les tirailleurs de la banlieue vont le voir+

480 **Prof** : très bien il va être+ il va être-

481 **Classe** : vu+

482 **Prof** : pas vu mais un autre mot+ un synonyme+ il va être+ il va être {le Prof fait un geste de
483 ses deux bras, silence et pas de réponse} découvert+ il va être découvert++ par des gardes
484 nationaux+ il serpentait ondulait pour ne pas être vu mais malheureusement+ à la fin+ ici on
485 nous montre que+ les gardes +gardes nationaux vont le découvrir+ qu'est-ce qui a permis de
486 le découvrir+ qu'est-ce qui à aider à cette découverte+ dans le texte on nous dit+ *P9*+

487 **Élève 3** : {l'élève lit un passage du texte} les tirailleurs de la banlieue+ massés à l'angle de la
488 rue+ se montrèrent soudainement quelque chose+ qui remuait dans la fumée+

489 **Prof** : très bien+ ils ont senti+ ils ont vu+ ils ont vu quoi+

490 **Classe** : quelque chose qui remuait+

491 **Prof** : ils ont vu quelque chose qui remuait+ ils ont vu donc+ ils ont découvert
492 Gavroche+était+ était là-bas+ donc ensuite+ qu'est-ce qui arrive+ dès qu'il le découvre+
493 qu'est-ce qu'ils font+ *P11*

494 **Élève 1** :***il balle sur le cadavre+

495 **Prof** : une balle+ une balle frappa+ sur le cadavre+

496 **Prof** : cette balle là a frappé qui +au lieu de frapper Gavroche+

497 **Classe** : Gavroche+

498 **Prof** : qu'est-ce que ça devrait montrer à Gavroche quoi+ qu'est-ce que ça devrait montrer à
499 Gavroche quoi+ qu'est-ce que ça devrait lui montrer + oui+ que ces gens-là l'ont découvert
500 donc ça devrait+ avertir+ Gavroche+ qu'il a été+ qu'il a été+ découvert+ donc vous mettez
501 en première partie++ donc vous mettez première partie {le Prof écrit au tableau première
502 partie et commence à dicter} Dès le début du texte, Hugo à travers une énumération et
503 l'utilisation des verbes d'action : « rampait, galopait, tordait, glissait, ondulait, serpentait »

504 lignes 1 et 2. Cela souligne l'agilité {le Prof explique le sens de agile} de Gavroche+ la
505 métaphore l'assimile à différents animaux connus pour leur rapidité : le serpent, le cheval.
506 L'imparfait souligne le récit descriptif. Le courage du petit garçon se note à travers
507 l'expression « à force d'aller en avant » à la ligne 4. Son entêtement {le Prof écrit entêtement
508 au tableau} à vouloir plus de cartouches va bientôt le faire découvrir par les soldats+ ceci se
509 note à travers la phrase « une balle frappa le cadavre » à la ligne 7 #### {Fin de l'heure}.

Annexe 15. (P3, Littérature africaine)

- 1 {Les élèves ont leur texte en photocopie et le lisent silencieusement le Prof également lit en
2 silence le texte}
- 3 **Prof** : tout le monde a lu au moins une fois+
- 4 **Classe** : oui+
- 5 **Prof** : ceux qui viennent d'arriver je ne réponds pas de vous {le Prof s'adresse aux
6 retardataires}+ alors qui est l'auteur de ce texte+
- 7 **Elève1** : René Maran+
- 8 **Prof** : René+ René Maran+ qu'est-ce que vous pouvez dire sur lui+ vous pouvez vous aider
9 de + de l'énonciation+ qu'est-ce que vous pouvez dire sur lui+ qu'elle information pouvez-
10 vous donner sur lui+
- 11 **Elève 2** : c'est un administrateur de colonie+
- 12 **Prof** : c'est un administrateur de colonie+ oui+ {le Prof écrit au tableau administrateur de
13 colonie}+ oui+ ou ça+oui+
- 14 **Elève 3** : en Centrafrique+
- 15 **Prof** : en Centrafrique++oui+
- 16 **Elève 4** : c'est un français+
- 17 **Prof** : c'est un français+ qu'est-ce qui fait de lui un français++ qu'est-ce qui fait de lui un
18 français+ pourquoi tu dis que c'est un français+
- 19 **Elève 4** : il est envoyé en Afrique <pour
- 20 **Prof** : c'est un français+ à la peau blanche+ la question se pose+
- 21 **Elève 4** : c'est un administrateur de colonie+
- 22 **Prof** : c'est un administrateur de colonie mais pourquoi tu dis que c'est un français+ par la
23 nationalité ou c'est parce que c'est un français par exemple+ il n'est pas français mais il a été
24 administrateur de colonie en Centrafrique+ {deux élèves en retard entrent après être autorisés
25 par le Prof} en plus+ euh quels sont les personnages qu'on retrouve dans le texte+ oui *P1*+
- 26 **Elève 5** : on a Batouala+
- 27 **Prof** : on a Batouala+oui+ {le Prof écrit Batouala au tableau} on a Batouala+oui+

- 28 **Élève 6** : on a mata+
- 29 **Prof** : est-ce que mata est un personnage+
- 30 **Classe** : non+
- 31 **Prof** : les personnages sont ceux qui interviennent dans l’histoire+ dans le récit+ on a
- 32 Batouala++euh+ oui *P1*+
- 33 **Élève 5** : les Blancs+
- 34 **Prof** : très bien+ on a donc Batouala+ on a les Blancs {le Prof écrit Blanc au tableau} on a
- 35 donc Batouala+ on a les Blancs+ si on a les Blancs on a qui aussi
- 36 **Classe** : les Noirs+
- 37 **Prof** : on a les Noirs+ on a donc Batouala+ on a la présence des Blancs+ on a aussi la
- 38 présence des Noirs+ où se passe la scène+ la scène se passe où+ regardez dans l’énonciation
- 39 ce qu’on dit+ la scène se passe où+oui+ *P*
- 40 **Élève 3** : dans< l’ancien
- 41 **Prof** : dans l’ancien>
- 42 **Élève 3** : dans l’ancien Oubangui Chari+
- 43 **Prof** : Oubangui Chari+ donc ça ce passe à Oubangui Chari+ qui se trouve en +
- 44 **Classe** : Centre Afrique+
- 45 **Prof** : donc la scène se passe en Centrafrique+ le texte est publié quand+ quand est-ce que le
- 46 texte a été publié+
- 47 **Élève 4** : 1921+
- 48 **Prof** : 1921+ on est dans quel contexte+ on est où en 1921+
- 49 **Élève 5** : au vingtième siècle+
- 50 **Prof** : oui au vingtième siècle+ mais en 1921 par rapport à l’Afrique on est dans quel
- 51 contexte+ *P2*+
- 52 **Élève 3** : la colonisation+
- 53 **Prof** : très bien+ on est dans le+ contexte de <la colonisation
- 54 **Classe** : colonisation >

55 **Prof** : bien alors+ euh+ quelqu'un peut- bon on écrit d'abord la situation+ vous notez
 56 explication de texte+ nouvelle page en littérature africaine explication de texte { le Prof écrit
 57 au tableau en rouge : Explication de texte : « Batouala, Il nous crève lentement », Batouala,
 58 1921, de René Maran} I vous mettez +situation { le Prof écrit au tableau en rouge I Situation}
 59 explication de texte « Batouala, Il nous crève lentement »+Batouala+ 1921+de René Maran+ I
 60 situation+{ les élèves recopient ce que vient d'écrire le Prof}+ on souligne Batouala+ parce
 61 que c'est l'œuvre++ ce texte il appartient à quel genre littéraire+ ce texte il appartient à quel
 62 genre littéraire+ *P1*+

63 **Élève 5** : au roman+

64 **Prof** : au roman+ très bien+ alors vous notez en situation {le Prof commence la dictée} René
 65 Maran est un administrateur de colonie à Oubangui Chari en Centrafrique {le Prof écrit au
 66 tableau Oubangui Chari en Centrafrique}. De là il écrivit son premier roman, Batouala qui fut
 67 le premier véritable roman nègre publié en 1921. Il reçut le prix Goncourt. {le Prof écrit
 68 Goncourt au tableau}. Dans ce roman, Maran y peint le système colonial répressif ({le Prof
 69 écrite au tableau répressif et précise le sens} en vers les Noirs d'Afrique. {fin de la dictée et le
 70 Prof reprend les explications} quelqu'un pour lire le texte à haute voix+ *P3*

71 **Élève 7** : {l'élève lit le chapeau et le texte} dans l'ancien Oubangui Chari+ la colonisation+
 72 bat son plein+ abus+ malversation+ et frustration+ font se révolter Batouala+ le héros écouté
 73 de ce roman+ Batouala est le premier roman africain+ son auteur René {sic} Maran a été un
 74 administrateur de colonie en Centre Afrique+ d'où il a été- écrit ce roman+ qui porte son
 75 nom+++ ze {sic} ne me lasserai jamais de dire+ protèrait{sic} cependant <Batouala+

76 **Prof** : profèrait>

77 **Élève 7** : profèrait+cependant Batouala+ze {sic} ne me lasserai jamais de dire+ la
 78 méchanceté des boun+<djou

79 **Prof** : boundjou> oui

80 **Élève 7** : jusqu'à mon dernier souffle+ ze {sic} leur reprocherai leur cruauté+ leur
 81 duplicité+leur rapidité {sic}

82 **Prof** : leur rapacité rapacité+

83 **Élève 7** leur rapacité+ que nous nous {sic} ont-ils pas promis depuis que + nous avons+ le
 84 malheur+de les+ de les connaître+ nous nous {sic} remerciez+

85 **Prof** : vous nous vous+

86 **Élève** 7 : vous nous remercieriez+plus tard+ nous dirons-ils {sic} + nous disaient-ils+ c'est
87 pour votre bien+ que nous vous forçons à travailler++l'argent que nous+ que <vous nous+

88 **Prof** : nous vous>

89 **Élève** 7 : nous vous obligeons+ à gagner+ ne vous++nous ne vous en prenons +qu'une
90 infime partie++ nous nous+ en servirons pour vous construire des villages+ des routes+ des
91 ponts+ des massines {sic}+ qui marsent {sic} + au moyen du feu+ sur des barres de fer++
92 Les routes+ les ponts+ ces massines{sic} extraordinaires+ où ça + mata + nini + rien+ rien
93 +bien +plus+ ils nous volent jusqu'à nos derniers sous+ au lieu de ne prendre qu'une partie de
94 nos gains + et vous ne trouvez+ pas votre sort mala- lamentable +++il y a une tren- une
95 trentaine de lunes+ on achetait+ encore votre <caoutchouc

96 **Prof** : notre>

97 **Élève** 7 : notre caoutchouc + à {sic} raison de trois francs le kilo++sans=s=ombre
98 d'explication+ du jour au lendemain+ on ne nous + a plus été payé+ que quinze+quinze+
99 sous+ la même quantité+ de+ banga - Ehein+ quinze sous+ un méya et cinq+ bi'+mbas + et
100 c'est +juste + ce moment-là+ que+les gouvernements+ a choisi+ de porter+ notre impôt +de
101 capitation+de cinq à sept et même+ dix francs +or+ personne n'ignore que+ du premier jour
102 de la saison sèsse{sic} au dernier de la saison des pluies+ notre travail nail+n'alimente que
103 l'impôt+ lorsqu'il ne remplit pas+ par la même occasion+ les poches de nos
104 commandemants{sic} commandant+ ++nous sommes des terres <à impôts+

105 **Prof** : chairs> chairs

106 **Élève** 7 : des chairs à impôts + nous nous++ nous ne sommes que des bêtes de por- de portaze
107 {sic} + des bêtes + même pas++ un sien{sic} + ils le nourrissent et soignent leur seval++
108 nous+ nous+ sommes+ pour eux+ moins que+ ces=z= animaux+ nous sommes +plus bas+
109 que les plus bas++ ils nous crèvent+ lentement++ une foule suant+ l'ivresse se pressait
110 +derrière la troupe constituée+ par Batouala+ les=z= anciens+ les sefs{sic} et leurs capitas+
111 capita+ et++il y eut des=z=injures+ des=z= insultes++ Batouala avait+ mille fois raison++
112 on vivait heureux+ jadis+ avant +la venue des boudjou++ travailler peu+ et pour soi+ manzer
113 {sic} + boire +et dormir+ de loin en loin + des palabres sanglantes où l'on arrachait la<foie

114 **Prof** : le > foie+

115 **Élève 7** : le foie de morts+ pour manger leur courage+ et se + incorporer+ l'incorporer+
116 tels=z=étaient les seuls travaux+ des Noirs+ + jadis+ avant la venue des blancs ++
117 Batouala+véritable roman nègre+ Albin missel {sic} 1921++

118 **Prof** : *P4*

119 **Élève 8** : {l'élève lit le chapeau et le texte} dans l'ancien Oubangui+ Oubangui Chari+ la
120 colonisation+ bas son plein+ abus+ malversation+ et frustation{sic}+ frustrations + font se
121 révolter Batouala le héros écouté de ce roman+ qui porte son nom+ Batouala est le premier
122 roman africain+ son auteur René {sic} Maran a été un administrateur de colonie en Centre
123 Afrique+ d'où il a écrit ce roman++ Je ne me laIsserai <jamais de dire

124 **Prof** : laisserai> laisserai

125 **Élève 8**: je ne me laisserai jamais de dire proférait cependant Batouala++je ne me laisserai
126 jamais de dire+ la méchanceté des boundjou+ jusqu'à mon dernier souffle+ je leur reprocherai
127 leur cruauté+ leur duplicité+leur rapacité++ que nous ne {sic} que ne nous =z= ont-ils pas
128 promis+ depuis que nous avons le malheur+de les de les connaître+ vous nous
129 remercirez+plus tard+ nous disaient-ils+ c'est pour votre bien+ que +nous+ vous forçons à
130 travailler++l'argent que nous vous obligeons+ à gagner nous ne vous en prenons +qu'une
131 infime partie++ nous nous en servons pour vous construire des villages+ des routes+ des
132 ponts+ des machines + qui marchent + au moyen du feu+ sur des barres de fer++ Les routes+
133 les ponts+ ces machines+extraordinaires+ où ça + mata + nini + rien rien +bien +plus+ ils
134 nous volent jusqu'à nous < jours

135 **Prof** : jusqu'à> nous derniers sous

136 **Élève 8** : jusqu'à> nous derniers sous + au lieu de+ ne prendre qu'une partie de nos gains + et
137 vous ne trouvez pas votre sort lamentable++il y a une trentaine de lunes+ on achetait+ encore
138 notre caoutchouc en raison de trois francs le kilo++sans ombre d'explication+ du jour au
139 lendemain+ on ne nous + a plus été payé+ que quinze+quinze+ sous+ la même quantité+ de+
140 banga - Ehein+ quinze sous+ un méya et cinq+ bi'mbas + et c'est +juste + ce moment-là+
141 que+le gouvernement+ a choisi+ de porter+ notre=z=impôt +des capitation {sic}+de cinq à
142 sept et même+ dix francs +or+ personne n'ignore que+ du personne que+ du premier jour de
143 la saison sèsse{sic} au dernier de la saison des pluies+ notre travail n'alimente que l'impôt+
144 lorsqu'il ne remplit pas+ par la même+ occasion+ les poches de nos commandants++nous
145 sommes que+des chairs=z= à impôts + + nous ne sommes que des bêtes de portage + des

146 bêtes + même pas++ un chien+ ils le nourrissent et soignent leur cheval++ nous+ nous+
147 sommes++ pour eux+ moins que+ ces=z= animaux+ nous sommes plus bas+ que les
148 plus+bas++ nous leur <crèvent

149 **Prof** : il nous> crèvent +

150 **Élève 8** : il nous crèvent lentement++ une foule suant+ l'ivresse se pressait +derrière la troupe
151 constituée+ par Batouala+ les=z= anciens+ les chefs et leurs capitas++il y eut des=z=injures+
152 des=z= insultes++ Batouala avait+ mille fois raison++ on vivait heureux+ jadis+ avant +la
153 venue des boudjou++ travail {sic} peu+ et pour soi+ manger {sic} + boire +et dormir+ de
154 loin en loin + des palabres sanglantes où +l'on +arrachait la<foie des morts

155 **Prof** : le foie>

156 **Élève 8** : le foie de morts+ pour manger leur courage+ et se l'incorporer+ tels étaient les seuls
157 travaux+ des Noirs+ + jadis+ avant la venue des blancs ++ Batouala+véritable roman nègre+
158 Albin michel 1921++

159 **Prof** : {le Prof lit le chapeau et le texte} Batouala+ ils nous crèvent lentement+ dans l'ancien
160 Oubangui Chari+ la colonisation bas son plein+ abus+ malversation+ et frustrations + font se
161 révolter Batouala+ le héros écouté de ce roman qui porte son nom+ Batouala est le premier
162 roman africain+ son auteur René Maran a été un administrateur de colonie en Centre Afrique+
163 d'où il a écrit ce roman+++ je ne me lasserai jamais de dire+ proférait cependant
164 Batouala++je ne me lasserai jamais de dire la méchanceté des boundjou+ jusqu'à mon dernier
165 souffle+ je leur reprocherai+ leur cruauté+ leur duplicité+leur rapacité++ que ne nous =z=
166 ont-ils pas promis+ depuis que nous=z= avons le malheur+de les de les connaître+ vous nous
167 remercieriez+plus tard+ nous disaient-ils+ c'est pour votre bien que nous vous forçons à
168 travailler++l'argent que nous vous obligeons à gagner nous ne vous en prenons +qu'une
169 infime partie++ nous nous en servons pour vous construire+ des villages+ des routes+ des
170 ponts+ des machines + qui marchent + au moyen du feu+ sur des barres de fer++ Les routes+
171 les ponts+ ces machines+extraordinaires+ où ça + mata + nini + rien+ rien +bien +plus+ ils
172 nous volent jusqu'à nous derniers sous + au lieu de+ ne prendre qu'une partie de nos gains +
173 et vous ne trouvez pas votre sort lamentable++il y a une trentaine de lunes+ on achetait encore
174 notre caoutchouc en raison de trois francs le kilo++sans ombre d'explication+ du jour au
175 lendemain+ on ne nous a plus été payé que quinze sous+ la même quantité de banga -
176 Ehein+ quinze sous+ un méya et cinq+ bi'mbas + et c'est juste ce moment-là que le

177 gouvernement a choisi pour porter notre impôt de capitation+ de cinq à sept et même dix
 178 francs +or+ personne n'ignore que+ du premier jour de la saison sèche au dernier de la saison
 179 des pluies+ notre travail n'alimente que l'impôt+ lorsqu'il ne remplit pas+ par la même
 180 occasion+ les poches de nos commandants++ nous sommes que des chairs à impôts + nous ne
 181 sommes que des bêtes de portage + des bêtes + même pas++ un chien+ ils le nourrissent et
 182 soignent leur cheval++ nous sommes+ pour eux+ moins que ces=z= animaux+ nous sommes
 183 plus bas que les plus bas++il nous crèvent lentement++ une foule suant l'ivresse+ se pressait
 184 derrière la troupe constituée par Batouala++ les=z= anciens+ les chefs et leurs capitans++il y
 185 eut des=z=injures+ des=z= insultes++ Batouala avait mille fois raison++ on vivait heureux+
 186 jadis+ avant la venue des boudjou+ travailler peu+ et pour soi+ manger + boire +et dormir+
 187 de loin en loin + des palabres sanglantes+ où l'on arrachait le foie de morts+ pour manger leur
 188 courage+ et se l'incorporer+ tels étaient les seuls travaux des Noirs+ jadis+ avant la venue des
 189 blancs ++ Batouala+véritable roman nègre+ Albin michel 1921++ {fin de lecture et reprise
 190 des explications} alors quelle est l'idée générale de ce texte+ sur quoi de se base le texte+ le
 191 texte tourne au tour de quoi++ *P2*

192 **Élève 3** : sur la venue des Blancs+

193 **Prof** : le texte tourne autour de la venue+ de la venue des Blancs+

194 **Élève 3** : en Afrique+

195 **Prof** : le texte tourne+ de la venue des Blancs en Afrique+Batouala nous parle de la venue des
 196 Blancs en Afrique+ plus profondément le texte parle de quoi+ oui+ *P5*

197 **Élève 9** : de la domination des Blancs+

198 **Prof** : de la domination des blancs+{le Prof écrit domination au tableau} on peut dire donc
 199 que ce texte parle de la domination des blanc+ de quoi parle d'autre ce texte oui+

200 **Élève 5** : la manière dont les blancs gouvernaient+

201 **Prof** : la manière dont les Blancs gouvernaient+ les Noirs++ oui+

202 **Élève 8** : l'exploitation des Blanc sur les Noirs+

203 **Prof** : très bien+ l'exploitation des Blancs+ des Noirs+ donc l'exploitation des Blancs+ des
 204 Noirs n'est-ce pas+ donc le texte tourne plutôt sur + l'exploitation des Blancs+ la domination
 205 des Blanc+ sur+ les Noirs+ vous mettez en II idée générale+ {le Prof écrit au tableau II Idée
 206 générale et les élèves recopient. La Prof dicte} L'exploitation des Noirs par les Blancs {fin de

207 la dictée} alors si on revient au texte+ qu'est-ce qui parle dans ce texte+ qui parle+ qui parle+
208 oui+

209 **Élève 9** : Batouala+

210 **Prof** : Batouala+ il parle de qui+ au début il parle de qui+

211 **Élève 9** : il parle des Blancs+

212 **Prof** : très bien+ il parle des Blancs+ qu'est-ce qu'il nous dit sur les blancs+ qu'est-ce qu'ils
213 font les Blancs+

214 **Élève 5** : Il nous parle de leur cruauté+ leur duplicité+ leur rapacité+

215 **Prof** : il nous parle donc de leur cruauté+ leur duplicité+ leur rapacité+leur méchanceté+ alors
216 vous+ à partir de ce moment comment pouvez-vous qualifier les Blancs+ comment sont-ils+
217 regardez bien au début+ au début+ jusqu'à l'argent que nous vous obligeons jusqu'à infime
218 partie+ nous en servirons pour vous construire des routes+ des villages etc. ces routes+ces
219 ponts ou ça rien+rien+ comment décrit-il les Blancs+ comment sont les blancs selon
220 Batouala+

221 **Élève 10** : ce sont des profiteurs+

222 **Prof** : ce sont des+ profiteurs+ les Blancs sont des profiteurs+ {le Prof écrit profiteurs au
223 tableau} pourquoi sont-ils des profiteurs+ pourquoi peut-on dire qu'ils sont des profiteurs+
224 qu'est-ce qu'ils ont fait+

225 **Élève 11** : ils ont construit des routes+ des pont+ rien que pour l'exploitation des Noirs+

226 **Prof** : est-ce qu'ils ont construit ici+

227 **Classe** : non+

228 **Prof** : est-ce qu'ils ont construit+ justement est-ce qu'ils ont construit des routes+ des ponts+
229 *P2*

230 **Élève 3** : non ils ne les ont <pas construits+

231 **Prof** : ils ne les ont > pas construits alors que+ ils les ont fait croire que- qu'ils vont
232 construire+ ces routes et ponts n'ont pas été <construits

233 **Classe** : construits>

234 **Prof** : comment- peut-on appeler ces personnes

- 235 **Élève 11** : ce sont des menteurs+
- 236 **Prof** : des menteurs ou encore+
- 237 **Élève 9** : des flatteurs+
- 238 **Prof** : des flatteurs+ je vais faire ceci+ je vous montre ce visage-là alors qu'au fait+ qu'au
- 239 font+c'est pas {sic} ça comment je suis+
- 240 **Élève 12** : égoïste+
- 241 **Prof** : je suis égoïste+ et encore+
- 242 **Élève 12** : égocentrique +
- 243 **Prof** : égocentrique + ou plutôt+ je suis+ je suis
- 244 **Élève 5** : hypocrite+
- 245 **Prof** : hypocrite+ donc qu'est-ce que Batouala nous montre ici+ oui +
- 246 **Classe** : l'hypocrisie+
- 247 **Prof** : il nous montre l'hypocrisie+ des Blancs+ ensuite+ les Blancs+ que font-ils à part+ à
- 248 part de promettre et de ne pas respecter+
- 249 **Élève 5** : il oblige les Noirs à travailler+
- 250 **Prof** : il oblige les Noirs à+ travailler+ où passe l'argent+ où passe l'argent des Noirs+où
- 251 passe l'argent que gagnent les Noirs+ où passe cet argent+
- 252 **Classe** : les Blancs-
- 253 **Prof** : alors qu'ils font alors+ à partir d'ici qu'est-ce qu'ils font aux Noirs
- 254 **Élève 13** : ils exploitent les noirs+
- 255 **Prof** : ils les exploitent+ très bien+ ils les exploitent + mais quel type d'exploitation+
- 256 **Élève 13**: ils les exploitent à bas prix+
- 257 **Prof** : ils les exploitent à bas prix+ pour acheter
- 258 **Élève 13** : leurs matériels
- 259 **Prof** : pour acheter leurs matériels+ tout ça c'est quoi+ c'est quel type d'exploitation+ est-ce
- 260 l'exploitation politique+
- 261 **Élève 13** : économique+

- 262 **Prof** : économique+ très bien donc on assiste à une exploitation < économique
- 263 **Classe** : économique>
- 264 **Prof** : et vers la fin+ qu'est-ce qui intervient vers la fin+
- 265 **Élève 7** : ils vont les comparer comme des-
- 266 **Prof** : mais qu'est-ce intervient vers la fin du texte+ est-ce que c'est toujours Batouala+oui
- 267 **Élève 14** : le peuple+
- 268 **Élève 3** : les Noirs+
- 269 **Élève** : c'est les Noirs qui constituent le peuple+ une foule+ alors que fait la foule++que fait
- 270 la foule+ la foule parle de quoi+ la foule fait référence à quoi+ oui+
- 271 **Élève 9** : la foule fait référence aux propos de Batouala+
- 272 **Prof** : elle fait référence aussi à quoi+ après les injures et les insultes+que font-ils+ que fait la
- 273 foule+
- 274 **Élève 14** : elle regrette+
- 275 **Prof** : très bien+ elle regrette+ elle regrette quoi+ qu'est-ce qu'elle regrette++ qu'est-ce
- 276 qu'elle regrette+ que regrette-t-elle+ que regrette-t-elle+la foule+ oui+
- 277 **Élève 9** : la manière dont les Blancs les traitent +
- 278 **Prof** : la manière dont les Blancs les traitent + qu'est-ce qu'elle regrette+ *P6*
- 279 **Prof** : elle regrette leur passé
- 280 **Prof** : très bien elle regrette leur {sic} vie passée+ très bien la foule regrette la vie passée des
- 281 Noirs+ maintenant {sic} en combien de parties peut-on diviser le texte et lesquelles+ en combien
- 282 de parties peut-on diviser le texte et lesquelles+ en combien de partie peut-on d'abord diviser
- 283 le texte {quelques élèves échangent des idées} je vous écoute+
- 284 **Élève 8** : en deux parties+
- 285 **Prof** : lesquelles+
- 286 **Élève 8** : l'exploitation des Noirs+
- 287 **Prof** : l'exploitation des Noirs+ et++ deuxième partie+
- 288 **Élève 8** : ***

289 **Classe** : les regrets

290 **Prof** : hum+ les regrets+

291 **Élève 14** : la révolte+

292 **Prof** : la révolte+ euh hum+ quelqu'un qui propose autre chose+ elle voit deux parties+

293 quelqu'un d'autre+ qui voit autre que deux parties+ vous voyez tous deux parties+ {une

294 bonne partie des élèves dit oui} lesquelles+ on a dit donc au début Batouala+ nous parle+des

295 Blanc+ il attire notre attention sur+un état+ un état des Blancs+ ensuite il nous parle de cette

296 exploitation économique des Blancs et en fin il nous parle de ses regrets+ en combien de

297 parties peut-ton diviser le texte et lesquelles+ oui+

298 **Élève 2** : trois partie+

299 **Prof** : lesquelles+ de où jusqu'à où+ oui+

300 **Élève 2** : de première ligne-

301 **Prof** : oui première ligne jusqu'à+

302 **Élève** :troisième ligne

303 **Prof** : {le Prof n'a pas entendu la réponse donnée} vous avez les numérotations donc 5 10 15

304 20 + jusqu'à+{les autres élèves l'aident à trouver une réponse}+

305 **Élève 2** : 6+

306 **Prof** : jusqu'à 6+ il nous parle de l'hypocrisie des Blancs+jusqu'à 6 + en suite+

307 **Élève 2** : de 7 à 14

308 **Prof** : euh hum+ de 7 à 24+

309 **Élève 2** : l'exploitation économique+

310 **Prof** : l'exploitation économique+ et en fin+

311 **Élève 2** : la révolte des Noirs+

312 **Prof** : la révolte des Noirs+ mais la révolte comment où+ il y eut des injures+ des insultes++

313 Batouala avait mille fois raison+ Baouala avait mille fois raison++ ensuite il parle de quoi

314 **Classe** : leur passé+

315 **Prof** : alors la troisième partie sera quoi+

316 **Élève 2** : leurs souvenirs

317 **Prof** : les souvenirs de leur vie passée ou bien la+ ou la nostalgie de leur vie passée+ donc on
318 retrouve trois parties+ mettez le plan+ {le Prof reprend le plan au tableau) donc que vous dites
319 que la première partie va jusqu'à la ligne 6 c'est sûr+ vous être sûrs que ça s'arrête à 6
320 l'hypocrisie des Blancs+ regardez bien+

321 **Élève 4** : ligne 7+

322 **Prof** : ligne 7 c'est où+ { le Prof lit un passage} l'argent que nous vous obligeons à gagner
323 nous ne vous en prenons +qu'une infime partie++ nous nous en servons pour vous
324 construire+ des villages+ des routes+ des ponts+ des machines + qui marchent + au moyen du
325 feu+ sur des barres de fer++ Les routes+ les ponts+ ces machines+extraordinaires+ où ça+
326 mata + nini + rien+ rien +bien +plus+ ils nous volent jusqu'à nous derniers sous + au lieu de+
327 ne prendre qu'une partie de nos gains + et vous ne trouvez pas votre sort lamentable++ donc
328 ça va jusqu'à+ ligne+

329 **Classe** : 12+

330 **Prof** : ligne 12+ {le Prof regarde le texte} 13+ ligne 13+ donc de ligne 1 jusqu'à ligne 13 on a
331 l'hypocrisie des Blancs et de 14 jusqu' ligne 26 on a+ on a+ titre+ <l'exploitation

332 **Classe** : l'exploitation>

333 **Prof** : quelle exploitation+

334 **Classe** : économique

335 **Prof** : l'exploitation économique+ des Noirs et en fin+

336 **Élève 3** : la nostalgie+

337 **Prof** la nostalgie+

338 **Élève 9** : madame+

339 **Prof** : oui+

340 **Élève** : la première partie s'arrête à ligne 12

341 **Prof** : c'est ligne 12 {le Prof vérifie et efface le tableau pour rectifier} et en fin troisième
342 partie la nostalgie du passé+++ {les élèves recopient} bien si on revient au texte+ le texte
343 commence par quel pronom+

344 **Classe** : je

345 **Prof** : le pronom personnel+ la première personne je+ quel est le le le signe de ponctuation

346 qu'on voit+ quel est le signe de ponctuation qui accompagne les premières paroles+ oui+

347 **Élève 14** : les guillemets+

348 **Prof** : donc on a la présence des guillemets+ on a la présence du pronom personnel+ qu'est-ce

349 que ça montre+ qu'est-ce que ça suppose+ *P6*

350 **Élève 15** : les guillemets montrent que ce sont des paroles rapportées+

351 **Prof** : très bien les guillemets montrent que c'est des paroles sont rapportées+ les paroles sont

352 de qui+

353 **Élève 1** : de Batoula

354 **Prof** : les paroles de Batouala+ Batouala+ il prend la parole et commence par je+ qu'est-ce

355 que ça montre+#### qu'est-ce que fait Batouala donc+ il s'adresse à qui+ oui

356 **Élève 9** : c'est l'autobiographie+

357 **Prof** : l'autobiographie+ pas forcément+ je ne me lasserai jamais de dire+ et on prend ces

358 mots-là on les met entre guillemets que fait Batouala+ il fait+

359 **Élève 9** : il fait un discours+

360 **Prof** : il fait un discours+ les guillemets montrent que c'est un discours rapporté+ Maran nous

361 rapporte un discours de Batouala+ je ne me lasserai jamais de dire+ que nous dit-il des

362 autres+ comment ils sont+ quels sont les trois mots pour qualifier les Blancs+

363 **Élève 4** : cruauté+

364 **Prof** : leur cruauté+

365 **Élève 4** : leur duplicité et leur rapacité+

366 **Prof** : leur duplicité et rapacité+ cruauté veut dire quoi+ + quelqu'un de cruel ça veut dire

367 quoi+

368 **Élève 8** : méchant+

369 **Prof** : méchant+euh duplicité veut dire quoi+

370 **Élève 4** : hypocrisie+

371 **Prof** : hypocrisie+ donc quelqu'un qui a+ deux facettes+ hypocrisie+ et rapacité++ rapacité
372 c'es une avidité pour l'argent+ avoir une folle envie de l'argent donc avoir tout le temps
373 besoin de l'argent c'est ça qu'on appelle une rapacité+ selon donc Batouala+ les Blancs sont
374 méchants+ hypocrites+ et les Blancs aiment donc+

375 **Classe** : l'argent+

376 **Prof** : l'argent+ à la ligne 4 quelle info nous donne-t-il+ quelle information nous donne-t-il
377 toujours sur les Blancs+ à la ligne 4+ regardez bien la ligne 4+ oui *P4*

378 **Élève 8** : il les a promis+

379 **Prof** : euh hum+

380 **Élève 8** : {l'élève lit un passage} : que nous +nous+ont-ils promis+ depuis que +nous avons+
381 le malheur de les connaître+

382 **Prof** : que nous ont-ils promis+ depuis que nous avons le malheur+ de les connaître+donc
383 Batouala nous indique quoi+ oui+

384 **Élève 2** : depuis que les Blancs les connaissent ils promettent+

385 **Prof** : très bien+ depuis que qu'ils les connaissent+ les Blancs leur ont promis+ donc ce sont
386 des-

387 **Classe** : promesses+

388 **Prof** : donc ce sont des promesses qu'ils font aux...+ aux Noirs+ non+ il nous dit à la ligne 5+
389 euh +vous nous remercirez plus tard nous disaient-ils+ c'est pour votre bien+ que nous vous
390 forçons à travailler+ nous disaient-ils+ on est dans quel discours+ + c'est pour votre bien que
391 nous vous forçons à travailler+vous nous remercirez plus tard+nous disaient-ils+on est dans
392 quel discours+ oui+

393 **Élève 2** : c'est les Blanc qui parlent+

394 **Prof** : qu'est-ce qui parlent+

395 **Classe** : les Blancs+

396 **Prof** : mais qu'est-ce qu'ils nous rapportent+ qu'est-ce qui nous rapporte les propos des
397 Blancs+

398 **Classe** : Batouala+

399 **Prof** : c'est Barouala+ donc Batouala+ utilise ici un discours+

400 **Classe** : indirect+

401 **Prof** : il utilise ici un discours indirect+ mais qu'est-ce que il veut montrer+ vous nous
402 remercieriez plus tard nous disaient-ils+ c'est pour votre bien+ que nous vous forçons à
403 travailler+quel est le ton qu'utilise Batouala ici+ vous nous remercieriez plus tard nous
404 disaient-ils+ c'est pour votre bien+ que nous vous forçons à travailler+ qu'est-ce qu'il veut
405 montrer+ lorsqu'il rapporte+ il rapporte les propos des Blancs mais dans quel ton le dit-il+
406 qu'est-ce qu'il essaie de prouver+ oui+

407 **Élève 2** : il essaie de prouver+ que les Blancs+ ne disaient pas+ la vérité+

408 **Prof** : il essaie de prouver+ que les Blancs ne disaient pas+ la vérité+ très bien+ le mot nous
409 disaient-ils+ si c'était vrai est-ce qu'il aurait dit nous disaient-ils+ en reprenant les propos des
410 Blancs+

411 **Classe** : non+

412 **Prof** : mais il dit + vous nous remercieriez plus tard nous disaient-ils+ c'est-ce qu'ils disaient+
413 est-ce que c'est justifié+ est-ce que c'est vrai+

414 **Classe** : <non+

415 **Prof** : non> qu'est-ce qu'il veut montrer comme l'a dit votre camarade+ répète+

416 **Élève 2** : il veut montrer que les Blancs+ ne disaient pas+ la vérité+

417 **Prof** : très bien + il veut montrer + que les Blancs ne disaient pas+ la vérité+ ne leur disaient
418 pas dit tout la vérité+ il+ alors+ il leur dit+ il leur dit+ que c'est pour votre bien que nous vous
419 forçons à travailler+ que c'est pour votre bien+ que nous vous forçons à travailler+qu'est-ce
420 qui vous semble un peu contradictoire+ contradictoire++ dans cette phrase+ c'est pour votre
421 bien+ que nous vous forçons à travailler+ qu'est-ce qui vous semble un peu contradictoire+
422 dans cette phrase+

423 **Élève 15** : il pense que ce sont les Blancs+ qui forcent les Noirs à travailler+

424 **Prof** : il pense que ce sont les Blancs+ qui forcent les Noirs à travailler+ mais ils disent aux
425 Noirs que c'est pour votre bien+ que nous vous forçons à travailler+ qu'est-ce qui vous
426 semble un peut contradictoire+ *P6*+

427 **Élève 6** : on a bien et forcé

- 428 **Prof** : très bien+ on a la présence de bien et la présence de forcé+ qu'est-ce que vous pouvez
 429 en dire+ que pouvez-vous dire sur ça+
- 430 **Élève 15** : c'est des choses contradictoires+
- 431 **Prof** : c'est des choses+ contradictoires+ parce que normalement+ normalement++
- 432 **Élève 15** : si c'était du bien on ne devait pas forcer+
- 433 **Prof** : très bien+ si c'était du bien on ne devait pas forcer+ à faire quelque chose+ donc il y a
 434 ici+ une+
- 435 **Classe** : contradiction+
- 436 **Prof** : une contradiction qui montre donc l'état dans lequel sont les Blancs par rapport < aux
 437 Noirs
- 438 **Classe** : aux Noirs »
- 439 **Prof** : à la ligne 7+ il nous dit+ l'argent que nous vous obligeons à gagner nous en prenons+
 440 qu'une infime partie+ qu'est-ce qui parle+ <c'est les Blancs qui parlent toujours+
- 441 **Classe** : Batouala>
- 442 **Prof** : qu'est-ce qu'ils font avec cet argent+ d'après ce qu'ils disent+ qu'est-ce qu'ils font
 443 avec cet argent+
- 444 **Élève 3** : ils vont prendre une partie+
- 445 **Prof** : ils vont prendre une partie+< de l'argent
- 446 **Classe** : de l'argent>+
- 447 **Prof** : prendre une infime+ une infime partie+ infime veut dire quoi+
- 448 **Classe** : petit+
- 449 **Prof** : petite partie+ et qu'est-ce qu'ils vont faire avec cet argent+ ils le disent+ qu'est-ce
 450 qu'ils vont faire avec cet argent+*P4*+
- 451 **Élève 8** : nous nous en servons pour vous construire des routes+ des ponts+des voitures qui
 452 marchent au moyen du feu+ sur des barres de fer+
- 453 **Prof** : très bien + on a quelle figure de style ici+ quelle figure de style on a ici+
- 454 **Élève 16** : l'énumération+

- 455 **Prof** : très bien + on a l'énumération+ à travers oui+
- 456 **Élève** 16 : les virgules+
- 457 **Prof** : oui les virgules+ village+ <routes ponts machines
- 458 **Classe** : routes ponts machines>
- 459 **Prof** : qui marchent au moyen <des barres+
- 460 **Classe** : feu >
- 461 **Prof** : euh au moyen du feu+ sur des barres de fer+ c'est l'énumération ici+ pourquoi utilise-t-
- 462 il l'énumération+ *P7*
- 463 **Élève** : c'est pour montrer ce que les Blancs promettent+
- 464 **Prof** : c'est pour mieux montrer+ donner une grande valeur à toutes les actions que vont faire
- 465 les Blancs+ nous vous construirons des villages+ des routes+ des ponts+des machines+ qui+
- 466 des machines qui+
- 467 **Classe** : qui marchent+
- 468 **Prof** : qui marchent+ euh {rires du Prof} donc qui+ < marchent
- 469 **Classe** : marchent>
- 470 **Prof** : qui marchent au moyen du feu sur des barres de fer+ tout ça c'est pour+ l'action qu'ils
- 471 vont faire+ il y a une autre figure de style qu'on retrouve à la fin de la phrase+ euh+ des
- 472 machines qui marchent au moyen du feu sur des barres de fer+ il parle de quelle machine+
- 473 c'est quelle machine qui marche au moyen du feu sur des barres de fer+ c'est quelle machine+
- 474 *P6*
- 475 **Élève** 5 : le train
- 476 **Prof** : parle fort
- 477 **Élève** 5 : le train
- 478 **Prof** : c'est un+ c'est un train+ alors au lieu de dire train pourquoi+ il dit ça selon vous+
- 479 pourquoi+ et c'est quelle figure de style+ au lieu de dire + train il dit des machines qui
- 480 marchent au moyen du feu sur des barres de fer++ on a quelle figure de style+
- 481 **Élève** 3 : la métaphore+
- 482 **Prof** : la métaphore+non+

483 **Élève 16** : hyperbole

484 **Prof** : Hyperbole+ un peu mais c'est surtout autre chose+oui+

485 **Élève 8** : c'est la périphrase+

486 **Prof** : c'est surtout la périphrase+ au lieu de dire train+ il utilise un groupe de mots pour+ dé-
487 dé-délimiter le mot+ train+ alors+ pourquoi utilise-t-il la périphrase pourquoi dit-il+ des
488 machines qui marchent au moyen du feu sur des barres de fer+ au lieu de dire tout simplement
489 train+

490 **Élève 16** : il exagère+

491 **Prof** : très bien c'est une exagération+ comme a dit votre camarade+ mais à quel but+ dans
492 quel but+ euh hum+ *P2*

493 **Élève 3** : de convaincre les Noirs+

494 **Prof** : très bien dans le but de convaincre les noirs+ imaginez-vous dans cette période+
495 maintenant on a des+ avions plus graves que train+ on a des tgv et tout+ maintenant {sic} on
496 vous dit+ des machines qui marchent+ au moyen du feu+ sur des barres de fer + comment
497 doivent-ils être ces Noirs+

498 **Élève 8** : contents

499 **Prof** : contents+ plus que contents+ mais ils sont étonnés+ ils sont étonnés+ quelle sera cette-
500 cette sorte de machine-là qui va marcher au moyen du feu et sur des <barres fer

501 **Classe** : des barres de fer+

502 **Prof** : c'est tout ce que veulent les Noirs {rires de la classe} + comme vous l'avez dit c'est
503 exagéré+ tout simplement+ encore une fois+ ils vont essayer de convaincre les noirs+
504 ensuite+ où on en est ça c'est vers 9 au vers 10+ au vers 10+les routes les ponts ces machines
505 extraordinaires+ tout ça mata+nini+rien rien+ bien plus ils nous volent jusqu'à notre dernier
506 sou+ qu'est-ce que ça suppose+ qu'est-ce qui parle- qu'est-ce qui parle ici d'abord+ qu'est-ce
507 qui parle+ c'est+ <Batouala

508 **Classe** : Batouala>

509 **Prof** : c'est bien+ tous ces points d'exclamation+ qu'est-ce que cela suppose+ tout ça
510 mata+nini+rien rien+ pourquoi la présence des exclamations+ oui+

511 **Élève 9** : c'est une déception+

- 512 **Prof** : c'est une+
- 513 **Élève 9** : c'est une <déception+
- 514 **Prof** : c'est une déception>à travers les points d'exclamation on lit la déception+ on lit quel
- 515 sentiment chez Batouala+ mata+nini+rien rien+ tout ça+ ça traduit quel sentiment
- 516 également+ plus fort que la déception+ oui+
- 517 **Élève 16** : la colère
- 518 **Prof** : oui la colère+ donc Batouala est ici en colère+ pourquoi+ il est ici en colère+
- 519 **Élève 8** : parce que les Blancs les ont menti+ {sic}
- 520 **Prof** : parce que les Blancs leur ont menti+ ces routes+ ces ponts+ tout+ est-ce qu'ils les ont
- 521 construits+
- 522 **Classe** : non+
- 523 **Prof** : Batouala en disant ici mata+ nini c'est dans quelle langue il s'exprime+ selon vous+ ça
- 524 c'est du français+
- 525 **Classe** : non+
- 526 **Prof** : c'est quelle langue+
- 527 **Élève 9** : sa langue maternelle
- 528 **Prof** : ça langue+ <maternelle
- 529 **Classe** : maternelle>+
- 530 **Prof** : pourquoi il s'exprime dans sa langue maternelle+ jusqu'ici on parlait du français {sic}
- 531 pourquoi introduit-il la langue maternelle+ oui+
- 532 **Élève** : pour que+ les Blancs ne puissent pas comprendre+
- 533 **Prof** : pour que les Blancs ne puissent pas comprendre+ est-ce qu'il se cache+*P6*
- 534 **Élève 5** : pour mieux exprimer sa colère+
- 535 **Prof** : vous être en classe+ vous faites un débat+ vous faites un exposé+ vous êtes énervés
- 536 vous introduisez un mot wolof par exemple {rires des élèves} parce que vous êtes énervés+
- 537 en colère ou quelque chose comme ça donc il intègre sa langue+ mata+nini+ veut dire quoi+
- 538 selon vous

539 **Classe** : rien

540 **Prof** : rien absolument rien+ ils n'ont rien+ les Blancs non rien+ rien fait+quel était selon
541 Batouala+ le vrai but c'est quoi+ selon Batouala quel était le vrai but des Blancs+ il n'a pas
542 construit ces routes+ces ponts+ quel était leurs vrais buts+

543 **Élève 9** : c'était de profiter des noirs+

544 **Prof** : très bien c'était de profiter+ c'était tout simplement de voler+ c'était tout simplement
545 de voler+ ils volaient+ ils volaient tout simplement l'argent+ les Blancs+ donc comment ils
546 sont+ comment ils font pour voler cette argent+ ils font des promesses + mais ces promesses
547 là ne sont pas + tenues mais qu'est –ce que Batouala montre chez eux+

548 **Élève 4** : l'hypocrisie+

549 **Prof** : l'hypocrisie+ des Blancs+ ce qu'ils disent et ce qu'ils font+

550 **Classe** : ne sont pas la même chose+

551 **Prof** : sont+ totalement

552 **Classe** : opposés

553 **Prof** : sont totalement opposés+ vous mettez en explication+ quatrième partie {le Prof écrite
554 au tableau IV Explication Première partie et dicte}. Ce texte débute avec le discours de
555 Batouala signalé par la présence des guillemets et le pronom personnel je. Il commence
556 aussitôt par accuser les Blancs qui sont pleins de « méchanceté, cruauté, rapacité. Le mot
557 duplicité définit les Blancs comme des hypocrites. Le discours indirect à la ligne 5 traduit de
558 manière ironique cette duplicité. En effet, l'antithèse c'est pour votre bien que nous vous
559 forçons à travailler, le démontre aisément {le Prof écrit au tableau antithèse et aisément}.
560 Quand on cherche le bonheur de quelqu'un on ne le force pas. Cette hypocrisie se note mieux
561 à travers les lignes 7, 8, 9 où les Blancs tentent d'expliquer comment est utilisé l'argent des
562 noirs. L'énumération à ligne 8 « villages, routes... fer » est un moyen pour les Blancs de
563 donner une grandeur à leur mission, ainsi que la périphrase qui veut dire le train, c'est pour
564 mieux appâter le Noir {le Prof écrit au tableau appâter et donne le sens}. Toutes ces
565 promesses ne sont que mensonges. Les points d'exclamation soulignent la colère de Batouala
566 qui s'exprime dans sa langue maternelle « mata !nini ! ». Tout cela n'est que du vol (Fin de
567 l'heure).

Annexe 16. (P4, Littérature française)

- 1 {Les élèves ont le texte à expliquer dans leur cahier ils lisent silencieusement}
- 2 **Prof** : ce texte est écrit par qui++ ce texte est écrit par qui+ *P1*
- 3 **Élève 1** : ce texte est écrit par Alfred de Musset+
- 4 **Prof** : par Alfred de Musset+ où est extrait ce texte+
- 5 **Élève 2** : dans Poésies nouvelles +
- 6 **Prof** : publié en quelle année+
- 7 **Élève 3** : en 1850+
- 8 **Prof** : en 18-+
- 9 **Classe** : -50+
- 10 **Prof** : 1850++ qui est Alfred de Musset++
- 11 **Élève 3** : poète+
- 12 **Prof** : il est un poète + oui *P2*
- 13 **Élève 4** : romancier+
- 14 **Prof** : romancier+ romancier+ ou++
- 15 **Élève ***: romantique
- 16 **Prof** : il est un poète+ une poète romantique+ quel siècle+ oui+
- 17 **Élève 3** : 19^e siècle
- 18 **Prof** : du 19^e siècle+ c'est un poète romantique du 19^e siècle+ il a écrit+ le poème s'intitule+
- 19 <tristesse
- 20 **Classe** : tristesse>+
- 21 **Prof** : donc mettez à la ligne {le Prof écrit au tableau Explication de texte : « Tristesse », texte
- 22 extrait de *Poésies nouvelles* (1850) d'Alfred de Musset) à la ligne il écrit Situation et dicte}
- 23 « Tristesse » est extrait de Poésies nouvelles (1850) d'Alfred de Musset. C'est un poète
- 24 français n'est en 1810 et issu d'une famille cultivée et aisée. Il a entrepris des études de droit
- 25 et de médecine restées inachevées. Il mourut en 1857. {le Prof reprend les explications}
- 26 maintenant+ reprenons le texte+ qui parle dans ce texte+

27 **Élève 1** : Alfred de Musset +

28 **Prof** : c'est le poète+ qui parle ici+ c'est le poète qui parle ici+ de quoi parle-t-il++ de quoi
29 parle-t-il+ oui+

30 **Élève 4** : il parle de sa tristesse+

31 **Prof** : il parle de sa+ tristesse+ quel est le sentiment qui l'anime+ quel est le sentiment qui
32 l'anime+ oui+

33 **Élève 5** : ***

34 **Prof** : hum+

35 **Élève 5** : ***

36 **Prof** : parle fort + s'il vous plaît {sic}+

37 **Élève 5** : un sentiment de tristesse

38 **Prof** : un sentiment de solitude de tristesse de mélancolie+ donc mettez à la ligne idée
39 générale {le Prof écrit au tableau Idée générale et dicte} Dans ce poème « tristesse », Musset
40 évoque son désespoir, établit un bilan de sa déchéance {le Prof écrit déchéance au tableau et
41 reprend les explications} maintenant en combien de parties peut-on diviser le texte+

42 **Élève 1** : en ***

43 **Prof** : le texte est divisible en+

44 **Élève 1** : deux parties+

45 **Prof** : lesquelles+

46 **Élève 1** : les deux premiers quatrains et les deux derniers tercets+

47 **Prof** : maintenant tu vas essayer de donner des titres+ un titre pour chaque partie++ quel titre
48 pouvons-nous+ avoir pour la première partie+

49 **Élève 1** : la perte et le dégoût++

50 **Prof** : la perte et le dégoût++ oui deuxième partie++

51 **Élève 1** : le gain immortel+

52 **Prof** : le gain immortel++ qui d'autres+ elle a donné deux parties avec des titres à l'appui+
53 qui d'autre+++ hum+ {silence persistant et le Prof décide de lire le texte} + vous suivez+
54 suivez le texte+ tristesse+ tristesse"+j'ai perdu ma force et ma vie+et mes amis et ma
55 gaieté+j'ai perdu jusqu'à la fierté+qui faisait croire à mon génie++quand j'ai connu la
56 vérité+j'ai cru que c'était une amie+quand je l'ai comprise et sentie+j'en étais + déjà
57 dégoûté++et pourtant elle est éternelle+et ceux qui se sont passés d'elle+ici-bas ont tout
58 ignoré++dieu parle, il faut qu'on lui réponde++le seul bien qui me reste au monde+est d'avoir
59 quelquefois +pleuré+ Alfred de Musset+ « Poésies Nouvelles » 1850+ euh hum+ allez-y+

60 **Élève 1** : j'ai perdu ma force +et ma vie+et mes amis +et ma gaieté+j'ai perdu jusqu'à la
61 fierté+qui faisait croire à mon génie++quand j'ai+ quand j'ai+ connu la vérité+j'ai cru que+
62 j'ai cru que c'était une amie+quand je l'ai comprise et sentie+j'en étais + déjà dégoûté++et
63 pourtant elle est éternelle+et si+ et ceux qui se sont passés d'elle+ici-bas ont tout ignoré++

64 **Prof** : {interroge un autre} continue+

65 **Élève 4**: dieu parle, il faut qu'on lui réponde++le seul bien qui me reste au monde+est d'avoir
66 quelquefois +pleuré+

67 **Prof** : maintenant qui peut proposer une autre division du texte++ elle nous a proposé deux
68 partie+ oui+

69 **Élève 6** : du vers...

70 **Prof** : d'abord combien de parties+

71 **Élève** : deux parties+

72 **Prof** : oui+

73 **Élève 6** : du vers 1 au vers 5+

74 **Prof** : vers 5+

75 **Élève 6** : quand j'ai découvert la vérité+

76 **Prof** : euh hum+

77 **Élève** : du vers jusqu'à la fin+

78 **Prof** : euh hum+

79 **Élève** : quand j'ai découvert la vérité+

80 **Prof** : en réalité nous avons deux parties+ mettez à la ligne plan+ plan {le Prof écrit plan au
81 tableau et dicte} Ce texte est divisible en deux parties. {le Prof reprend les explications}
82 comme l'a souligné *P1* vous avez deux quatrains et deux tercets++ en deux parties+ à la
83 ligne{le Prof reprend la dictée} Les deux quatrains : les remords (regrets) du poètes ; les deux
84 tercets : les conséquences de sa prise de conscience. {le Prof reprend les explications} à la
85 suite de ça vous mettez explication détaillée {le Prof écrit au tableau Explication détaillée
86 puis reprend les explications} reprenez le texte+ maintenant qui parle dans le texte+ qui
87 parle+

88 **Élève 4** :l'auteur

89 **Prof** : c'est Musset+ c'est Musset qui parle dans ce texte+ de qui parle-t-il ou bien de quoi
90 parle-t-il++ de quoi parle-t-il+

91 **Élève 2** : il parle de ses regrets

92 **Prof** : il nous parle de ses + regrets++ il parle de ses+ remords+ il parle de ses regrets+ il
93 parle de ses remords+ qu'a-t-il perdu + le poète+ qu'a-t-il perdu+ il a perdu

94 **Élève 1** : sa force+

95 **Prof** : sa force+

96 **Classe** : vie

97 **Prof** : ça dépend+ oui il a perdu+ oui allez-y+

98 **Élève 1** : sa force+

99 **Prof** : sa force+

100 **Élève 1** : sa vie

101 **Élève 1** : sa vie

102 **Élève 1** : ses amis+

103 **Élève 1** : g***

104 **Prof** : et sa+

105 **Classe** : gaieté+

106 **Prof** : et sa gaieté+ qu'est-ce que nous avons parle-là+ il parle de sa force+sa vie+ses amis et

107 sa gaieté++ oui+

108 **Élève 7** : ses biens

109 **Prof** : ses biens+ que fait ici le poète+ j'ai perdu ma force+ j'ai perdu ma vie et mes amis et

110 ma gaieté++ oui+

111 **Élève 3** : il exprime sa tristesse+

112 **Prof** : il exprime sa tristesse oui+

113 **Élève 5** : c'est une énumération+

114 **Prof** : très bien+ nous avons ici une énumé- une énumération ici+ il énumère sa perte+ les

115 événements qu'il a perdu+ et nous avons quoi+ la présence de quoi ici++ de la conjonction

116 de++ de coordination+ donc il {sic} vient renforcer l'énumé- l'énumération+ ou bien il vient

117 renforcer l'immensité de sa+ de sa perte+ sa perte ici est immense+ parce qu'il a perdu sa

118 force d'abord+ sa vie+ ses amis+ et sa gaieté + donc nous avons ici une énumération

119 renforcée par la conjonction+ ou bien les conjonctions de coordi- de coordination+ que vous

120 avez dans le texte++ donc vous avez cela quel est l'effet cherché par le poète+ quel est l'effet

121 ici+ quel est l'effet cherché par le poète+ en mettant en exergue l'énumération++ quel est

122 l'effet cherché par le poète+ + quel est l'effet cherché ici++ quand on identifie une figure de

123 style on doit identifier l'effet que l'auteur reflète dans le + dans le texte+ oui *P2*

124 **Élève 7** : l'auteur essaie de montrer l'immensité+ l'immensité de sa tristesse

125 **Prof** : oui+très bien + sa tristesse est immense+ il y a une pluralité de biens que l'auteur à

126 perdue tout simplement+ maintenant+ à quoi renvoie la fierté et le génie dont parle le poète++

127 il parle de fierté et de génie++ à quoi renvoient ces deux mots+ euh+ il parle de sa fierté et de

128 son génie+oui+

129 **Élève 4** : ces mots renvoient au bonheur+

130 **Prof** : oui+ ces mots renvoient au bonheur+ à quoi également+ + sa fierté son génie+ surtout

131 son génie {le Prof fait un geste de la main}

132 **Élève 6** : au talent+

133 **Prof** : très bien au talent du poète+ il a perdu tout simplement son talent+ son talent de poète

134 ou tout simplement +son talent d'écri- d'écrivain tout simplement+ c'est ce qu'il a perdu+ et

135 qu'est-ce qui le montre+ +qu'est-ce qui montre cela++ qu'est-ce qui montre cela++ qu'est-ce

136 qui le montre+ + vous avez dit que le poète est inac- {le Prof fait des gestes par ces deux

137 mains}est inactif+ il n'est plus actif+ il n'a plus d'acti- d'activité+ + il est dans l'inactivité

138 tout simplement+ mainant {sic}a allons-y au second quatrain+ sur quoi débute ce second

139 quatrain+ sur quel élément débute ce second quatrain+ oui+

140 **Élève 1** : sur la gaieté+

141 **Prof** : sur la-

142 **Élève 1** : gaieté+

143 **Prof** : au début du quatrain+ nous avons quoi+

144 **Classe** : quand+

145 **Prof** : nous avons un indice+temporel+ qui traduit quoi ici+ oui+ hum+

146 **Élève 1** : ça renforce+

147 **Prof** : est-ce que ça renforce+ ça renforce quoi++ ça renforce quoi+oui+

148 **Élève 1** : l'anaphore+

149 **Prof** : est-ce que nous avons l'anaphore ici+ l'anaphore c'est quoi+ oui+*P2*

150 **Élève 7**: ça nous permet de conserver ***+

151 **Prof** : attention+ d'abord pour répondre à la question+ il y a une confusion+ l'anaphore c'est

152 la répétition+ d'un mot+ d'un groupe de mots en début de-

153 **Classe** : phrase

154 **Prof** : en début de vers+ oui on continue+ oui vous disiez quoi+

155 **Élève 7**: une+ sorte de rupture+

156 **Prof** : oui il y a une rupture ici+ et ici vous avez une sorte de prise de conscience+ quand j'ai

157 connu la vérité+ la vérité c'est quoi+ pour le poète la vérité c'est quoi+ comment apparaît la

158 vérité+ pour le poète + c'est dans le texte+oui+

159 **Élève 4** : y a ses pertes {sic}+

160 **Prof** : oui+

161 **Élève 4** : la vérité apparaît comme ses pertes+

162 **Prof** : ses pertes+ oui+

163 **Élève 6** : comme une amie+

164 **Prof** : oui une amie+

165 **Élève 7** : quelque chose qui doit être éternel+

166 **Prof** : oui éternel+ quelque chose qui est indiscutable immuable inchangeable+ mais

167 malheureusement que dit le poète++ que dit-il de la vérité oui+

168 **Élève 3** : {lit un fragment du texte} J'ai vu que c'était une <amie+

169 **Prof** : oui>

170 **Élève 3** : quand je l'ai comprise et sentie+ j'en étais déjà dégouté+

171 **Prof** : comprise et sentie+ signifie quoi ici+ comprise et sentie+ cela renvoie à quoi ici+

172 sentie+

173 **Élève 5** : à la sensation

174 **Prof** : à la sensation+ à l'émotion+ et cela vous renvoie au romantisme+ + les sentiments les

175 états d'âme+ et il continue+ j'en étais déjà dégoûté+ dégouté cela renvoie à quoi également+

176 hum+

177 **Elève1** : détesté+

178 **Prof** : il a+

179 **Élève 1** : il a détesté+

180 **Prof** : détesté+ hum+ dégouté cela veut dire quoi+ oui+

181 **Élève 7** : il a perdu en quelque sorte l'espoir +

182 **Prof** : il me semble que c'est dans le désespoir+ il a perdu+ sa confiance+ parce qu'il avait
183 confiance + à la + à la vérité+ il est maintenant plongé dans une déses- désespoir tout
184 simplement++ il est plongé dans un désespoir+ on peut dire même cette vérité+ va la trahir+ il
185 est trahi par la vérité+ donc vous mettez quelque chose dans les cahiers {le Prof dicte}
186 D'emblée, le poète s'exprime à la première personne (je). Cet emploi de la première
187 personne+ est l'une des marques du romantisme. Musset évoque sa perte immense à travers
188 l'usage des possessifs. (ma, mes, mon...) (Force, amis, gaieté...). Nous avons par-là une
189 énumération d'éléments essentiels à la vie que le poète a perdus. Cette perte est renforcée par
190 la conjonction de coordination (et). En réalité+ le poète est apathique {le Prof écrit apathique
191 au tableau et continue la dictée} c'est-à-dire ressent une faible émotivité, une tendance à
192 l'inaction. Le second quatrain qui débute sur un indice temporel semble marquer le réveil du
193 poète. Ce réveil est relatif à l'acceptation de la vérité qui finalement finira par désespérer le
194 poète. Ce dégoût dont parle Musset trouve ses explications dans le mal du siècle. {fin de la
195 dictée} maintenant+ est-ce que quelqu'un peut résumer cette partie+ {le Prof fait des gestes
196 de ses doigts}en une ou deux phrases+ est-ce que quelqu'un peut résumer cette partie+
197 rapidement+ cette première partie+ rapidement+avant qu'on ne passe à la deuxième
198 partie++qui peut résumer rapidement la partie oui *P2*

199 **Elève7** : dans cette partie+ on note une énumération de de+ de la tristesse de l'auteur*** telle
200 la consolidation de l'auteur+

201 **Prof** : la consolidation +qu'est-ce que tu entends par consolidation+

202 **Élève 7** : l'auteur de consolide

203 **Prof** : se cons-

204 **Elève7** : se confie-

205 **Prof** : se confie-

206 **Élève 7** : se console+

207 **Prof** : se console+

208 **Élève 7** : oui+

209 **Prof** : oui l'auteur se console ici+ mais cette consolation est am- est amère+ parce que il parle
210 de dégoût vers la fin+ rapidement vous mettez à la ligne {le Prof reprend sa dictée} En résumé
211 Musset ressent une perte immense et explique la déception qui l'anime après avoir connu
212 l'évidence {fin de la dictée} donc vous reprenez le texte rapidement+ ça c'était la première
213 partie+ maintenant {sic} de quoi parle l'auteur dans cette deuxième partie+ de quoi parle
214 l'auteur+ l'auteur parle de quoi ici+ dans cette deuxième partie+ oui+

215 **Elève1** : il parle de l'éternité+

216 **Prof** : il parle de l'éter- l'éternité+ il parle de quoi exactement+

217 **Élève 7** : de l'ignorance +

218 **Prof** : de l'ignorance+ de l'ignorance+

219 **Élève** : ici bas+on tout ignoré+

220 **Prof** : au début+ au début+ il parle de quoi++

221 **Élève 6** : il parle de la vérité+

222 **Prof** : il parle aussi de la vérité+ il parle de la vérité+ comment conçoit-il la vérité+ oui *P*+

223 **Élève 8** : Il pense que la vérité est éternelle+ quelque chose qui ne- quelque chose qui ne
224 s'efface pas- elle est éterne- elle est éternelle+ donc la vérité est immuable+ inchangeable+ É
225 {sic} à qui s'adresse l'auteur au second tercet+ à qui s'adresse l'auteur au second tercet+ à qui
226 s'adresse l'auteur au second tercet+

227 **Élève 8** : à Dieu+

228 **Prof** : très bien il s'adresse à- à Dieu+ que dit-il+ hum+oui+

229 **Élève 1** : il dit Dieu parle+

230 **Prof** : il dit Dieu parle+ il faut qu'on lui+

- 231 **Classe** : réponde+
- 232 **Prof** : il faut qu'on lui réponde+ cela montre quoi+ le fait qu'il interpelle {approx} Dieu
- 233 +cela montre+ et on a écrit Dieu avec un D-
- 234 **Classe** :< majuscule+
- 235 **Prof** : majuscule>+ oui+
- 236 **Élève 9** : il doit accepter tout ce que Dieu fait+
- 237 **Prof** : il doit accepter tout ce que- tout ce que Dieu décide+ cela montre quoi+hum+
- 238 **Élève 1** : c'est la foi
- 239 **Prof** : très bien+ c'est la foi+ c'est un reli- un religieux qui parle+ il a foi en+ il croit en+
- 240 divinité+ c'est important+ donc c'est quelqu'un qui croit en Dieu+ mais qui également à la
- 241 vérité qui est- qui est éternelle+ tout simplement+ maintenant quel est le sentiment qui
- 242 l'anime+ vers la fin du texte++ quel est le sentiment qui l'anime+
- 243 **Élève** : {lit le dernier vers} le seul bien qui me reste+ est d'avoir+ quelquefois+ pleuré+
- 244 **Prof** : cela montre quoi+ oui *P4* cela montre quoi+
- 245 **Élève 10**: désespoir
- 246 **Prof** : il est plongé dans un déses- désespoir+ oui de quoi également+ nous avons la tristesse+
- 247 nous avons également les lamentat- lamentations+ oui+ {un élève entre dans la salle pour
- 248 emprunter une éponge} oui+
- 249 **Élève 11** : la solitude
- 250 **Prof** : nous avons de la solitude+ il dit+ le seul bien qui me reste+ c'est d'avoir+ quelquefois+
- 251 **Classe** : pleuré+
- 252 **Prof** : c'est d'avoir+ quelquefois+ pleuré+ et les pleurs renvoient à quoi ici+
- 253 **Élève 7** : à l'écriture+
- 254 **Prof** : à l'écriture+

255 **Élève 5** : à la cons- {inaudible}

256 **Prof** : à la cons-

257 **Élève 5** : à la confidence

258 **Prof** : à la confidence+ d'accord+ oui+

259 **Élève 3** : à l'angoisse+

260 **Prof** : à l'angoisse+ oui+ et cœur renvoie ici+ au romantisme+ dans le romantisme vous avez
261 la tristesse+ la mélancolie+les lamentations++ le poète ressent une tristesse immense+ dans le
262 mouvement romantique tout simplement+ mettez à la ligne {le Prof dicte} Nous notons
263 toujours l'omniprésence {le Prof écrit au tableau omniprésence et précise le sens en ces
264 termes : c'est-à-dire le poète est partout présent} du poète dans cette seconde partie à travers
265 l'emploi de je. Musset, après être trahi par la vérité, reconnaît quand bien même son{le Prof
266 écrit quand bien même au tableau} son existence. Il estime {le Prof répond à un autre Prof à
267 la porte} qu'elle est éternelle, immuable. Egalement+ il invite les hommes à se fier à la vérité
268 pour ne pas nager dans des erreurs. {Le Prof reprend les explications} et qu'est-ce le prouve+
269 dans le texte+faut se fier de la vérité {sic} ++ hum+

270 **Elève1** : {lit un vers du poème} et ce qui+ se sont passé d'elle+ ici < +ont tout+ ignoré+

271 **Prof** : ici bas>+ont tout-

272 **Élève 1** : ignoré+

273 **Prof** : ont tout ignoré+ très bien+ les hommes doivent croire+ aveuglément à la- à la vérité+
274 donc {le Prof reprend la dictée} L'évocation de la vérité est renforcée par la présence de
275 Dieu. Le choix porté sur la divinité relève du manteau religieux que porte le poète. En plus, il
276 exprime sa mélancolie, son angoisse à travers ses sanglots c'est-à-dire les pleurs dont fait
277 allusion sont l'expression d'un cœur attristé, angoissé. {Le Prof reprend les
278 explications}maintenant {sic} on va résumer cette partie+ qui va résumer cette partie en une ou
279 deux phrases rapidement++rapidement vous résumez la partie+ + rapidement vous résumez la
280 partie++ qui va résumer cette partie en une ou deux phrases {sans volontaire le Prof reprend
281 la dictée}Bref le poète portant le masque religieux traduit sa mélancolie ; un des marques du
282 romantisme. {Fin de la dictée, le Prof reprend les explications} maintenant {sic} ce qui reste c'est

283 la conclusion+ la conclusion c'est facile+ vous dégagez+ vous faites le bilan+ des deux
284 parties+ en s'appuyant sur les conclusions+

285 **Classe** : partielles

286 **Prof** : partielles+ ensuite vous dégagez le ton+ le style employé dans ce texte+et enfin vous
287 essayez d'établir une relation entre le texte étudié et un autre texte du point de vue+ théma-
288 thématique tout simplement + c'est compris++ {fin de l'heure}.

Annexe 17. (P4, Littérature sénégalaise)

- 1 {Hors caméra, le Prof distribue les photocopies du texte à expliquer}
- 2 **Prof** : d'où est tiré le texte+
- 3 **Elève1** : il est tiré dans Karim
- 4 **Prof** : il est tiré dans Karim, Roman sénégalais + l'auteur c'est qui+ oui+
- 5 **Élève 2** : Ousmane Socé
- 6 **Prof** : Ousmane Socé Diop + qui est Ousmane Socé Diop+ *P1*+
- 7 Elève 3 : c'est un écrivain sénégalais+
- 8 **Prof** : c'est un écrivain sénégalais+ oui+
- 9 **Élève 4** : d'origine Saint-louisaine+
- 10 **Prof** : d'origine Saint-louisaine ou <rufisqueuse
- 11 **Classe** : rufisqueuse >
- 12 **Prof** : on avait dit la fois passée+ dans certaines œuvres on parle de Rufisque+dans d'autres
- 13 on parle de Saint- Louis du Sénégal+ donc c'est un romancier+ un écrivain sénégalais + qui
- 14 est né en en 19-
- 15 **Classe** : 11+
- 16 **Prof** : en 1911 exactement+ maintenant le roman est publié en quelle année+ oui+
- 17 **Élève 4** : en 1935
- 18 **Prof** : oui en 1935+ cette date marque quoi+ le contexte dans le cas de+ des romans
- 19 africains+ rapidement+ cette date marque quoi+ 1935 marque quoi+ nous avons vu ça+oui+
- 20 **Élève 5** : le roman colonial+
- 21 **Prof** : le roman colonial+ oui+
- 22 **Élève 2** : le début du roman africain+
- 23 **Prof** : c'est approximativement le début du roman+
- 24 **Classe** : africain+
- 25 **Prof** : le début du roman africain+ mais ce roman+ vous le classez dans quel type de roman++
- 26 dans les romans dits de consent-+ de consent-+

27 **Classe** : consentement+

28 **Prof** : de consentement+ on peut dire de constatation tout simplement+ c'est la période qui va
29 de 1920 à+ à 19- 45 donc mettez à la ligne explication de texte+ explication de texte +
30 explication de texte + {le Prof écrit au tableau explication de texte : « une grande attaque » de
31 Karim, d'O. Socé Diop} et mettez situation + situation rapidement : {le Prof écrit situation au
32 tableau et les élèves recopient} rapidement on doit terminer le texte avant l'heure+ {le Prof
33 dicte} Ousmane Socé Diop est l'auteur de ce texte « Karim, romans sénégalais » ; publié en
34 1935. C'est un romancier sénégalais né en 1911. Il fait partie des écrivains qui ont initié la
35 rencontre interculturelle la entre l'Afrique noire et l'Occident. {le Prof reprend les
36 explications} reprenons le texte+ qui parle dans ce texte+ rapidement+ qui parle dans ce
37 texte+ *P2*

38 **Élève 5** : Ousmane Socé

39 **Prof** : c'est l'auteur Ousmane Socé Diop qui parle + de quoi parle-t-il+ oui+

40 **Élève 6** : de la visite

41 **Prof** : il parle de la+ de la visite+ et quelle est la nature de la visite+

42 **Élève 2** : d'une grande attaque+

43 **Prof** : une grande attaque+ c'est quoi++ c'est quoi une grande attaque+ en quoi consiste cette
44 attaque+

45 **Élève 2** : le personnage avec ses amis va rendre visite à Marième+

46 **Prof** : oui nous avons ici un personnage+ principal nommé Karim en compagnie de ses amis+
47 qui vont aller rendre visite à une demoiselle+ mettez à la ligne idée générale { le Prof écrit au
48 tableau idée générale et dicte} Dans ce texte Socé décrit le dispositif déployé par Karim et ses
49 amis pour aller à la convoitise {le Prof écrit convoitise au tableau} de Marième. {le Prof
50 reprend les explications} maintenant en combien de parties peut-on diviser le texte+

51 **Élève 6** : en trois parties+

52 **Prof** : en trois parties lesquelles+

53 **Élève 6** : du début jusqu'à « entrez » + de la ligne 8 jusqu'à la ligne 27+ au début on a comme
54 idée + les + les préparatifs+ de Karim+ à la ligne 8 nous avons comme titre Karim et ses
55 amis+ chez Marième+ et à la ligne 27 le départ de Karim et ses amis+

56 **Prof** : effectivement nous avons cette division du du texte+ le texte est nettement divi-
 57 divisible+ suivez la lecture {le Prof lit le texte et les élèves suivent sur leur copie} peigné+ et
 58 parfumé+ il mit dans son unique poche de devant+ portefeuille+ cigarettes+ allumettes et
 59 mouchoir++ tu n’attends pas le souper++ demanda sa petite sœur++merci, Khady+ je n’ai pas
 60 faim+tu le diras à mère+il alla prendre ses meilleurs compagnons+ Moussa+ Alioune et
 61 Samba+les frères + je vais faire une grande attaque ++ montrez-moi aujourd’hui que vous
 62 êtes de vrais frères++Karim, tu sais bien qu’où tu mourras nous mourrons ++devisant ainsi+
 63 ils arrivèrent chez Marième+ Alioune frappa++entrez ++assise sur le lit+ Marième portait une
 64 camisole aux manches bouffantes+ s’arrêtant aux coudes++ de dessous les broderies
 65 émergeaient+ des bras couleur brique à la peau lisse comme du satin+ aux poignets délicats+
 66 chargés de bracelets + sa gorge nue se pliait+ sillonnée de gracieux plis + aux oreilles des
 67 boucles d’or ++ et à l’extrémité d’une de ses tresses d’ébène+ un louis d’or brillait sur le
 68 front++ elle s’était drapée de lourds pagnes+ tissés par les tisserands++ par artisans
 69 wolofs++Karim vint+vint s’asseoir à ses côtés+ les camarades prirent place+ dans les
 70 fauteuils+ disposés le long des murs++ les Sénégalais gardaient le silence+ leurs boubous
 71 +d’une blancheur de pur clair de lune +donnaient par l’ampleur un air de majesté++moussa
 72 ouvrit la conversation +pourquoi ne causez-vous pas Marième+ ma sœur +la demoiselle
 73 intimidée par l’assemblée+ de ces messieurs en haute toilette+grisée par les parfums+ qui
 74 flottaient dans l’air+ ne put articuler un mot+ elle répondit par un sourire++des jeunes filles
 75 entrèrent sans frapper +amies de Marième+ à qui elle avait demandé+ de lui tenir compagnie
 76 pour la réception de son nouvel amoureux++troubadours et trouvères sénégalais saluèrent
 77 l’assistance +Sala malikoum, guer-gni+ avez-vous la paix, seigneur++malikoum, salam (nous
 78 avons la paix+ils s’installèrent sur les nattes+ qui tapissaient le plancher++ le guitariste
 79 accorda son instrument+ et accorda son instrument++ il accorda son instrument++ accorda
 80 son instrument++ et attaqua l’air « Soundjata »++tout le monde se tut++ les sons directs se
 81 déroulaient+ en une chevauchée rythmique+ mimaient+ la marche guerrière de l’armée du
 82 Roi Soundjata++quelque chose mélancolique+ de majestueux et d’héroïque ensemble++ à
 83 l’en- à l’entendre+ l’imagination vous transportait + aux temps des rois africains+ qui
 84 mettaient+ leur honneur et leur orgueil dans un mot + « vaincre » +fes griots murmuraient des
 85 paroles qui accompagnaient la musique++ l’auditoire écoutait silencieux+recueilli++Karim
 86 plongea la main dans sa poche+ en sortit un billet de cent francs + et jeta+ et le jeta sur natte+
 87 sur la nattes++Gueye +descendant+ de Dialor Coumba Borso++on s’en va + demanda Karim
 88 à son « état-major »++il s’attarda à mettre ses babouches+ et partit le dernier++ Marième+ le

89 reconduisit++lorsque les deux amoureux furent dans la rue+ ils se souhaitèrent le bonsoir+
 90 après s'être embrassés derrière +le battant de la porte d'entrée++elle retrouva ses camarades+
 91 qui la complimentèrent en riant++en vérité Marième+ tu as un « samba-linguère »+ il a donné
 92 deux cents francs aux griots++ ses amis sont sans =t=égaux+ sont sans égaux+et dignes d'être
 93 ses compagnons+il me plaît beaucoup+ conclut-elle+

94 **Élève 7** : une grande attaque++peigné+ et parfumé+ il mit dans son unique posse {sic} de
 95 devant+ portefeuille+ cigarettes+ allumettes et mousoir {sic} ++ tu n'attends pas le souper++
 96 demanda sa petite sœur++merci, Khady+ je n'ai pas faim+tu le diras à mère+il+ il alla
 97 prendre ses meilleurs compa-gnons+ Moussa+ Alioune et Samba+les frères + ze {sic} vais
 98 faire une grande attaque ++ montrez-moi auzourd'hui {sic} que vous êtes de vrais
 99 frères++Karim, ti {sic} sais bien qu'où tu mourras nous mourrons ++devisait+ devisant
 100 ainsi+ ils arrivèrent sez {sic} Marième+ Alioune frappa++entrez ++assise sur le lit+
 101 Marième portait une camisole aux manses {sic} bouffants+{sic}

102 **Prof** : bouffantes+

103 **Élève 7** : bouffantes+ ch'arrétant {sic} aux coudes++ de dechous{sic}

104 **Prof** : dessous+

105 **Élève 7** : de dechous {sic} + les broderies émergeaient+ des bras couleur +brique+ à la peau
 106 lisse comme du satin+ aux poignets délicates {sic} + délicats+ chargés de brachelets {sic}

107 **Prof** : bracelets+

108 **Élève** : brachelets+ {sic}

109 **Prof** : bracelets+ {sic} + ce n'est pas -chelets {sic} mais –celets + <bracelets

110 **Élève** : bracelets + sa gorge> nue se pliait+ silonnée {sic}

111 **Prof** : sillonnée

112 **Élève 7** : sillonnée de gracieux plus {sic} + aux oreilles+ des boucles d'or ++ et à
 113 l'extrémité+ d'une+ d'une de ses tresses d'ébène+ un louis +d'or brillait+ sur le front++ elle
 114 s'était drapée+de lourds payes {sic} + tissés par +par artisans wolofs++

115 **Prof** : merci beaucoup + qui continue + *P* allez-y+

116 **Élève 8** : Karim vint s'asseoir à ses côtés+ les camarades prirent place+ dans les fauteuils+
 117 disposés le long des murs++ les Sénégalais gardaient le silence+

118 **Prof** : augmentez le volume s'il vous plaît+

119 **Élève 8** : leurs boubous +d'une blancheur de pur clair de lune +donnaient par l'ampleur +un
 120 air de majesté++moussa ouvrit la conservation {sic} + la conversation+pourquoi ne causez-
 121 ++ pourquoi ne causez-+vous pas Marième+ ma sœur +la demoiselle intimidée par
 122 l'assemblée+ de ces messieurs en haute toilette+grisée par les parfums+ qui flottaient
 123 dans+le+dans l'air+ ne put articuler un mot+ elle répondit par un sourire++des jeunes filles
 124 entrèrent sans frapper +amies de Marième+ à qui elle avait demandé+ de lui tenir compagnie
 125 pour la réception de son nouvel amoureux++tran-+ troubadours et trouvères sénégalais
 126 saluèrent +l'assistance +Sala malikoum, guer-gni+ avez-vous la paix, seigneur++malikoum,
 127 salam nous avons la paix+ils s'installèrent sur les nattes+ qui tapissaient+ le plancher++ le
 128 guitariste accorda son instrument+ et accorda son instrumen+et attaqua
 129 l'air « Soundjata »++tout le monde se tut++ les sons directs+ se déroulaient+ en une
 130 sevauchée +{sic}

131 **Prof** : en une chevauchée

132 **Élève 8** : en+ une chevauchée + rythmique+ mimaient+ la marche guerrière de l'armée+ du
 133 Roi Soundjata++quelque chose+ mélancolique+ de majestueux+ et d'héroïque ensemble++ à
 134 l'entendre+ l'imagination +vous transportait + aux temps des rois africains+ qui mettaient+
 135 leur honneur et leur=z= orgueil

136 **Prof** : leur orgueil

137 **Élève 8** : leur orgueil dans un mot + « vaincre » ++

138 **Élève 9** : les griots murmuraient des paroles qui accompagnaient la musique++ l'auditoire
 139 écoutait silencieux+recueilli++Karim plongea+{sic}

140 **Prof** : plongea

141 **Élève 9** : plongea la main dans sa poche+ en sortit un billet de cent francs + et jeta+ et le jeta
 142 sur natte+ Gueye +descendant+ de Dialor Coumba Borso++on y va+ on s'en va + demanda
 143 Karim + à son « état-major »++il s'attarda à mettre ses babouches+ et partit le dernier++
 144 Marème+ Marième+ le recon-duisit++lorsque les deux amoureux furent dans la rue+ ils se
 145 souhaitèrent le bonsoir après s'être embrassés derrière +le battant de la porte d'entrée++elle
 146 retrouva ses camarades+ qui le {sic}complimentèrent+

147 **Prof** : qui la complimentèrent+

148 **Élève 9** : qui la complimentèrent en riant++en vérité Marième+ tu as un « samba-linguère »+
149 il a donné deux cents francs+ aux griots++ ses amis sont sans égaux

150 **Prof** : sans égaux

151 **Élève 9** : sont sans égaux+et dignes d'être ses compagnons+il me plaît beaucoup+ conclut-
152 elle+

153 **Prof** : merci beaucoup+ en réalité nous avons trois parties et vous mettez++ mettez à la ligne
154 nous avons trois parties {le Prof écrit au tableau les parties} de « peigné ... nous mourons » :
155 Les préparatifs de Karim+ deuxième partie de « Devisant... Coumba Borso » La fête chez
156 Marième + et en fin « =on s'en va.....la fin » : Le départ des garçons-{les élèves recopient le
157 plan} maintenant comment on n'a pas le temps nous allons expliquer les deux parties++
158 prochainement on va expliquer la troisième partie+ *** rapidement+ reprenez le texte+
159 maintenant de qui parle-t-on+ *P*+

160 **Élève 10** : de Karim

161 **Prof** : on parle de Karim en début de texte+ comme il est présenté+ comment est-il présenté+
162 Moidemoise+ comment est-il présenté+ on parle de Karim+

163 **Élève 2** : il nous parle de sa toilette++

164 **Prof** : il nous présente de sa toilette+ il nous présente ici de la toilette de Karim+ comment il
165 est présenté+ comment + oui+

166 **Élève 4** : comme celui qui va à la conquête+

167 **Prof** : comme quelqu'un qui va à la conquête+ oui+ et que pouvons-nous dire par rapport à ça
168 toilette+ oui+

169 **Élève 11** : peigné +

170 **Prof** : il est peigné+ parfumé+ vous avez la première phrase du texte+ cigarettes portefeuille
171 allumettes mouchoirs+ tout ça pourquoi +

172 **Élève 12** : ça montre l'élégance du personnage+

173 **Prof** : très bien ça montre l'élégance du personnage+ c'est un personnage qui est très +
174 soigné+ qui aime+

175 **Élève 8** : la belle vie+

176 **Prof** : qui aime la belle+

- 177 **Classe** : vie+
- 178 **Prof** : la belle vie+ c'est un Samba-
- 179 **Classe** : Linguère
- 180 **Prof** : c'est une Samba-Linguère+ voilà le type de personnage+ on continue+ +est-il seul+
- 181 est-il seul dans ce texte+ le personnage++ est-il seul dans ce texte+ oui+
- 182 **Élève 12** : non+
- 183 **Prof** : non+ qu'est-ce qui le montre+ qu'est-ce qui montre qu'il n'est pas seul+
- 184 **Élève 8** : la présence de sa petite sœur+
- 185 **Prof** : nous avons la présence de sa petite sœur+comment réagit sa sœur+ oui+ *P1*
- 186 **Élève 3** : il lui+
- 187 **Prof** : elle +
- 188 **Élève 3** : elle lui demande d'attendre son souper+
- 189 **Prof** : elle lui demande+ s'il ne prend pas son souper+son dî-
- 190 **Classe** : -ner+
- 191 **Prof** : son dîner+ son repas+ ce comportement montre quoi+ le comportement de la sœur
- 192 montre quoi+ + {silence} cela montre qu'elle porte une attention particulière+ à l'égard de+
- 193 **Classe** : Karim+
- 194 **Prof** : à l'égard de Karim tout simplement+ maintenant comment réagit le personnage
- 195 +comment réagit-il+ comment Karim réagit+
- 196 **Élève 6**: il a dit que je n'ai pas faim+
- 197 **Prof** : et tu le diras à-
- 198 **Élève 6** : à ma mère+
- 199 **Prof** : tu le diras < à mère
- 200 **Élève 6** : à mère >+
- 201 **Prof** : cela montre quoi+ oui+
- 202 **Élève ***: pressé

- 203 **Prof** : il est pressé+ il est impatient+ de se rendre chez Marième+ il n'a pas l'appétit pas + il
- 204 n'a pas faim+ ce qui l'intéressait+ c'est aller chez+
- 205 **Classe** : Marième+
- 206 **Prof** : Marième + il dit tout simplement tu le diras à mère+ il est impatient donc il est
- 207 impatient+ maintenant à quoi renvoie l'expression+ grande attaque+
- 208 **Élève 2** : ***
- 209 **Prof** : oui+
- 210 **Élève 2** : la conquête+
- 211 **Prof** : la conquête + oui il n'a pas dit attaque mais il a dit+ la grande attaque+ oui ++
- 212 rapidement
- 213 **Élève 6** : grand+
- 214 **Prof** : oui à la grand- deur de l'évé- nement + pour Karim l'événement n'est pas petit mais
- 215 l'événement est grand+ cela montre la conquête est grande + majest- tueux + maintenant pour
- 216 aller conquérir+ est-il seul +
- 217 **Classe** : non+
- 218 **Prof** : non qu'est-ce qui le montre
- 219 **Élève 8** : il alla avec ses compagnons
- 220 **Prof** : ses compagnons+ il est lui est en compagnie de il y en compagnie de ses amis+ qui
- 221 sont-ils ici+
- 222 **Élève 8** : Moussa +
- 223 **Prof** : Moussa+
- 224 **Élève 8** Alioune+
- 225 **Prof** : Alioune+
- 226 **Élève 8** : Samba+
- 227 **Prof** : et+
- 228 **Classe** : Samba+
- 229 **Prof** : et Samba + cela montre quoi+ on parle d'amis dans le texte cela montre quoi+

230 **Élève 13** : ces amis montrent la loyauté+

231 **Prof** : la loyauté+

232 **Élève 8** : la solidarité+

233 **Prof** : la solidarité + qui existe dans la société africaine+ la société africaine est marquée par

234 la solidarité+ la société africaine est marquée par une consolidation de l'ami-

235 **Classe** : -tié

236 **Prof** : de l'amitié+ tout simplement+ on continue+ et comment réagissent ses amis++ il invite

237 ses amis à aller faire une grande attaque et comment réagissent ses amis+ est-ce que ses amis

238 l'acceptent+ comment réagissent ses amis++

239 **Élève 4** : où tu mourras nous mourrons+

240 **Prof** : où tu mourras nous mourrons+ c'est quoi ça+

241 **Élève 1** : une loyauté+

242 **Prof** : une loyauté++

243 **Élève 13** : ils ne vont pas se séparer+

244 **Élève 6** : ils sont de vrais amis+

245 **Prof** : ils sont des+ des vrais amis+ ces amis lui sont fidèles+ tout simplement+ nous avons ici

246 l'honneur+ exemple d'honneur sénégalais dans ce passage+ où tu mourras+

247 **Classe** : nous mourrons+

248 **Prof** : ils ont un esprit guerrier tout simplement+ quitte à y perdre la vie+ ensuite où tu

249 mourras nous mourrons++ donc vous mettez+la première partie + vous avez écrit explication

250 détaillée {le Prof écrit explication détaillée et dicte} Ousmane Socé introduit son personnage

251 dès le début de son récit. Il le présente de manière très soignée. Cette élégance renvoie au

252 statut de Samba-Linguère du personnage. Apparaît également dans ce passage la sœur de

253 Karim, symbolise le partage, le sens de la fraternité. Le héros de Socé est impatient de se

254 rendre chez sa dulcinée. Ce qui le pousse à rater son repas. Il s'accompagne de Moussa,

255 Alioune et Samba, ses compagnons. Cette remarque montre l'amitié est très solide dans la

256 société. L'expression « grande attaque » dont fait usage Karim montre l'héroïsme, la

257 détermination, en mon la grandeur d'âme du personnage. La réplique de ses amis constitue

258 également une fidélité sans faille qui existait entre les hommes en Afrique. {Le Prof reprend

259 les explications} mettez rapidement+ la deuxième partie+ que fait le personnage+

260 rapidement+ que fait-il +

261 **Élève** 14 : il se prépare+

262 **Prof** : il se prépare+ pour aller à une+

263 **Élève** *: conquête

264 **Prof** : à une conquête en compagnie de qui+

265 **Classe** : de ses amis

266 **Prof** : de ses amis+ le personnage est impatient+ et vous mettez à la ligne {le Prof dicte} en

267 résumé, Karim est soigné et impatient se rend chez Mariam en compagnie de ses amis+ {Le

268 Prof se rend compte de la fin de l'heure} je crois qu'on va s'arrêter ici+

Autoconfrontations

Annexe 18. (Autoconfrontations P1&P2)

- 1 **Enq.:** bonjour+ monsieur ++ dans cette séquence apparemment les élèves ne répondent pas
2 aux questions pourtant vous avez reformulé et encore reformulé+ selon vous pourquoi ++
- 3 **Prof 1:** oui j'ai constaté après avoir revu le truc que même les formulations ne sont pas bien
4 faites++ alors on aurait pu dire+ en fonction de ce qu'on vient de dire {voir sur la vidéo}++
5 quels sont ceux qui entretiennent une relation ++ si on l'avait dit on pourrait peut-être mettre
6 en relation le roi et ses filles {mots du texte étudié} ou peut-être++ comment il s'appelle
7 encore euh le bandit et les filles {mots du texte étudié} ou bien les jeunes gens et la famille
8 {mots du texte étudié}++
- 9 **Enq.:** donc ce n'est pas au niveau des élèves ++ peut-être leur niveau intellectuel ++
- 10 **Prof 1:** ça peut-être aussi parce que lorsqu'on parle de relation+ ici il peut y avoir plusieurs
11 types ++ relation sociale+ relation psychologique++ donc elles sont nombreuses+ c'est peut-
12 être ce qui a freiné un peu leur réflexe++ ça n'a pas était bien précis++
- 13 **Enq.:** madame+vous avez bien vu la séquence+ quelle est votre appréciation ++
- 14 **Prof 2:** bon je pense+ premièrement+ les élèves n'ont pas compris certaines questions++ par
15 exemple en parlant de relation cette question+ quelle est la relation++ quelle est la relation
16 entre les différents personnages ++ pratiquement+ il y a pas un seul élève qui arrive à
17 répondre à la question+ c'est-à-dire qu'ils n'ont pas bien maîtrisé le texte pour bien savoir les
18 relations entre les différents personnages++
- 19 **Enq.:** ne pensez vous pas que c'est un problème de niveau de langue chez les élèves ++
- 20 **Prof 2:** je ne pense pas++ parce que la question est à leur portée++ ils peuvent répondre+
21 parce que quand on parle de relation entre les personnages++ je pense que la question n'est
22 pas difficile++ ils comprennent mais peut-être qu'ils n'ont pas maîtrisé le texte++
- 23 **Enq.:** votre collègue rejette la responsabilité sur les élèves qui n'ont pas maîtrisé le texte+
24 pensez-vous toujours que c'est vous qui devrez bien reformuler la question ++ est-ce une
25 lecture qui devait se faire ou c'est le **Prof** qui devait bien formuler la question ++
- 26 **Prof 2:** oui je crois que le Prof a déjà fait son travail dans la mesure où la question est posée+
27 les élèves n'ont pas réagi+ il a reformulé+ une+ deux fois++certainement ça peut être du fait
28 que ++ parce que c'est la première fois++ que je venais de donner le texte++ alors le texte
29 vient d'être distribué++donc c'est très difficile que les élèves maîtrisent tout ensemble++ et
30 aussi il faut comprendre que nous sommes dans une localité où les élèves ne lisent pas
31 beaucoup alors ça freine beaucoup sur le plan de l'étude du texte+ la compréhension++
- 32 **Enq.:** donc la lecture est capitale madame++ les élèves n'ont pas toujours les manuels pour
33 lire et pour ce texte+ et ils apprennent avec le français+ la langue de l'école mais+les élèves
34 n'arrive pas à décoder le message+ est-ce que vous confirmez toujours qu'il fallait davantage
35 lire et faire lire les élèves pour qu'ils puissent comprendre la question posée par le Prof ++

36 **Prof** 2: là aussi+ il faut que les élèves lisent à plusieurs reprises le texte pour qu'ils pussent
37 avoir une compréhension là-dessus++ donc+ il faut qu'au moins huit élèves ou bien
38 maximum dix élèves arrivent à lire le texte et au fur et à mesure si on fait le tour du texte+
39 trois fois par exemple+ je pense qu'ils arriveront à avoir une compréhension du texte et à
40 savoir les différents personnages qui interviennent dans le texte++ et ici vraiment je pense que
41 la compréhension du texte n'est pas bien faite++

42 **Enq.:** monsieur+je vais vous poser la question suivante+ dans la séquence que nous venons
43 de voir+ vous êtes le seul à parler+ pendant un bon moment les élèves ne parlent pas est-ce
44 que réellement+ il y a transmission de connaissances ++

45 **Prof** 1: je crois que dans un cours+ lorsque le professeur fait son cours alors les compétences
46 qu'il installe avec la classe doit être un travail de partage++ un travail de partage dans la
47 mesure où en fait comme on a l'habitude de le dire+ ce n'est pas le professeur qui détient le
48 monopole du savoir+ ce n'est pas les élèves qui doivent aussi parler seuls+ même pas+ cela
49 signifie que c'est un travail de communication entre élèves et professeur++ et ce travail-là
50 doit toujours passer par un jeu de questions/ réponses++

51 **Enq.:** d'accord+ pourtant dans cette séquence+ vous êtes le seul à parler pourquoi ++

52 **Prof** 1: certainement parce que j'étais en train d'étudier le schéma narratif+et que c'est un
53 nouveau élément+certainement qu'ils n'ont pas maîtrisé le récit en sixième mais ce n'est pas
54 facile+ nous sommes en début d'année+ bon il faut essayer de revoir les choses+ les éclairer
55 davantage pour savoir si+ ils ont maîtrisé ou pas++ j'ai constaté+ en posant les questions pour
56 essayer de distinguer les différentes étapes+ il y a eu un problème+ ce fait+ qu'il me fallait
57 répéter revenir sur certaines choses+ reformuler++

58 **Enq.:** quel est votre opinion sur le professeur qui parle seul dans ce cours++

59 **Prof** 1: je pense que ce n'est pas la meilleure façon pour inculquer des connaissances parce
60 que vraiment quand le Prof à plusieurs reprises+ pose des questions et que les élèves
61 n'arrivent pas à répondre la meilleure manière est de chercher d'autres moyens au lieu de
62 monopoliser la parole++

63 **Enq.:** quelles sont les conséquences pédagogiques à ce niveau ++

64 **Prof** 1: là le Prof risque de s'épuiser+ il va beaucoup parler+ il va se fatiguer et en parlant
65 de compréhension les élèves ne vont pas comprendre++ c'est comme si c'est le professeur qui
66 doit parler et c'est lui seul qui détient les connaissances++ là je pense que le Prof + ce qu'il
67 fallait faire c'est de retourner au texte faire lire les élèves pour mieux les imprégner c'est
68 mieux que de poser et de reformuler les questions et de se répéter++

69 **Enq.:** monsieur+ pour donner des mots de même famille de espace+ les élèves ont des
70 difficultés+ apparemment ils n'ont pas de vocabulaire mais dès qu'ils ont compris le
71 processus de la formation ils se sont lancés mais en donnant des mots qui n'existe pas en
72 français quelle analyse pouvez-vous faire ++

73 **Prof 1:** bon comme je vous l'ai dit tout à l'heure+ en général les élèves ne lisent pas+ ils ne
74 lisent pas+ puisqu'ils ne lisent pas et que la lecture est fondamentale dans le processus
75 d'apprentissage de la langue+ ils ne s'aventurent pas+ ils ne vont même pas à la bibliothèque
76 pour voir+ on y peut rien+ on est obligé de faire avec++ mais le problème fondamental c'est
77 le problème de la lecture et que++ avec ça+ il va falloir toujours faire un effort+ un grand
78 effort+ eh bien de revenir sur les termes+ sur la compétence qu'on veut installer ++ mais je
79 crois que la faute n'incombe pas à l'enseignant au professeur+ c'est vrai que il y a des
80 difficultés+ il rencontre des difficultés++ et là il y a un problème+ c'est le problème des
81 pléthores de classe++

82 **Enq.:** d'accord pour le cas de *espace* est-ce vous n'aurez dû pas prendre un mot plus facile
83 pour installer la compétence de la formation des mots la même famille ++

84 **Prof 1:** oui ++ ce serait plus facile mais ici+ un élève a déjà déclenché le processus+ je ne
85 peux pas rejeter ce mot là pour vraiment prendre un autre+ il faut travailler avec quelles que
86 soit les difficultés++ alors c'est pourquoi il y a eu vraiment ces difficultés certainement+ on
87 n'aurait dû essayer de prendre un autre exemple+ de façon orale et continuer++

88 **Enq.:** alors ++ pour former un mot de même famille de *espace*+ les élèves ont compris le
89 processus+ leur vocabulaire fait défaut++ il y a une volonté d'apprendre mais il y a un
90 manque criard de vocabulaire+ que dites- vous de cela ++

91 **Prof 1:** les problèmes+ on peut les situer de plusieurs manières+ d'abord+ il y a le problème
92 de la lecture qui revient souvent+ les élèves ne lisent pas et ils n'ont pas de vocabulaire+ ils
93 n'ont vraiment pas de bagages en vocabulaire++ on pouvait régler ça si les élèves arrivaient à
94 lire+ aller à la bibliothèque+ faire beaucoup de lecture expliquée++ ça pouvait régler le
95 problème++ mais là il se trouve que même les collègues ne favorisent pas les textes++ ça
96 aussi c'est un problème++ bon là pour le problème du mot de même famille+ ici en parlant
97 surtout du mot *espace* je pense que c'est un mot un peu difficile pour les élèves++ de ce fait+
98 il fallait choisir un mot à leur portée en prenant des mots par exemple des mots qui peuvent
99 avoir beaucoup de dérivés++ par exemple si on prenait le mot jour par exemple++ là je pense
100 que c'est un mot qui ne pose pas de problème et là les élèves pourraient comprendre+
101 pourraient bien s'en++s'en sortir++ bon le mot *espace* n'est pas à leur portée et le processus
102 devait être lancé par le professeur et non pas par les élèves parce que les élèves pouvaient
103 donner un mot et qu'on n'arrive pas à trouver des mots de même famille ou bien des dérivés+
104 des dérivés++ si les élèves donnaient un mot par exemple comme beaucoup++ ce serait
105 vraiment difficile pour faire dégager un mot de même famille de ce mot++ c'est au Prof
106 d'abord de choisir un mot et peut-être de leur demander de former des mots à partir de ce mot
107 qu'il a++qu'il a donné++

108 **Prof 2:** comme je viens de le dire tout à l'heure+ il faut quand on fait un cours de français et
109 en français favoriser la communication entre élèves et professeur++ je viens de dire que c'est
110 un élève qui a choisi ce mot++ qui a donc choisi ce mot que nous avons écrit au tableau ++
111 parce nous avons déjà fait les mots variables et les mots invariables au point que normalement
112 s'il donne un mot je peux savoir si on peut travailler avec ce mot++ maintenant c'est difficile

113 avec ce mot mais j'avoue que normalement on pouvait travailler avec+ il y a des difficultés
114 mais on pouvait travailler avec++

115 **Enq.:** alors monsieur++ quand on observe bien cette séquence on rend compte que votre
116 enseignement de la grammaire est pure et dure c'est-à-dire n'est pas liée à la vie de l'élève+
117 par exemple+ il n'y a pas assez d'exemples pour lier cette grammaire à l'usage quotidien de la
118 langue qu'en pensez-vous ++

119 **Prof 1:** peut-être que+ je ne sais pas trop+ mais peut-être+ mais c'est un manquement il faut
120 vraiment le dire++ ce n'est pas totalement un manquement mais on ne peut pas tout
121 exploiter++ compte tenu en réalité de ce que nous faisons+on veut juste que les élèves
122 comprennent comment est formé un article défini contracté+ c'est vrai que vraiment c'est très
123 utile de lier la grammaire à l'usage quotidien de la langue++ parce ça leur permettra de
124 l'utiliser dans leur vie quotidienne mais nous sommes limité uniquement à l'exploitation pure
125 et dure de la grammaire+ parce que le cours c'est la grammaire+

126 **Enq.:** ne pensez-vous pas qu'en liant cette grammaire à l'usage quotidien de la langue on
127 installerait mieux les compétences ++

128 **Prof 2:** parfaitement+ si on liait la grammaire à l'utilisation de la langue par l'élève je pense
129 que c'est plus facile pour la compréhension des++ des élèves++ là par exemple+ si le Prof
130 avait commencé+ par ça je pense que la compréhension serait beaucoup plus facile : en
131 donnant des exemples par exemple+ bien exploiter son corpus et si cela est+ je pense qu'il
132 sera très facile d'atteindre les objectifs++ quand il parle d'article défini++quand il parle
133 d'article défini++ il faut qu'il parle de+ qu'il commence par le mot là+ défini+ qu'il explique
134 d'abord le mot défini+ donnez un exemple en ce sens et alors il pourra bien faire ces
135 manipulations++ par exemple quand le Prof dit le cahier par exemple est sur la table+ le
136 cahier est sur la table+ là il pourra expliquer aux élèves ce qui est défini est ce qui ne l'est
137 pas++ quand il parle de cahier sur la table en posant la question par exemple de quel
138 cahier ++ le cahier+ le cahier dont je parle ou le cahier que l'élève connaît+ il cherchait peut-
139 être là+ on peut dire que c'est défini contrairement si on dit par exemple euh un cahier est sur
140 la++ sur la table++ de quel cahier ++ un cahier de français ++ d'anglais ++ etc.++ là on
141 arrivera alors à résoudre le problème de défini et d'indéfini et alors on pourra parler de défini
142 contracté et de défini simple++

143 **Enq.:** de manière générale si on liait la grammaire+ la conjugaison+ le vocabulaire et
144 l'orthographe à l'usage quotidien de la langue est-ce ça veut dire que les élèves produiront
145 mieux à l'écrit++

146 **Prof 1:** évidemment+ mais faut que ça soit un travail très efficace+ dans la mesure où +
147 comme je viens de le dire+ il y a beaucoup beaucoup de + comment dirai-je+ je pense que
148 nous nous ne l'exploitons pas lorsqu'on fait cours+ parce que vous savez+ le fait de lier par
149 exemple les cours de grammaire+ de lecture à la vie quotidienne+ euh mène euh
150 quelquefois++ excusez-moi+ demande parfois+ faire sortir les élèves+ alors d'aller visiter
151 quelques sites+ d'en parler de voir+ ça permet de régler un certain nombre de vocabulaire+

152 mais aussi la communication+ la communication+ donc l'expression à la fois écrite et orale+
153 parce que il apprendront en ce moment-là non seulement à prendre note mais aussi à
154 s'exprimer+ et tout cela intervient pour préparer l'élève + eh bien+ donc+ à l'exploitation de
155 la grammaire

156 **Enq.:** madame en tant que Prof de français+ je pense que+ il faut exclure l'enseignement de
157 cette grammaire pure et dure qui n'est pas adapté pour cette catégorie d'élèves qui n'ont pas
158 cette langue comme langue maternelle++ n'est-ce pas+ selon vous quelles sont les stratégies
159 les plus compétentes pour accéder à cette grammaire qui permet à l'élève d'utiliser la langue à
160 la suite dans sa vie quotidienne ou dans la production de textes écrits ou oraux + quelles sont
161 les stratégies+ comment faire par exemple+

162 **Prof 2:** voilà+ je pense que pour bien enseigner la grammaire actuellement+ je pense que + il
163 faut d'abord partir d'un texte+ parce que c'est plus approprié+ quand on présente un texte +
164 approprié aux leçons de grammaire que l'on veut enseigner+ ce sera beaucoup plus facile+
165 euh de donnez des exemples comme ça+ et vouloir donner une leçon+ si on part du texte les
166 élèves vont beaucoup plus comprendre+ euh vont beaucoup plus comprendre que si++ une
167 grammaire pure et dure+ tout part d'un texte+ par exemple pour faire la grammaire+ faire du
168 vocabulaire+ pour faire aussi une expression écrite+ je pense que + à chaque fois si on part du
169 texte je pense que+ que c'est beaucoup plus facile + euh pour la compréhension des élèves+
170 euh ça sera beaucoup plus facile pour le professeur pour atteindre donc ces objectifs++

171 **Prof 1:** {le **Prof 1** revient sur le cours sur les déterminants définis pour apporter une précision
172 justificative} je voudrais donc dire+ lorsque+ madame nous parlait+ par exemple+ en fait+
173 son intervention sur les articles définis contractés+ euh elle dit que + je devais par exemple
174 essayer de revenir sur la notion de défini etc.++ je crois que nous l'avons fait+ lorsque nous
175 exploitons le corpus+ il n'a pas vu+ elle n'a pas vu+ donc tout le cours on a tout précisé+
176 mais il y a un autre problème+ j'ai commencé par étudier les articles+ comment dirai-je+ les
177 déterminants définis+ j'ai pas voulu toucher les déterminants indéfinis+ parce que on le fera
178 après donc+ c'est la raison pour laquelle j'ai pas {sic} voulu+ faire une comparaison entre le
179 et un+ alors je me limite à + donc à ce que j'étudie+ je suis très attentif par rapport à ces
180 éléments là+ et donc il va falloir faire très attention donc+ parce que des choses qu'on n'a pas
181 encore vues si on les inculque dans un cours+ alors le prochain cours n'aura plus de sens+

182 **Enq.:** madame *p* nous allons voir ici des séquences où les élèves lisent vraiment mal+ avec
183 beaucoup de peine+ souvent avec leur main suivant les lignes+ souvent avec une distance par
184 rapport au texte+mais ce qui est sûr c'est qu'ils lisent difficilement alors selon vous quelles
185 sont les manifestations de ces difficultés en lecture+

186 **Prof 2:** c'est le même constat+ *P* comme un peu partout par ici les élèves lisent mal+ au
187 Sénégal même+ c'est parce que aussi il y a un problème de langue+ parce que ces élèves-là+
188 leur langue maternelle c'est le sérère+ et là aussi ça crée des blocages+ il y a des lettres qui
189 sont mal pronon- qui sont mal prononcées+ c'est parce que certainement dans leurs
190 langues+ils le prononcent autrement+ ailleurs encore c'est parce que les élèves ne lisent pas+
191 ne lisent pas beaucoup+ ils ont des problèmes+ au niveau du primaire comme au niveau du+

192 moyen secondaire+ peut-être que les cours de lecture ne sont pas très fré- très fréquents+
193 mieux encore les encourager aussi+ ou bien même faire des évaluations en lecture et je pense
194 que ça peut réduire un peu le problème même +si le faisait comme on le fait en évaluation en
195 grammaire en vocabulaire ou autre+ si on faisait en lecture peut être que les élèves vont
196 s'amél- vont s'améliorer+ mais aussi malheureusement on sacrifie la phonétique+ la récitation
197 aux leçons aux leçons de grammaire de conjugaison etc.+++ problème de volume du
198 programme+

199 **Enq.:** donc pour le niveau collège+ il n'y a pas d'évaluation en lecture+

200 **Prof 1:** il n'y a pas d'évaluation en lecture+ c'est ce qui fait que même+ il y a un jour même il
201 y a un élève quand on faisait les études d'œuvres+ l'élève me demande quelle est l'utilité de
202 l'étude l'œuvre si on nous ne le donne pas donc à l'examen+ cela fait que+ ça crée un blocage
203 parce que les élèves savent qu'ils ne sont pas évaluer là-dessus+ puisque aussi les œuvres au
204 programme + comme en sixième comme en cinquième il y a des œuvres à lire+ il se trouve
205 que au niveau de nos bibliothèques le nombre de romans ou autres pose problème+ parce que
206 + avec les pléthores de classe et tout ça nous n'avons pas donc suffisamment de livres pour
207 faire des épreuves de lecture à partir de certains livres+ là c'est donc toujours des problèmes+
208 bon d'une manière générale c'est+ ils ne lisent pas bien+ parce que aussi à la maison+ il
209 manque de contrôle+ on leur fait pas beaucoup lire + peut-être aussi+ même finalement+ on
210 les+ comment dirai-je on les contrôle pas en leur demandant de lire + et cela se répercute
211 partout et même pour lire leur leçon c'est aussi un pro- un problème + il faut que les parents y
212 s'imprègnent et ici à l'école on les oblige à beaucoup lire+ vraiment+ je pense que vraiment+
213 ça peut régler le problème++

214 **Enq.:** monsieur *P* comme vous l'avez vu+ ici nous sommes en cinquième et il y a des
215 difficultés à la lecture+ les élèves n'arrivent pas à lire+ ils ont des problèmes de phonétique
216 alors est-ce que c'est la même chose dans vos classes ++

217 **Prof 2:** oui le constat est général+ il faut le dire+ il faut le dire+ pourquoi il y a ça c'est parce
218 que en général+ euh vous savez avec la politique actuelle de l'état nous constatons que c'est
219 du laisser-aller+ du laisser-aller dans la mesure où aujourd'hui si on nous parle de de projet
220 zéro redoublement+ on laisse passer les élèves n'importe comment+ on ne cherche plus la
221 qualité ça c'est un élément+ un deuxième élément + c'est aussi au niveau de la+ de la
222 formation au niveau de la base+ au niveau de la base aussi alors ça laisse vraiment à désirer+

223 **Enq.:** vous parlez des élèves+

224 **Prof 1:** oui je parle des élèves+ bon au niveau de la maison+ prenez un l'exemple d'un élève
225 ou bien d'un parent vous lui posez la question + combien coûte un livre pour le niveau de son
226 élève il ne pourra pas vous le dire + cela signifie nettement qu'ils ne lisent pas à la maison +
227 vous vérifiez dans les bagages des élèves vous ne trouverez pas de livre + pratiquement + cela
228 explique nettement que la lecture est presque+ presque nulle+

229 **Enq.:** vous avez parlé de la responsabilité des parents de la responsabilité de l'État+ et pour
230 les enseignants quel est leur niveau de responsabilité +

231 **Prof 2:** voilà les enseignants maintenant+ ils ne peuvent pas tout faire+

232 **Enq.:** mais ils ont une responsabilité quand même+

233 **Prof 1:** oui ils sont responsables+ ils sont responsables dans la mesure où+ en réalité+
234 quelque part+ dans la formation, je pense que nous avons pas reçu de formation pour ces
235 types d'apprenants qui n'ont aucune habitude de parler français+c'est difficile+ pour nous
236 aussi+ n'ont on a l'habitude+ en général quand on fait son cours on déroule son programme et
237 eh bien on dit+ il faut terminer+ alors que je crois que il ne faut pas trop tenir sur le temps+
238 trop compter sur le temps+ plus que sur la compréhension+

239 **Enq.:** mais est-ce que il y a suffisamment d'activités de lecture+ est ce que les profs font
240 suffisamment d'activités de lecture

241 **Prof 2 :** là aussi c'est- c'est un autre problème+ parce que en général + vous voyez des
242 professeurs du début à la fin de l'année+ ne font que des leçons de grammaire+ de
243 vocabulaire + je crois que c'est pas {sic} important+ madame vient de dire que tout doit partir
244 d'un texte+ mais effectivement ça doit se passer comme ça+ le projet+ comment dirai-je+ le
245 projet pédagogique que nous avons étudié en formation continue montre nettement que nous
246 ne pouvons pas faire+ de façon+ donc+ écarter une leçon de grammaire+ une leçon de
247 vocabulaire ou autre+ tout doit partir d'un texte+ on part d'un texte et on peut utiliser un texte
248 plusieurs fois+ cela dépend des compétences qu'on peut installer+ des objectifs qu'on a+ c'est
249 en fonction de cela qu'on peut l'exploiter plusieurs fois + et cela permettra aux élèves+ euh
250 donc au professeur de pousser les élèves à lire à relire le texte+ et de les préparer aussi à lire à
251 la maison+ donc avant de venir+ je crois que c'est important hein+ ils ne le font pas souvent
252 et ça pose des difficultés+

253 **Enq.:** vous l'avez aussi constaté+ il y a des difficultés au niveau de la lecture+ mais est-ce
254 que ces difficultés n'ont pas d'incidence au niveau de l'apprentissage de la langue en général+

255 **Prof 1:** voilà+ les difficultés au niveau de la lecture se répercutent aussi au niveau des autres
256 apprentissages+ à savoir au niveau de la grammaire au niveau du vocabulaire etc.++ parce
257 que vraiment pour mieux comprendre une langue+ il faut la parler et parler la langue doit
258 partir de la lecture et là si on maîtrise donc le français+ et là on doit maîtriser + la langue donc
259 par la lecture+ si+ on la maîtrise+ là ça va faciliter donc les autres apprentissages+ et là il faut
260 que+ qu'on favorise la lecture+ même au détriment des autres matières par exemple+ il faut
261 qu'on l'in- qu'on l'inculque dans le programme+

262 **Enq.:** au détriment ou en équilibre+

263 **Prof 2:** en équilibre+ en équilibre par exemple + des fois il arrive+ au courant de l'année
264 +on arrive même pas {sic} à étudier cinq textes et dans le programme il y a au moins une
265 vingtaine de leçons en grammaire+ encore en vocabulaire et autres+ et la lecture est

266 minimisée+ parce que on passe tout notre temps à suivre le programme en grammaire et là
267 l'objectif c'était de vouloir terminer son programme et autre puisqu'en lecture+il n'y a pas de
268 programme+ je pense que c'est ce qui fait certains blocages+

269 **Enq.:** *P* comme on a vu tout à l'heure dans la vidéo que parfois madame corrige parfois elle
270 ne corrige pas les mauvaises lectures des élèves quelles sont selon vous les conséquences
271 quand le **Prof** ne corrige pas la lecture des élèves+

272 **Prof** 1: Ah+ mais+ je crois que ça c'est évident+ euh la première conséquence c'est que vous
273 laissez des failles+ ces failles continueront+ c'est ce qui entraîne des difficultés aujourd'hui +
274 alors dès le bas âge+ l'élève n'arrive pas à lire + l'élève lit mal+ l'enseignant laisse passer
275 alors à notre niveau aussi on veut laisser passer+ c'est des failles qui continuent et ça baisse
276 d'un jour à l'autre+ le niveau des élèves+ je disais tout à l'heure qu'il faut privilégier la
277 compréhension chez l'élève que le temps parce qu'on ne peut pas terminer le programme+
278 donc plutôt + faire + utiliser beaucoup de temps pour permettre à l'élève de comprendre+
279 parce que+ euh + si on utilise beaucoup de temps pour que les élèves fassent beaucoup + eh
280 bien+ ça marchera mais je trouve que+ on peut faire peu pour faire comprendre énormément
281 aux élèves+ et c'est là où il faudra peut-être insister+

282 **Enq.:** si l'élève a des difficultés au niveau de la lecture forcément il aura des difficultés aux
283 niveaux de l'oral et de l'écrit+ n'est-ce pas+

284 **Prof** 2: bien sûr l'apprentissage d'une langue passe par l'expression écrite et l'expression
285 orale+ comme vous le savez le français est important pour tout le système et comme disait un
286 de mes anciens **Professeurs** + il suffit que le français s'éternue pour que d'autres disciples
287 soient enrhumées+ et si véritablement l'expression écrite n'est pas réussie+ l'expression orale
288 n'est pas réussie rien ira + en mathématiques+ en espagnol+ il faut dire dans les autres
289 langues et disciplines parce que tout passe par + en mathématiques+ en svt +en histoire géo+
290 on parle toujours de + on a toujours besoin du français + si maintenant nous l'exploitons pas
291 {sic} bien+ eh bien les failles continueront+ et par conséquent il a toujours un niveau bas+
292 ### quelqu'un qui n'arrive pas à distinguer les syllabes comment voulez vous qu'il lise un
293 mot+ ce n'est pas possible+ alors quelqu'un maintenant qui ne sait pas distinguer tout ça
294 comment voulez vous qu'il écrive correctement+ d'autant plus que ce qui est lu n'est pas
295 toujours ce qui est écrit + vous voyez en réalité c'est pourquoi il faut insister sur la lecture+
296 sur l'expression+ et j'insiste les élèves ne sont pas libres en expression orale+ il faut laisser
297 les élèves parler+ généralement le professeur arrive+ il fait son cours+ l'élève a peu de temps
298 pour- pour intervenir+

299 **Enq.:** est-ce que ce n'est pas un trait de culture aussi+ dans notre culture les enfants ne
300 parlent pas devant les adultes ou personnes plus âgées+

301 **Prof** 1: oui + madame vient de le dire+ en plus nous-mêmes+ nous avons été enfants, nous
302 avons notre langue maternelle+ que nous n'avons pas appris++ à l'école+ mais que nous
303 utilisons beaucoup+ quand même+ il est vrai que+ nous sommes dans un milieu où les gens

304 ne parlent pas du tout+ étant enfant+ ne s'expriment pas + c'est un peu difficile vraiment +
305 vraiment qu'il manipule+ correctement la langue+

306 **Enq.:** madame pendant les cours les élèves participent à l'oral mais il n'y a pratiquement
307 aucune production écrite de leur part+ pourquoi+

308 **Prof 2:** là vraiment+ je pense que c'est des failles du professeur qui n'a pas vraiment fait son
309 travail comme il faut + comme il se doit parce que + si les élèves s'expriment à l'oral aussi on
310 devait leur permettre aussi + d'écrire + leur propre expression+ et là je suis parfaitement
311 d'accord c'est les failles donc+ c'est les failles donc du professeur+ et là il y a des
312 conséquences parce que l'élève + pour qu'il arrive à + pour qu'il a + mettre+ avoir les
313 compétences+ je pense que+ on devait lui permettre + on devait lui donner le temps peut-être
314 d'écrire au tableau et de vérifier est-ce que si l'élève sait écrire exactement ce qu'il est en
315 train de dire + est-ce qu'il peut aussi l'écri- l'écrire+ et là c'est des conséquences et qu'à
316 l'avenir l'élève puisse produire dans un cours+ un production écrite++

317 **Enq.:** vous avez quelque chose à ajouter monsieur+

318 **Prof 1:** oui je crois que + en cours il faut aussi déplacer les élèves+ qu'ils aillent au tableau+
319 produire à l'écrit+ c'est ça qui fait que tout + c'est une manière de régler les leçons de
320 vocabulaire+ de grammaire etc.++ etc.++ + en même temps qu'on fait une leçon de lecture
321 expliquée+ mais si vous regardez avec les images+ rien que sur les images+ avec ce {sic}
322 pléthore d'élèves+ trois par table + ou quatre quelquefois par table+ une centaine d'élèves
323 c'est un peu difficile+ à chaque fois parce que ça baisse le niveau+ y en a qui pratiquement ne
324 participent pas au cours+ on ne peut pas suivre tout le monde+

325 **Enq.:** à peu près combien participe ++

326 **Prof 2:** en général+ en général hein quand on fait un cours c'est une vingtaine sur plus de
327 quatre vingt élèves+ vous voyez avec ce {sic} pléthore-là+ avec une classe de vingt à vingt
328 cinq+ trente élèves on peut privilégier élément par élément + la lecture +

329 **Enq.:** madame vous ne prenez pas la peine de vous promener dans les rangés pour vérifier les
330 prise de notes des élèves+

331 **Prof 2:** oui c'est aussi le problème de pléthore dans certaines rangées on ne peut même pas +
332 on ne peut même pas circuler pour+ voir ce qu'écrivent les élèves+ c'est ça le gros du
333 problème+ il y a des conséquences+ on n'arrive pas à voir ce que font les élèves sur les
334 cahiers+ à contrôler leurs écritures+ est-ce qu'ils écrivent même le cours + vous voyez + c'est
335 difficile+

336 **Enq.:** monsieur *P* vous arrivez à circuler quand les élèves écrivent la leçon que vous
337 dictez+ pourquoi vous circulez ainsi+

338 **Prof 1:** un bon enseignant dans sa formation on lui dit qu'il ne doit pas rester sur place+ parce
339 que+ l'avantage c'est d'abord + essayer de vérifier les enseignements que nous donnons+ de

340 vérifier quelque part chez les élèves de voir + si y a pas {sic} d'erreurs sur les cahiers lorsque
 341 vous dictez+ il y a des élèves qui écrivent mais qui écrivent mal+ alors vous pouvez rectifier
 342 au fur et à mesure+ autre chose + si nous restons au tableau avec ce {sic} pléthore dont nous
 343 parlons+ il y a des élèves qui font des bêtises ou qui trichent + ou tout simplement qui
 344 dorment ou qui bavardent derrière+ #### pour la discipline de français + c'est de permettre à
 345 tout le monde de suivre+ de bien suivre + parce que cette langue n'est pas facile+ donc tout le
 346 monde doit suivre+ non seulement au tableau+ mais tout le monde doit suivre ce que l'on dit+
 347 #### par exemple vous dictez + vous pouvez voir leur produit écrit + pour voir + par exemple
 348 ce que vous dictez est nettement pris ou pas+ c'est l'occasion de corriger+

349 **Enq.:** on va terminer avec la dernière question+ quelles sont les difficultés que vous
 350 rencontrez dans l'enseignement du français au collège+ les difficultés pédagogiques+

351 **Prof 2:** les difficultés sont multiples et variées+ il faut le dire+ d'abord au niveau de
 352 l'enseignant+ il faut le dire hein+ nous sommes dans un pays + ce qu'on appelle+ pays en
 353 voie de développement+ il y a des problèmes de moyen+ l'État ne forme pas bien + euh en
 354 général+ il y a des programmes qu'on installe mais qui ne déroule pas au cours de l'année+
 355 alors il y a par exemple des enseignants durant un ou deux ou trois ans même+ aucun
 356 inspecteur n'est venu les voir + alors que tant que l'enseignant est en classe+ en cours+ il doit
 357 aussi être suivi+ par l'inspecteur + sur ce qu'on appelle la formation continue+ en général +
 358 on nous laisse tout seul+ de façon individuelle+ et tout ne va pas bien+ ça c'est un problème+
 359 un autre problème+ #### le problème des cellules qui ne fonctionnent pas ou qui fonctionne
 360 sans assistance d'un inspecteur ou d'un CPI {sigle = Conseiller Pédagogique Itinérant}+ les
 361 élèves ne parlent français qu'à l'école+ il faut plutôt dire que dans la classe+ quand ils sortent
 362 + ils parlent wolof+ sérère + mais ils ne privilégient pas en fait + la langue française+ alors
 363 lorsque+ quand j'étais à l'élémentaire nos enseignants nous imposaient de parler le français+
 364 avec le symbole imposé+ mais aujourd'hui+ le problème majeur c'est de se faire comprendre
 365 par les élèves+ en classe+

366 **Enq :** une remarque + vous ne finissez jamais les séquences en une heure+ vous n'atteignez
 367 pas+ en fait+ les objectifs puisque +il n'y a pas d'exercices+ pourquoi ?

368 **Prof 1 :** ces élèves ne comprennent pas vite+ et là+ c'est difficile d'avancer+ si tu poses une
 369 question et il n'y a pas de réponse +comment tu fais+ tu reformules+ mais ils ne comprennent
 370 pas++ avec eux il faut faire doucement+ en plus comme je t'ai dit+ c'est pas évident +il faut
 371 que le contenu soit dans leur tête d'abord+ ensuite et c'est mieux sinon que sert un exercice
 372 si+ ils n'ont pas le savoir++hein+ que va-t-il servir++

373 **Enq.** et vous madame

374 **Prof 2 :** pour moi++c'est+ c'est que en une heure de temps+ même moins une heure de temps
 375 ce n'est pas possible avec les recommandations du programme +heu +heu de faire une leçon
 376 de grammaire ou autre +et si on fragmente les leçons+ on finira jamais le programme en
 377 langue+ c'est impossible++en il y a le nombre d'élèves qu'il faut suivre++

378 **Enq.:** madame+en tant qu'enseignant qu'elles sont vos difficultés dans l'exercice de
379 l'enseignement de la langue française+

380 **Prof 1:** alors les problèmes sont multiples et énormes+ surtout avec l'enseignement donc du
381 français où le **Professeur** rencontre beaucoup de difficultés+ et actuellement puisque il y a
382 que des pléthores de classe+ il est difficile de gérer les classes de quatre vingt dix élèves+ les
383 maîtriser+ ces élèves devient alors un véritable problème+ donc là je pense que l'État devait
384 faire des efforts + de sorte qu'on parle plus de pléthore de classe+ et là on pourra atteindre
385 certains objectifs + l'État aussi+ je parle de l'État parce que + #### si certains professeurs ne
386 sont pas formés là+ ça crée des problèmes parce que celui-là il sera trop trop limité en
387 parlant de connaissances ou de compétences pédagogiques+ donc il faut impérativement la
388 formation des enseignants+ il faut que les parents aident aussi les professeurs à bien faire leur
389 travail+

390 **Enq.:** comment les parents peuvent-ils aider les enseignants de français par exemple +

391 **Prof 2:** en encadrant par exemple les élèves à la maison parce que l'enseignement ne doit pas
392 seulement se limiter l'école+ #### beaucoup de parents ne parlent pas la langue française+
393 mais par exemple ces enfants-là + ont leurs aînés+ qui ont fréquenté l'école par exemple+ les
394 obliger à lire+ à apprendre leur leçon+ ou à vérifier vraiment ce qui se fait à l'école+

395 **Enq.:** donc un problème de l'enseignement de la langue française reste le manque de travail
396 de l'élève chez lui

397 **Prof 1:** oui

398 **Enq :** quelles sont vos années d'expérience dans l'enseignement de la langue français ++

399 **Prof 1:** vraiment+ en parlant de l'enseignement de la langue+ j'ai fait exemple douze années
400 d'expérience + mais vraiment les premières années j'avais le goût du travail+ j'avais le goût
401 du travail+ parce qu'il y avait peu d'élèves+ il y avait pas ces pléthores de classe parce que +
402 dans les années 2000 et 2001 les effectifs tournaient entre trente et trente cinq + mais
403 aujourd'hui avec quatre vingt dix élèves ou plus de quatre vingt dix élèves vraiment + ça crée
404 des problèmes+ et aujourd'hui c'est comme aussi il manque de contrôle + parce que+ au
405 niveau de la formation+ en parlant de la base+ au primaire+ il y a beaucoup de manquement+
406 c'est ce qui difficile de gérer les classes de français++

407 **Prof 2:** bon avant d'en venir véritablement à mon expérience+ je voulais ajouter donc la
408 difficulté de la langue + de l'expression de la langue française + vous savez nous sommes
409 aujourd'hui dans un monde où les enfants sont très + libres+ avec certainement le mouvement
410 du hip hop+ avec certainement le libertinage+ alors on se permet n'importe quoi + même
411 l'accoutrement vous voyez ça ne marche pas+ on arrive plus à les gérer au point que chacun
412 est libre de faire ce que bon lui semble+

413 **Enq.:** et quelles sont les conséquences de cette liberté au niveau de l'apprentissage de la
414 langue+

415 **Prof** 2: les conséquences au niveau de l'apprentissage de la langue+ quelqu'un qui préfère
416 maîtriser des textes de raps anglais ou en wolof+ celui s'intéresse à autre chose qu'à maîtriser
417 la langue il ne peut pas acquérir de compétences en français+ ### parlant de mon
418 expérience+ je constate qu'il y a beaucoup d'améliorations+ bon je suis à ma onzième
419 année+ c'est pas beaucoup hein {rires du **Prof** 1}+ je suis jeune par rapport à d'autres qui ont
420 fait une trentaine d'année+ mais faire onze ans d'expérience dans un langue je pense que
421 c'est déjà beaucoup et c'est une amélioration++

422 **Enq.**: quand vous parlez d'amélioration vous faites référence à quoi+

423 **Prof** 2: je fais référence à mon niveau de l'expression aussi bien + de l'expression+ ou bien
424 de l'enseignement pédagogique+ de l'activité et tout+

425 **Enq.**: qu'est-ce qui a favorisé cette amélioration + c'est personnel+ c'est une formation+ ou+

426 **Prof** 1: d'abord vous savez, le français est la langue officielle+ dont c'est sérieux, c'est
427 important de former les agents++ dont il y a la formation+ parce que j'ai pas {sic} mal suivi de
428 formation que ce soit au niveau de ce qu'on appelle formation contenue + avec les cellules ou
429 de la formation à l'école normale que j'en ai donc reçu + je crois que ça m'a beaucoup
430 apporté+ amélioré++

431 **Enq** : ben + en tout cas je vous remercie beaucoup + tous deux+ de m'avoir accordé cet
432 entretien+++

Annexe 19. (Autoconfrontations P3&P4)

- 1 **Enq.** : monsieur *P4* comme nous venons de le voir sur cette séquence+ apparemment
2 l'élève a des difficultés pour lire+ nous sommes en classe de première+ n'est-ce pas déjà un
3 blocage à l'apprentissage de la langue+
- 4 **Prof 4:** merci monsieur *PE* de m'avoir invité pour nous entretenir sur cette séquence qui a
5 eu lieu dans une classe de première+ donc je dirai que les élèves ne s'entraînent pas à la
6 lecture, ils ne sont pas habitués à la lecture+ j'ai souvent l'habitude de dire ça aux élèves+ un
7 élève qui veut bien lire doit s'entraîner+ je leur dis souvent + c'est en forgeant qu'on devient
8 forgeron+ mais c'est malheureux de le penser ainsi+ ils ne lisent pas à la maison+ et cet
9 exercice qu'ils ne font pas+se reflète dans les activités que l'on fait en classe+ tout
10 simplement+en plus comme la langue n'est pas leur langue maternelle seule la lecture peut
11 réellement les aider+ c'est fondamental+
- 12 **Enq.** : madame *P4* je voudrais que vous me disiez quelles sont les manifestations de ces
13 difficultés au niveau de la lecture+ qu'est-ce que vous avez remarqué au niveau de votre
14 classe+
- 15 **Prof 3** : bien alors + première chose+ le problème que les élèves ont en général + comme
16 vous avez dit c'est dans la lecture+ mais dans la lecture c'est quoi + comme nous pouvons le
17 sentir c'est d'abord l'articulation et la prononciation des mots+ ils ont un problème pour
18 articuler+ par exemple les sons où ils doivent dire /s/ ils vont dire /z/+ là où ils doivent dire /ʃ/
19 ils vont dire /j/+ ils hésitent devant les diphtongues+donc c'est un problème phonétique
20 réellement+ bien entendu + Puisque + il y a le problème d'articulation+ il y a le problème de
21 phonétique+il y a en qui n'arrivent pas à identifier les voyelles nasales+ d'autres
22 intervertissent les lettres et la ponctuation n'en parlons pas+ tout ça c'est qu'il y a des
23 difficultés en lecture+ parce qu'ils ne lisent pas comme le dit monsieur *P*+ ils n'ont pas
24 l'habitude de lire+ ils ne lisent pas ce qui fait que+ il faut s'entraîner+ s'ils ne s'entraînent
25 pas+c'est normal qu'ils ne puissent pas articuler+ si vous n'êtes pas en contact avec cette
26 lecture-là avec ces mots-là+ vous les connaîtrez pas et bien sûr vous pourrez pas les utiliser +
27 surtout qu' ils vivent euh pratiquent d'autres langues+c'est ça le problème+
- 28 **Enq.** : monsieur *P4* quelles sont les raisons+ est-ce que c'est parce que les profs ne font pas
29 correctement leur travail+ les activités de lecture ne sont pas multipliées dans la classe ou
30 c'est parce que l'élève en tant que tel n'est pas intéressé par la lecture à la maison+

31 **Prof 4:** moi je crois que+ on peut trouver plusieurs raisons face à cette situation-là+ moi qui
32 vous parle d'abord dans mes classes en quatrième+ seconde première et terminale j'ai
33 l'habitude de donner des livres aux élèves+ maintenant c'est à eux de faire la moitié du
34 travail+ c'est dire de lire ces ouvrages-là à la maison+ mais un élève qui fait semblant de lire
35 alors qu'il ne lit pas + y a problème à ce niveau-là+ donc c'est à eux de s'exercer+ nous ce
36 que nous pouvons faire c'est une fois arrivé dans les classes+ faire des activités+ lire et leur
37 demander de relire les textes+ maintenant s'ils ne s'entraînent pas à la maison+ il y a
38 blocage+ d'où ce blocage également+ autre chose également+ les élèves parlent wolof dans la
39 cour de l'école+ alors que le français est la langue des enseignements+ même pour les autres
40 disciplines hein+ disons simplement c'est la langue des connaissances des savoirs et à coup
41 sûr des compétences à l'école+ c'est pourquoi+ je voudrais à ce niveau que l'on puisse
42 instaurer ce qu'on appelle le symbole+ pour imposer aux élèves + de parler le français+ même
43 si le français est cahoteux+ ils doivent le parler+ tout simplement+

44 **Enq. :** madame vous êtes de cet avis+

45 **Prof 3 :** oui+ comme il l'a dit monsieur *P4*+ c'est vrai qu'on ne peut pas être derrière eux
46 pour leur dire de lire+ à la maison on n'y est pas+ le seul endroit où on peut leur parler
47 ouvertement c'est l'école+ alors peut-être aussi ils ont un problème de bibliothèque par
48 exemple+ si la bibliothèque n'est pas assez fournie+ ou bien + c'est le problème qu'on a ici+
49 la bibliothèque n'est pas assez grande+ alors ils ne sont pas encouragés par ça + peut-être ça
50 les encouragerait s'il y avait une grande bibliothèque assez de place < où ils peuvent
51 s'asseoir+

52 **Prof 4:** une salle de lecture >

53 **Prof 3 :** une salle de lecture par exemple+ donc là ça irait mieux+ il y en a qui veulent +
54 tenter bien+il y en a qui veulent+ parce que y en a qui viennent vers vous vous demandez des
55 livres etc. + donc y en a qui veulent+ mais peut-être il faudrait les encourager+ mais le
56 problème initial c'est qu'ils ne connaissent pas+ la lecture+et que peut-être certains d'entre
57 eux ne cherchent pas à connaître+ les livres et les découvrir en fait+

58 **Enq. :** Dans tout cela est-ce qu'il y a pas de traits culturels+ le seul fait par exemple que les
59 élèves ne connaissent pas les livres comme vous dites+

60 **Prof 3:** < si+ on peut arguer qu'ils sont dans une civilisation orale encore et que le livre n'a
61 pas toute sa place+ voilà+ c'est dans de très rares maisons, qu'on peut trouver de bibliothèque
62 familiale+ le livre reste inconnu dans les familles et l'école n'en a pas aussi suffisamment++

63 **Prof 3** : si > oui partage aussi cette position+déjà dans leurs réflexes + ils préfèrent parler que
64 d'écrire, voir la télé que de lire, avoir un album photo qu'un livre+ je ne caricature pas+mais
65 c'est la réalité++

66 **Enq.** : donc le problème des élèves en lecture viendrait de leur culture +

67 **Prof 4**: effectivement je pense que cette langue-là {il parle de la langue maternelle} a une
68 influence notoire dans l'apprentissage même des élèves+ je l'ai dit tantôt ils parlent beaucoup
69 la langue sérère + dans l'enceinte de l'établissement et même dans les salles de classe et ça
70 c'est formellement interdit+ et il faudrait comme on le dit soigner le mal à la racine+ cela veut
71 dire quoi+ forcer les gosses à parler la langue de Molière+

72 **Enq.** : et vous quels sont les traits linguistiques+ de la société qu'on peut retrouver dans la
73 lecture+

74 **Prof 3** : Bien sûr+ incidences linguistiques parce que+ d'abord ici par exemple si on prend
75 l'exemple du lycée+ de notre lycée+ ils sont des sérères + il y a la langue sérère+ la langue
76 wolof et après vient la langue française+ donc c'est le sérère d'abord+ le wolof après + et la
77 langue française vient en troisième position+ donc c'est normal qu'il n'ait pas la possibilité de
78 la parler comme il faut+ pourquoi maintenant+ parce que déjà pour parler le wolof ils ont
79 l'accent sérère+ pour parler français ils ont forcément l'accent sérère et l'accent wolof+ donc
80 forcément ça va se répercuter sur leur manière de parler la langue+ c'est normal de ce côté-
81 là+

82 **Enq.** : dans cette séquence de lecture+ on le voit madame+ l'élève a des difficultés pour lire
83 mais à chaque fois vous faites un effort pour le rectifier sur certaines prononciations est-ce
84 cela a un effet chez l'élève+

85 **Prof 3** : oui bien sûr+ quand l'élève lit mal un mot et que je rectifie++ parce que + d'abord
86 vous voyez + l'élève relit comme moi+ c'est dire lui aussi il rectifie+ il dit le mot mais cette
87 fois-ci de manière correcte+ comme je dis+si on pouvait le faire+ ça+ tout le temps pour les
88 aidez à pouvoir parfaire leur mode de+ de parler + ce n'est pas {sic} possible
89 malheureusement+ ce qu'on peut faire c'est faire ça en classe+ dès qu'il lit mal un mot
90 j'essaie de sauter sur cette occasion-là pour rectifier+ et je vois que l'élève essaie aussi de se
91 rectifier et ça c'est déjà positif même si c'est pas assez + mais au moins c'est un point positif+

92 **Enq.** : une autre question+cette séquence que je viens d'extraire me permet de dire que vous
93 parlez beaucoup plus que les élèves+ alors selon vous+ dans un cours de français est-il mieux
94 que le Prof parle beaucoup plus que les élèves+

95 **Prof 3** : alors je pense que c'est plutôt+ ce n'est pas la chose à faire+ c'est vrai+ si on parle
96 beaucoup+ c'est parce que +on parle avec des élèves et la parole nous revient+ on la garde un
97 moment pour soit +expliquer soit dicter ou bien pour autre chose+ c'est du Prof+ à+ aux
98 élèves+ mais si on parle beaucoup on ne laisse pas la latitude à l'élève de pouvoir
99 s'exprimer+ si on cherche à ce que l'élève puisse s'exprimer+ s'améliorer en français il
100 faudrait peut-être l'entraîner+ comment l'entraîner+ en le laissant en le laissant prendre la
101 parole quoi+ en le laissant s'exprimer+ si on le fait pas+ si on s'exprime à la place des élèves
102 forcément ça devient quelque chose de négatif+ parce que ça ne va pas lui permettre de
103 s'exprimer+ cette expression qu'on recherche on ne pourra pas l'avoir+ parce l'élève n'a pas
104 la latitude la possibilité la liberté de s'exprimer+ même s'il fait des fautes+ on comprend+ ce
105 serait mieux+ mais vraiment que le professeur monopolise la parole+ ça c'est vraiment
106 pas{sic} bien+

107 **Enq.** : monsieur *P4*dans vos cours on a remarqué la même chose+ pourquoi c'est une règle
108 générale où le problème se situe au niveau des élèves+

109 **Prof 4**: moi je pense que les choses sont partagées han+ mais surtout au niveau des élèves+
110 les élèves ont surtout un blocage+ vous posez une question du coup il y a des lenteurs+ liées à
111 la réponse des questions+ maintenant pour aller beaucoup plus vite nous sommes obligé {son
112 téléphone sonne} de répondre+ et de songer à autre chose \$\$\$

113 **Enq.** : vous avez parlé de la responsabilité des élèves+ et quelle est la responsabilité des
114 enseignants dans le fait qu'ils parlent beaucoup plus que les élèves+

115 **Prof 4**: bon parce qu'ils n'ont pas + je pense+ les questions pertinentes à cibler et qu'il faut
116 poser aux élèves+ parce que pour faire parler les élèves + ils faut cibler des questions
117 pertinentes qui piquent la curiosité même de l'élève+ c'est en ce moment que l'élève sera
118 obligé de parler+ mais des fois vous posez une question mais ils ne répondent pas+ mais c'est
119 comme nous sommes dans une sorte de cimetières+ je le dis des fois aux élèves+ nous
120 sommes obligé pour aller beaucoup plus vite de répondre aux questions + han+

121 **Enq.** : mais là+ si on répond aux questions qu'on a posées aux élèves+ est-ce
122 pédagogiquement il y a un intérêt+

123 **Prof 4**: il n'y pas d'intérêt à ce niveau-là+ mais nous sommes obligés des fois de le faire+

124 **Enq.** : obligés +pourquoi+

125 **Prof 4:** parce que vous posez des questions+ des fois ils ne répondent pas+ et l'explication à
 126 donner à ce niveau –là peut-être les élèves n'ont pas compris la question+ ou bien peut-être ils
 127 ne savent <pas la réponse+

128 **Enq. :** ou peut-être que < la question+

129 **Prof 4:** est mal formulée+ >+ oui c'est ça+

130 **Enq. :** madame <vous êtes de cet avis+

131 **Prof 3 :** mais+ mais ça dépend>+ parce que des fois vous posez une question à un élève+ il
 132 tarde à répondre + qu'est-ce qu'il faut faire+ je crois +ce n'est pas la meilleure chose à faire+
 133 ce n'est pas de répondre à la place de l'élève+ mais peut-être de l'amener un tout petit peu à
 134 cette réponse-là en lui posant la question d'une autre manière+ mais il se trouve aussi que des
 135 fois+ c'est une sorte d'impulsion + on le fait + on peut le faire après on se rend compte que
 136 c'était pas {sic} la meilleure chose à faire+ mais comme l'a dit également monsieur *P* en
 137 général les élèves ont du mal à réagir+ donc automatiquement+ soit vous l'aider de cette
 138 manière-là soit vous le faites de manière impulsive+ c'est pas {sic} la meilleure chose à
 139 faire+ je pense que+ c'est pas {sic} le bon moyen pour aider l'élève à s'exprimer+ il faut lui
 140 laisser la latitude de parler+

141 **Enq. :** de nature les élèves parlent+ ils sont jeunes et s'ils ne parlent pas en classe+c'est peut-
 142 être lié à la langue française+ ne pensez-vous pas+

143 **Prof 3 :** il y a un blocage+ évidemment il y a un blocage+ parce que des fois+ +comment le
 144 dire+ je ne dirai pas qu'ils ont peur+ mais ils ont honte+ ils ont honte de faire des fautes+
 145 parce que des fois ils se disent que quand je fais une faute le camarade qui est là+ va se rire de
 146 moi {sic}+ va me ridiculiser+ ou bien si je fais des fautes+ j'ai peur+ donc ce sont des choses
 147 comme ça qui poussent les élèves à ne pas parler+ des fois même un élève peut savoir la
 148 réponse+ peut avoir la bonne réponse mais il garde ça pour lui-même++ moi j'ai l'habitude de
 149 dire aux élèves n'ayez pas peur+ dites ce que vous pensez en classe < et si vous ne le dites pas
 150 en classe

151 **Enq. :** justement >

152 **Prof 4:** vous allez> le dire dans les devoirs et ce sera pire à ce niveau-là

153 **Enq. :** et justement+ madame+ est-ce les profs encouragent les élèves à parler+ communiquer
 154 même s'ils commettent des fautes et sont corrigés+ est-ce que aussi dans la correction des
 155 erreurs+ il n'y a pas un excès de rigueur qui pousse les élèves à avoir peur de commettre de
 156 fautes du coup de parler +

157 **Prof 3** : oui bien sûr+ le problème se trouve déjà dans le fait que +cette langue qui leur est
 158 étrangère+ ils ne connaissent pas la langue française+ j'ai dit tout à l'heure il y a deux langues
 159 qui viennent avant le français+ la langue maternelle qui est le sérère+ la langue wolof et après
 160 la langue française+ donc c'est normal aussi qu'ils ne soient pas en symbiose avec cette
 161 langue+ qu'on ne connaît pas+ forcément ça peut nous intimider+ et en fait la langue
 162 française les intimide+ s'ils voient quelqu'un qui parle bien+ ils sont ébahis+ qui parle+ qui
 163 articule très bien ils sont totalement ébahis+ parce que pour eux c'est presque impossible+ si
 164 on veut maintenant ce même résultat +ça ne va pas être possible+ ça peut prendre beaucoup
 165 de temps+ alors maintenant+ si maintenant il y a l'expression+ peut-être certains profs sont
 166 sévères dans la correction+ et que c'est peut-être ça qui les incite+ à avoir peur+ à un peu
 167 parler++ mais je pense que le problème vrai+ c'est qu'ils ne connaissent pas la langue+ et ils
 168 ont peur de la langue française+ parce que en général c'est pas{sic} une langue qui est facile
 169 hein+ même pour les grands encore moins pour les élèves++

170 **Enq.** : est-ce que il n'y a pas un travail psychologique à faire+ pour faire comprendre aux
 171 élèves que cette langue française est la leur puisque désormais ils vont devoir la parler,
 172 situation scolaire professionnelle administrative+

173 **Prof 4**: bien sûr il y a un travail psychologique à faire+ en effet mais comme je vous l'ai dit
 174 toute à l'heure+ ce travail psychologique à faire + c'est à faire ++ce que nous sommes en train
 175 de faire+ il se trouve que le problème+ c'est peut-être au lycée+ mais avant le lycée il y a un
 176 processus+ peut être l'école élémentaire où on doit leur faire comprendre que la langue est
 177 leur langue+ déjà en ce moment-là ils doivent savoir que la langue est+ comme vous l'avez
 178 dit+ on a en besoin pour travailler+ on a en besoin pour s'exprimer+ avec des gens qui ne
 179 comprennent pas vous avez besoin de cette langue-là pour communiquer+ mais+ voilà on
 180 essaie de faire mais ce n'est pas évident+

181 **Enq.** : monsieur *P4* vous avez fait deux textes+ un de la littérature africaine et un autre de
 182 la littérature française+ mais c'est pendant l'étude du texte de la littérature africaine que les
 183 élèves ont plus réagi+ pourquoi ?

184 **Prof 4**: mais c'est facile à dire+ je pense que d'abord la littérature africaine qui leur est +
 185 comment dirai-je++ qui leur appartient+ ils sont profondément ancrés dans cette littérature+
 186 raison pour laquelle ils sont très à l'aise+ par rapport à la littérature française qui émane d'une
 187 culture étrangère+ par exemple+ dans le texte qui est tiré dans *Karim*+ euh il y a des faits qui
 188 sont sociaux+ euh+ il relève de la société africaine+ je prends tout simplement un exemple+
 189 lorsque Socé dit {début lang = wolof} sala malikoum guer-Gni ? malikoum salam {fin
 190 langue} + euh + ça ce sont des éléments qui reflètent notre culture sénégalaise tout

191 simplement+ raison pour laquelle+ il y a aussi autant de facteurs qui montrent que l'élève est
192 très à l'aise dans le texte africain que dans le texte français+ parce que dans le texte français
193 lui paraît tout simplement étranger+

194 **Enq.** : madame *P3* est-ce que vous êtes de cet avis++

195 **Prof 3** : oui+ bien sûr+ c'est un problème de contexte+ la littérature africaine comme le nom
196 l'indique c'est une littérature produite par des africains où on parle de l'Afrique+ et de sa
197 culture et eux c'est des africains+ donc c'est normal qu'ils soient en symbiose avec cette
198 littérature-là+ encore mieux+ avec la littérature sénégalaise+ par contre la littérature française
199 comme le nom l'indique également+ c'est une littérature où on met en exergue + en général+
200 la culture française+ le mode de vie des français+ \$\$\$

201 **Enq.** : vous étiez en train de dire que les élèves sont plus en phase avec la littérature
202 africaine++

203 **Prof 3** : oui je disais que c'est normal parce que c'est un problème de contexte+ c'est-à-dire
204 que quand on parle de littérature africaine+ en général c'est une littérature produite par des
205 africains où on où on + on évoque l'Afrique et ses coutumes c'est une littérature produite par
206 des africains où on parle de l'Afrique+ ses traditions l'Afrique sa culture et eux ils se sentent
207 bien dans ça+ ils se sentent à l'aise surtout quand il s'agit de la littérature sénégalaise+ par
208 exemple Senghor+ Cheikh Amidou Kane+Mariama Bâ ils aiment bien + parce que tout
209 simplement+ c'est leur culture+ c'est leur société+ ils comprennent ils comprennent tout ce
210 qu'on peut dire dedans+ donc c'est facile pour eux de comprendre ce qu'on dit dans cette
211 littérature+ de capter les informations données dans cette littérature que si c'est maintenant la
212 littérature française+ parce que là également c'est des choses qui leur sont étrangères+ la
213 culture française et les écrivains français+ des fois je me demande+ est-ce que+ quand on
214 parle de chateaubriand de Victor Hugo de Lamartine+ ils y comprennent quelque chose c'est-
215 à-dire ils ne connaissent pas ces gens-là+ ils ne connaissant pas leur écriture+ ils ne
216 connaissent pas leur mode de vie parce qu'ils sont français+mais ils sont obligés de les
217 apprendre parce que c'est dans notre système d'éducation et c'est quelque chose quand même
218 parce que ça leur permet d'être cultivés+ < n'est-ce pas+

219 **Prof 4**: d'où le blocage>

220 **Prof 3** : d'où+ {le Prof 2 regarde l'autre prof}

221 **Prof 4**: d'où le blocage

222 **Prof 3** : oui d'où le blocage

223 **Enq.** : est-ce à dire qu'il faut que les concepteurs des programmes pensent à introduire
224 beaucoup plus de littérature africaine+ disons même un peu plus de littérature sénégalaise que
225 les élèves ignorent tant+

226 **Prof 4:** moi + je pense que cela va de soi hein+ un bon programme+ euh+ hum+ où il y a de
227 une bonne dose de littérature sénégalaise+ ça peut beaucoup les motiver+les élèves+ les
228 pousser à aimer davantage la littérature et le français+à aller à la découverte de cette
229 littérature-là+ et du coup de la lecture+ c'est vrai+euh+ mais un élève qui veut s'ouvrir doit
230 prendre en compte les deux littératures+ parce que nous sommes en francophonie+ dans la
231 francophonie et qui dit francophonie dit ouverture et esprit d'ouverture+ je pense que les
232 élèves doivent prendre en compte les deux littératures aussi bien la littérature française que la
233 littérature africaine+ c'est mon point de vue+

234 **Enq.** : oui mais si la littérature française ne leur apporte pas ce que la littérature africaine peut
235 leur apporter du point de vue de la maîtrise de la langue est-ce que ne faudrait-il pas repenser
236 le programme+

237 **Prof 3 :** oui en fait+ c'est vrai+ parce que+ par exemple si on prend la classe de première on a
238 dans le programme en littérature française+ on a le romantisme le réalisme le parnasse des
239 différents courants littéraires+ en littérature africaine on a juste la périodisation des romans
240 africains donc de 1920 jusqu'à nos jours+ déjà sur le plan textuel+ c'est pas+ c'est pas {sic}
241 balaise+ du côté de de la littérature africaine+ parce que pour la littérature française tous ces
242 courants-là il faut étudier et avec beaucoup d'histoire française+de culture française+ ça prend
243 beaucoup de temps+ et par contre pour la littérature africaine, il suffit juste de peu de temps
244 pour pouvoir étudier ce périodicité du roman de 1920+ jusqu'à nos jours+ l'étude des genres
245 tels que voulu par le programme nous pousse à étudier plus la littérature française que la
246 littérature africaine+ moins encore la littérature sénégalaise+ sommes-nous formés comme ça
247 peut-être++ alors que ce serait intéressant+ plutôt patriotique aussi+qu'ils connaissent la
248 littérature sénégalaise aussi+ parce qu'on ne la connaît pas bien+ et les autres littératures
249 comme la littérature congolaise etc.+ parce que ça leur parle+ ça parle de leur histoire+ c'est
250 important+ moi je suis pour qu'on puisse élargir le programme en littérature africaine+ rendre
251 ça plus balaise+ plus costaud pour que les élèves puissent connaître+ avant tout+ avant de
252 s'ouvrir+ c'est bien aussi comme disait Senghor l'enracinement et ouverture+ c'est bien+ la
253 littérature française+ elle est aussi importante+ ça permet à l'élève d'être cultivé+ mais aussi
254 si on ajoute à la littérature africaine des œuvres sénégalaises+ je trouve que ce serait mieux+
255 pour les élèves également.

256 **Enq.** : en fait+ vous avez parlé de patriotisme mais peut-être demander à monsieur *P4* si
257 déjà au niveau l'aspect cognitif+ l'aspect des connaissances+ les élèves n'acquièrent pas
258 beaucoup plus de reconnaissance de la langue dans l'étude d'un texte de la littérature
259 sénégalaise ###

260 **Prof 4:** moi je pense que + évidemment un texte + euh comment dirai-je+ un texte commenté
261 en littérature africaine+ euh disons sénégalaise est beaucoup plus accessible pour ces élèves
262 qu'un texte en littérature française+ nous le sentons dans les classes+ par exemple si nous
263 prenons un texte+ je prends par exemple avec Sous l'orage j'étais très à l'aise+

264 **Enq.** : vous dites que j'étais très à l'aise+

265 **Prof 4:** avec les élèves on était très à l'aise+ pourquoi+ parce que tout simplement dans ce+
266 dans cet ouvrage-là+il y a des leçons de morale qui sont distillées et l'élève comprend très
267 vite ces leçons-là+ l'écriture leur est accessible alors avec les fables de la Jean de La
268 Fontaine+ou les tragiques D'Aubigné+ il y a des éléments qui lui sont tout à fait étrangers+
269 qui échappent à son entendement+une réalité qui lui apparaît et paraît très éloignée+ donc je
270 pense que+ ils sont beaucoup plus à l'aise+ dans la littérature africaine qu'en littérature
271 française+ parce qu(e) il y a des éléments qui sont liés à leur culture+ qu'il voit au jour le
272 jour++

273 **Enq.** : pourtant dans les programmes c'est clair+ on a beaucoup plus de littérature française
274 que de littérature africaine+ vous ne pensez pas qu'il est tant pour l'intérêt même de
275 l'acquisition des connaissances et des compétences d'enseigner davantage cette littérature
276 africaine++

277 **Prof 3 :** si je prends un exemple+ si c'est un élève qui va en France par exemple + il pourra
278 défendre la littérature française il pourra parler de Lamartine+ il pourra parler de Hugo etc.
279 parce qu'il a appris au lycée+ il a appris à l'université+ il pourra défendre cette littérature+
280 s'il s'agit maintenant qu'on lui demande de nous parler de la langue+ non de- de la culture+
281 de la littérature africaine+ sénégalaise est-ce qu'il pourra en parler+ je ne pense pas+ à moins
282 que ça soit lui-même qui prenne la responsabilité d'aller voir + d'aller étudier cette littérature-
283 là+ on ne lui permet pas ça+ parce que comme vous l'avez dit le programme s'acharne plus
284 sur la littérature française que sur la littérature africaine+ mais je pense qu'il est tant que ça
285 change+ parce qu'on est africain, on est sénégalais donc mieux vaut connaître la littérature+
286 notre littérature et ensuite connaître d'autres littératures+ c'est dire la littérature française+
287 même les autres littératures+ belge +québécoise parce qu'un apprenant doit tout connaître+

288 parce que ce serait bien de s'asseoir sur quelque chose de bien solide avant de s'ouvrir+
289 même si l'ouverture est d'actualité+

290 **Enq.** : est-ce à dire que si l'élève apprend la littérature sénégalaise, apprend la littérature
291 africaine et s'ouvre à la littérature française disons francophone+ est-ce que l'élève sera
292 mieux à l'aise pour produire des textes+ écrire des textes+ parce que justement il va
293 s'habituer à des textes à des styles qui lui sont très proches +

294 **Prof 4:** moi je pense que la diversité des textes+ est+ est prenable han+ je prends deux cas+
295 un élève qui ne lit que la littérature française++ autant pour moi un élève qui ne lit littérature
296 africaine et un autre élève qui lit que+ qui lit toutes les littératures+ je pense que l'élève qui
297 est à cheval sur toutes les littératures a la chance de maîtriser tous les textes + et à coup sûr de
298 pouvoir rédiger avec une certaine liberté+ moi je pense qu'il y a un blocage mais c'est à eux de
299 voir comment+ comment survoler ce blocage+

300 **Prof 3 :** moi je cherche à ce qu'ils comprennent <le texte

301 **Prof 4:** c'est-à-dire> qu'ils vont comprendre+ tu fixes l'essentiel+

302 **Prof 3 :** {rires}non s'ils se sentent plus à l'aise+ euh+ avec l'étude de la littérature
303 sénégalaise+c'est+ c'est sûr+ c'est avec cette littérature qu'ils seront mieux+ à même de
304 maîtriser la langue+parce parce qu'ils s'y mettent quoi+tout seul+spontanément+

305 **Enq.** : l'autre chose que je voudrais vous demander monsieur *P*+ durant les deux
306 séquences+ les élèves ont participé à l'oral+ mais+ ils n'ont pas produit à l'écrit+ pourquoi+

307 **Prof 4:** d'abord je dirai que nous sommes ne sommes pas en exercice nous sommes dans un
308 cours magistral+ et je pense que l'élève ici on lui pose des questions et ils répondent+ s'ils ne
309 peuvent écrire un mot+ je pose la question+ avant d'écrire au tableau+ de mettre le mot au
310 tableau+ c'est pour aller beaucoup plus vite+ mais si vous envoyez un élève au tableau écrire
311 le mot+ on perd beaucoup de temps+ ce serait mieux dans le cas d'un exercice+ d'envoyer
312 l'élève au tableau+ dans le cadre d'un exercice+ dans le cadre d'un exercice +on envoie
313 l'élève au tableau+ ils vont+ ils y vont+ ils mettent+ comment dirai-je+ les exercices au
314 tableau+ et en plus on corrige ensemble dans ce cas de cours+ je pense hein+ on n'a pas
315 besoin d'envoyer un élève+ c'est une question de temps tout simplement+ il fallait faire le
316 cours en une heure et en une heure les minutes sont comptées han+

317 **Enq.** : par exemple+ pour la découverte du plan vous ne pouvez pas demander aux élèves de
318 rédiger dans leur brouillon le plan+

319 **Prof 4**: moi je pense que si texte est bien lu+ et bien articulé également+ le plan est vite
320 trouvé et d'habitude+ dans mes cours-là+ d'explication de texte+ ce sont les élèves qui sortent
321 le plan++ je demande à un élève des fois+ je lui dis euh+ « en combien de parties peut-on
322 diviser le texte »+ et rapidement si le texte est lisible il sort le plan+ et en me dictant moi je
323 mets le plan au tableau+ c'est-à-dire moi+ c'est eux qui produisent et moi je fais que mettre au
324 tableau+

325 **Enq.**: madame que pensez-vous de la question qui pose la non-productivité à l'écrit de
326 l'élève pendant le cours+

327 **Prof 3**: ça dépend comme l'a dit monsieur *P4*+ ça dépend+ comme par exemple c'est un
328 cours d'explication de texte+ un cours magistral+ on a plus besoin de l'oralité+ c'est-à-dire
329 que l'élève puisse s'exprimer dans ce cas+ comme il a dit aussi+ c'est un problème de temps+
330 c'est vrai mais c'est surtout un problème d'oralité+ je je pense que l'objectif c'est d'abord que
331 l'élève puisse s'exprimer+ maintenant il y a des cours où+ l'élève+ vous avez besoin d'une
332 production écrite + que l'élève aille vers le tableau pour pouvoir écrire et produire mais
333 comme à terminer monsieur *P* il a dit qu'il a besoin {sic} c'est que l'élève parle et que
334 maintenant lui il reproduit ce que les élèves ont dit au tableau+ c'est dire que les élèves
335 puissent savoir+ c'est eux même qui ont eu à faire le travail et que+ lui il a reproduit+
336 pourquoi+ parce que c'est ce cours-là+ qui fait qu'on ne peut pas demander à un élève en
337 pleine explication de texte d'aller produire quelque chose au tableau+ je pense que ça fait++
338 ça fait une sorte de contradiction+ là c'est oral+ ils ont besoin de comprendre le texte de
339 s'exprimer+ voilà les deux objectifs pour moi+

340 **Enq.**: de s'exprimer comment+ oral+ écrit+

341 **Prof 3**: de s'exprimer à l'oral+ maintenant à l'écrit c'est possible par exemple en fin de+ en
342 fin de cours on peut leur demander de faire un cour exercice de ce texte+ quelles ont été vos
343 opinions+ quels ont été votre+ euh+ point de vue par rapport à ce texte+ des choses comme ça
344 et ça +ils vont le faire à la maison et au retour on va corriger tous ensemble+ mais pour le
345 moment+ pour le moment+ + pendant le cours+ je crois que c'est l'oralité qui importe+

346 **Enq.**: Ce que vous suggérez est d'un intérêt cognitif+ mais est-ce que les profs le font+ est-ce
347 que l'étude du texte ne se limite pas seulement à ce qui se fait en classe+ pendant cette heure+

348 **Prof 3**: Oui quand même c'est vrai+ mais je ne peux pas parler pour tout le monde quand
349 même+

350 **Enq.**: oui +mais pour toi+

351 **Prof 3** : moi c'est vrai+ sincèrement+ il m'est arrivé de le faire mais pas beaucoup+ après le
352 texte vraiment on s'arrête-là+ c'est vrai il faut le dire+

353 **Enq.** : monsieur *P*+

354 **Prof 4**: la question s'il vous plait+

355 **Enq.** : comme vous avez remarqué+ et avec des arguments+ que vous n'avez pas le temps et
356 le cours ne le permet pas de donner l'occasion à l'élève de faire une production écrite+ est-ce
357 que+ après le cours+ vous donnez des exercices à l'élève pour lui permettre de faire une
358 production écrite+

359 **Prof 4**: peut-être dans le cadre des devoirs ou bien si le texte n'est pas achevé par exemple je
360 demande de continuer l'explication à la maison+ par exemple+ je peux demander aux élèves
361 d'expliquer la deuxième partie ou la troisième partie qui n'a pas été faite en classe+ et le
362 cours suivant je demande aux élèves de lire et parfois même je leur demande d'expliquer eux-
363 mêmes le texte+ avant que je puisse reprendre la parole et expliquer+ et terminer le texte+ je
364 le fais des fois+

365 **Enq.** : monsieur *P* apparemment vous êtes trop mobile en classe+ vous circulez entre les
366 rangées quel est l'intérêt dans un cours de français de circuler comme ça+

367 **Prof 4**: moi+ je pense que+ les inspecteurs l'année passée ont fait le constat et il m'ont même
368 demander de continuer dans cette lancée et pourquoi+ parce que tout simplement les élèves
369 commettent beaucoup de fautes en écrivant et c'est l'occasion pour moi de jeter un regard sur
370 ce qu'ils écrivent+ de pointer du doigts les mots qui sont mal écrits+ les fautes de conjugaison
371 etc. + donc cela me permet de rectifier pas mal de choses+ dans les cahiers des élèves+
372 également de voir ceux qui suivent et ceux qui ne suivent pas+ parce que dans la classe le
373 Prof doit avoir+ ce qu'on appelle un rétroviseur+ il doit également jeter un regard sur toute la
374 classe+ parce que+ il doit en quelque sorte monopoliser la classe+ de telle sorte qu'il puisse
375 savoir qui fait quoi et quoi+ ça c'est mon point de vue+

376 **Enq.** : madame *P*

377 **Prof 3** : oui c'est vrai+ vraiment la chose à faire+ bouger dans la classe comme il l'a dit pour
378 surveiller+ y a en qui écrivent mal+ y a en qui conjugue mal+ y a des fautes un peu partout+
379 donc en même tant+ être au four et au moulin+ tout ça pour montrer que nous sommes+
380 doivent encadrer les élèves dans tous + dans tous les contextes+ sur tous les plans+ le faire
381 c'est bien+ mais des fois aussi s'arrêter+ être devant les élèves aussi c'est bien+ pourquoi+
382 parce que par exemple quand on veut+ quand on doit dicter on a besoin que l'élève+ peut-

383 être+ l'élève en regardant le mouvement des lèvres qui bouge+ euh+ ils ont la possibilité+ on
384 capte leur attention+je pense que rester sur une lieu+ rester quelque part+ se fixer être un peu
385 immobile quelque temps +ça leur permet de mieux capter ce que vous dites parce qu'ils ont la
386 possibilité de le lire sur vos lèvres de comprendre+ et ça peut les aider de+ ça peut les aider
387 par rapport à la phonétique+ par rapport à l'articulation+ je pense+

388 **Enq.** : madame la dernière question porte sur les difficultés que vous avez rencontrées+
389 quelles sont les difficultés que vous avez rencontrées en tant que Prof de français+ vous
390 pouvez également terminer en nous parlant de vos besoins+

391 **Prof 3** : alors les difficultés c'est d'abord vraiment la classe pléthorique+ il y a beaucoup trop
392 d'élèves dans une seule classe pour un cours de français+ les canaliser c'est un peu difficile+
393 comme on l'a dit depuis le début+ le français c'est déjà difficile comme une langue+ pour
394 qu'ils comprennent + je pense que s'il y avait moins d'élèves+ je pense que l'attention serait
395 parfaite+ de la part des élèves mais aussi de notre part en tant que professeur+ on pourra se
396 faire comprendre mieux+ mais là il y a trop d'élèves et on n'est pas formé à la gestion
397 pédagogique de autant d'élèves+ c'est déjà un problème+ en plus+ je l'avais dit le français
398 c'est déjà un blocage+ c'est vraiment un blocage pour les élèves+ à l'écrit comme à l'oral+ il
399 n'est besoin de revenir là-dessus on a en déjà parlé+ ensuite l'autre problème c'est que les
400 élèves des fois n'ont pas envie+ vous voyez qu'ils n'ont pas envie d'étudier cette langue-là+
401 vous le sentez+ y a en qui n'ont vraiment aucune volonté du tout de ce fait+ il n'y a pas
402 beaucoup+ mais il y a en+ ils n'ont pas la volonté+

403 **Enq.** : vous pouvez me dire d'où est né ce manque de volonté+

404 **Prof 3** : je crois que monsieur *P* si vous essayez d'escalader un mur+ une montagne tout en
405 sachant que vous n'y arriverez pas+ vous avez la possibilité déjà de se décourager+ ou bien de
406 faire deux pas+ trois pas et de vous décourager+

407 **Enq.** : je croyais que vous allez me parler du rapport entre l'apprentissage de la langue et
408 l'insertion professionnelle+

409 **Prof 3** : oui mais avant+ par exemple si en dictée l'élève se tape toujours un zéro+ ben + c'est
410 zéro+ il se croit incapable+ pour l'orthographe et par paresse et préjugé+ incapable pour les
411 autres sous disciplines du français+il se dit autant me consacrer à l'anglais+ à l'espagnol ou à
412 l'arabe qui est redevenu la mode+ s'il a le sens scientifique+ voilà+quoi il délaisse le français
413 et dirige ses énergies en sciences+ tout en ignorant que le français est la clé+ pour y arriver+
414 c'est avec quoi on apprend les autres disciplines ici+ mais voilà+ l'apprentissage du français
415 est relégué au second plan par l'élève quoi+ le métier ça diffère parce quand on fait une sorte

416 d'interrogation il y en a qui disent qu'ils veulent être professeur+ y a pas {sic} de problème
417 +c'est peut-être le métier scientifique+ être ingénieur par exemple+ ça ils pensent qu'on n'a
418 pas besoin de la langue vraiment++ voilà mais il faudrait aimer d'abord le français pour
419 pouvoir devenir professeur de français+ pour devenir journaliste+ il faudrait quelque part
420 aimer le français+ la langue française mais comme je dis pourquoi ils se découragent+ parce
421 qu'ils sont découragés + pourquoi maintenant+ parce qu'ils n'y arrivent pas+ on a beau
422 frappé+ pas frappé les élèves+ on a beau frappé à la porte+ avec des notes catastrophiques en
423 dictée en TSQ {sigle= Texte suivi de question} en rédaction ou dissertation + on a beau
424 frappé à la porte+ pour que ça s'ouvre ça s'ouvre pas+ ça peut les décourager y en a certains
425 qui se découragent malheureusement mais là on est jamais fatigué+ on est des professeurs+ on
426 est des éducateurs donc on est toujours derrière pour essayer de les booster+ le problème en
427 général c'est ça++

428 **Enq.** : et sur le plan matériel+

429 **Prof 3** : sur le plan matériel+ y en a beaucoup{sic} il y a les livres par exemple qui
430 manquent+ en classe de seconde+on a besoin d'étudier Phèdre+ Jean Racine+ y en a peut-être
431 que une dizaine pour toute l'école+ y en a pas {sic} et les élèves ont besoin d'étudier+ parce
432 qu'on ne peut pas faire une euh++ on ne peut pas faire+ on ne peut pas faire un cours+ on ne
433 peut pas faire une étude d'œuvre comme Phèdre sans pour autant ils aient lu+

434 **Enq.** : c'est également pareil pour la littérature africaine+

435 **Prof 3** : oui également+ il manque beaucoup d'œuvres+ et ces œuvres-là ne sont pas comme
436 les autres+ par exemple+il y a *Karim* au programme mais sur le marché+ l'ouvrage est
437 introuvable+il est à rééditer+ vous voyez+ et il faut qu'ils les apprennent+ il faut qu'ils les
438 lisent pour pouvoir comprendre pour pouvoir comprendre+ l'œuvre+ pour pouvoir saisir ce
439 dont elle parle+ et c'est un acquit+ vous passez en première+ dès qu'on parlerait de Racine
440 vous en rappelez mais il faut d'abord que avant ça vous l'ayez lu+ ce qui n'est pas le cas
441 parce que+ il manque+ on manque d'œuvres+ y en a pas{sic} beaucoup++ en tant que
442 professeur de français on a aussi besoin comme font nos collègues professeurs d'espagnol ou
443 d'anglais+ ils ont la possibilité de voyager d'échanger un peu avec les français natifs+ donc
444 ce serait bien aussi qu'on puisse sortir de souche+ qu'on puisse sortir nous aussi allez
445 découvrir aussi les Hugo dont on parlait + les Lamartine dont on parlait+ le château de
446 Versailles+ < n'est-ce pas allez

447 **Prof 4**: le Panthéon>

448 **Prof 3** : au Panthéon+ voir découvrir après revenir pour ensuite mieux enrichir+ nous enrichir
449 et enrichir également nos élèves quoi+ également ce serait bien+ ce serait bien d'avoir des
450 dictionnaires pour chaque élève+ au moins+ pas pour chaque élève+ mais au moins pour un
451 groupe d'élèves+ pour chaque groupe d'élèves d'avoir un dictionnaire+ Larousse+ Robert
452 etc. mais y en a pas {sic}+ ça manque vraiment+

453 **Enq.** : et en formation+

454 **Prof 3** : et en formation également+ ce serait bien ça manque jamais+ c'est vrai qu'on ne les
455 voit pas+

456 **Enq.** : vous ne voyez pas qui+

457 **Prof 3** : les inspecteurs on ne les voit pas beaucoup ça pourrait peut-être nous booster+ savoir
458 que l'inspecteur va venir ça nous permet de faire encore plus de recherches+ de travailler
459 encore plus et d'être à la place de l'élève pour une fois+ quelque chose comme ça+ ça nous+
460 ça nous arrangerait aussi+ voilà+

461 **Enq.** : monsieur *P* après une expérience quelles sont vos difficultés dans l'enseignement de
462 la langue+

463 **Prof 4**: nous avons d'abord la pléthore dans les classes+ nous avons beaucoup et beaucoup
464 d'élèves crée ce désordre-là+ parce que peu d'élèves+ il est beaucoup plus facile de faire
465 comprendre à peu d'élèves+ qu'à beaucoup d'élèves+ il y a la pléthore+ autre chose
466 également au lycée la bibliothèque n'est pas équipée+ il nous faudrait également une salle de
467 lecture qui n'en existe pas au lycée+ parce que si on avait une salle où les élèves pourraient
468 par exemple partir et s'installer là-bas pour lire+ mais y a pas+ l'existence de salle pour
469 lecture+ autre chose les élèves ne prennent pas le soin de s'acheter eux-mêmes les livres+

470 **Enq.** : et les difficultés +est-ce que vous avez des difficultés pour enseigner la langue +

471 **Prof 4**: oui j'ai des difficultés qui sont énormes+ par exemple les élèves parlent rarement cette
472 langue-là+ rien que ce matin une élève est venue me dire que « monsieur je veux aller à *P*
473 chercher un papier »+ elle m'a parlé+ ça en wolof+ je lui qu'il faut s'exprimer en français
474 nous sommes dans une école+ elle dit « monsieur je peux pas le faire » {en wolof}+ je lui ai
475 dit si tu ne peux pas le faire donc je ne vais pas t'autoriser la permission+

476 **Enq.** : donc vos difficultés résident dans le fait que les élèves ne communiquent avec la
477 langue française+ n'essaient pas de parler en français+

478 **Prof 4:** oui les difficultés résident à ce niveau-là+ les élèves ont beaucoup de mal à
479 s'exprimer+ à s'exprimer dans la langue française+ à la place de le ils disent la+ à la place de
480 un ils disent une

481 **Enq. :** est-ce qu'en classe vous n'avez pas de problème pour vous faire comprendre+

482 **Prof 4:** oui en classe des fois j'explique + en cours + le plus souvent les élèves disent que+
483 des fois je suis dans les nuages+ je m'exprime à ce niveau+ les élèves disent des fois que le
484 français est très élevé+ le niveau est très élevé+ je leur+ je leur rétorque que ce n'est pas mon
485 niveau qui est élevé c'est votre niveau qui est bas+ je leur+ je leur rétorque que +ce n'est pas
486 mon niveau qui est élevé +c'est votre niveau qui est bas+ en plus vous ramenez tout à votre
487 langue maternelle+ ce jeu est souvent un facteur bloquant+ il faut apprendre+ à comprendre
488 par le français+ et non par le wolof +ou une autre langue+

489 **Enq. :** vous pensez vraiment+

490 **Prof 4:** le niveau des élèves+ parce qu'ils ne lisent pas+ un élève qui lit constamment il
491 comprend très vite mais un élève qui ne lit pas qui ne s'adonne pas à la lecture+ il aura des
492 difficultés+ du mal à comprendre+ il ne pourra même pas formuler une phrase correcte+

493 **Enq. :** là vous accusez les élèves+ je veux bien+ mais est-ce que vous vous êtes posé la
494 question de savoir si votre niveau d'expression n'est pas trop élevé par rapport à celui des
495 élèves+

496 **Prof 4:** je reconnais que+ au moment où je venais ici+ je quittais l'université mon niveau était
497 très élevé+

498 **Enq. :** par rapport au niveau d'expression des élèves+

499 **Prof 4:** oui + ça je le reconnais mais actuellement je me suis évertué à faire baisser mon
500 niveau+

501 **Enq. :** en fait+ faire baisser ton niveau+ c'est arriver à vous faire comprendre en classe+

502 **Prof 4:** Oui me faire comprendre en classe+ utiliser des mots qui sont simples et même si
503 j'emploie dans mon vocabulaire des mots qui sont lourds+ je mets les mots au tableau et du
504 coup je donne leur signification+

505 **Enq. :** des difficultés au niveau matériel+ est-ce que en tant que Prof de français vous avez
506 des difficultés à ce niveau+

507 **Prof 4:** oui nous nous ne sommes pas bien équipés+ en livres hein+ en manuels+ comme l'a
 508 si bien dite {sic}madame *P* nous ne sommes pas bien équipés+ il faut qu'on équipe
 509 davantage le lycée+

510 **Enq. :** en tant que Prof de français quels sont vos besoins +

511 **Prof 4:** madame a déjà listé les besoins +

512 **Enq. :** oui mais est-ce que vous pouvez revenir sur les besoins qui vous sont crypto- qui vous
 513 sont personnels+

514 **Prof 4:** peut-être équiper le lycée davantage juste un exemple qui me revient+ des fois+
 515 mêmes les manuels recommandés sont introuvables+ les œuvres également+ donc+ ce que
 516 nous faisons+ nous utilisons les manuels disponibles+ peu importe leur portée culturelle+ il
 517 faut un texte+ et c'est le disponible+ on s'en sert tout en l'employant+ à + à bon escient+
 518 mais bon+ c'est handicapant tout de même+

519 **Enq. :** ben vous parlez du lycée et en tant que enseignant+ vous-même +

520 **Prof 4:** encadrer également les collègues+ les formateurs doivent venir à l'école+ mais la
 521 preuve en est qu'ils ne viennent pas des fois et cela est lié à des fins économiques+ ils n'ont
 522 pas de carburant etc. etc. + ils doivent venir constamment et voir ce qui se fait dans les lycées
 523 et participer à la formation continue des enseignants+

524 **Enq. :** d'accord+ en tout cas+ je vous remercie beaucoup d'avoir pris tout ce temps-là+pour
 525 répondre à mes questions

526 **Prof 4:** merci

527 **Prof 3 :** tout le plaisir est pour nous+ parce que vous nous avez permis aussi de dire ce que
 528 nous pensons+++

Programme (formation), supports de cours et productions écrites

Annexe 20. (Programme de formation des Professeurs, niveaux Licence et Maîtrise)



Université Cheikh Anta DIOP de Dakar

Faculté des Sciences et Technologies
de l'Education et de la Formation

TEL : (221) 33824 22 42 - (221) 33824 46 42

Département de Lettres



**Programme de formation des élèves professeurs de lettres à la
Faculté des sciences et technologies de l'Education et de la
Formation (FASTEF)**

Première année de formation niveau maîtrise : F1B1 2006-2007

Littérature africaine, (2 heures) M Cheikh Kassé

La négritude et les genres de la littérature africaine

Littérature française, (2 heures) Mme Coura Kane

Les courants littéraires

Exercices écrits (premier cycle) (2 heures) M Serigne Sylla

La didactique de la grammaire, de l'orthographe, de la conjugaison et du vocabulaire

Exercices écrits (deuxième cycle) (2 heures) M Bilal Fall

La dissertation, le commentaire, le résumé et la discussion

Grammaire théorique (2 heures) M Bouna Niang

Etudes grammaticales

Grammaire pratique (2 heures) M Serigne Sylla

La grammaire au moyen

Psychopédagogie (6 heures) M Diao Faye

La psychologie et la pédagogie

Administration, Gestion, Législation (2 heures) M Bouna Niang

Administration, Gestion et Législation du Système éducatif sénégalais.

Pédagogie pratique (6 heures) M Ousmane Sow Fall

Confection de fiches et stage (Lycée d'application)

Deuxième année de formation niveau maîtrise : F1B2 2007-2008

Littérature africaine, (2 heures) Mme André Marie Diagne

Les préalables pour l'étude des textes

Littérature française, (2 heures) M Issa Ndiaye

De la Seconde à la Terminale

Exercices écrits (premier cycle) (2 heures) M Serigne Sylla

La grammaire, l'orthographe, la conjugaison et le vocabulaire : enseignement par projet pédagogique

Exercices écrits (deuxième cycle) (2 heures) M Samba Thiaré

Comment enseigner la dissertation, le commentaire, le résumé et la discussion au lycée ?

Grammaire théorique (2 heures) M Bouna Niang

L'esthétique poétique

Grammaire pratique (2 heures) M Serigne Sylla

La grammaire au moyen

Psychopédagogie (3 heures) M Diao Faye

La psychologie et la pédagogie, la docimologie

Législation (2 heures) M Bouna Niang

Gestion administrative et financière

Pédagogie pratique (6 heures) M Ousmane Sow Fall

Confection de fiches et stage (Lycée d'application)

Le chef du Département



Bouna NIANG

Confection de fiches et stage (Lycée d'application)

Deuxième année de formation niveau maîtrise : F1B2 2007-2008

Littérature africaine, (2 heures) Mme André Marie Diagne

Les préalables pour l'étude des textes

Littérature française, (2 heures) M Issa Ndiaye

De la Seconde à la Terminale

Exercices écrits (premier cycle) (2 heures) M Serigne Sylla

La grammaire, l'orthographe, la conjugaison et le vocabulaire : enseignement par projet pédagogique

Exercices écrits (deuxième cycle) (2 heures) M Samba Thiare

Comment enseigner la dissertation, le commentaire, le résumé et la discussion au lycée ?

Grammaire théorique (2 heures) M Bouna Niang

L'esthétique poétique

Grammaire pratique (2 heures) M Serigne Sylla

La grammaire au moyen

Psychopédagogie (3 heures) M Diao Faye

La psychologie et la pédagogie, la docimologie

Législation (2 heures) M Bouna Niang

Législation et administration

Pédagogie pratique (6 heures) M Ousmane Sow Fall

Confection de fiches et stage (Lycée d'application)

Le chef du Département


Bouna NIANG


UCAD
Département lettres
Bouna Niang
FASTEF



5 - La bicyclette



jardin d'enfants :
établissement d'éducation où
l'on s'occupe de très jeunes
enfants.

Llandaff : ville du pays de
Galles (Grande-Bretagne).

florissant : prospère.

crânement : fièrement.

lord chancelier : l'équivalent d'un ministre de la Justice, en Grande-Bretagne.

de moi. La route, descendant d'une colline, était en pente et quand il passa comme une flèche à ma hauteur, le garçon se mit à pédaler en arrière à toute vitesse si bien que le mécanisme de sa bicyclette en roue libre se mit à cliqueter bruyamment. Au même moment, il lâcha son guidon pour croiser négligemment les bras sur sa poitrine. Je me pétrifiai sur place pour le regarder. Quel merveilleux spectacle il offrait ! Si rapide, si brave, si gracieux avec son pantalon long resserré aux chevilles par des pinces, et la casquette rouge de l'école crânement* inclinée de côté ! Un jour, me dis-je, un jour glorieux viendra où j'aurai moi aussi une bicyclette et je porterai un pantalon long retenu par des pinces, j'inclinerai crânement ma casquette de l'école sur ma tête et je descendrai en trombe de la colline en pédalant à l'envers, sans tenir mon guidon !

Je vous assure que si quelqu'un m'avait mis la main sur l'épaule à ce moment-là et m'avait demandé : « Quel est ton vœu le plus cher dans la vie, mon petit ? Qu'est-ce que tu désires le plus au monde ? Devenir médecin ? Grand musicien ? Peintre ? Écrivain ? Ou lord chancelier* ? », j'aurais répondu sans hésiter que ma seule ambition, mon espoir, ma raison de vivre, c'était de posséder une bicyclette comme celle-là et de descendre comme le vent la route de la colline sans tenir mon guidon. Ce serait fabuleux. J'en tremblais rien que d'y songer.

ROALD DAHL, *Moi, Boy*, Traduction JANINE HÉRISSON, © Gallimard, 1984.



Testez votre compréhension

1. Où et quand se passe l'événement raconté dans le texte ? Relève les indices qui justifient ta réponse.
2. Qui est le personnage principal dans le texte ? Qui est le narrateur ? Justifie ta réponse.
Comment appelle-t-on ce genre de texte ?
Qui désigne le pronom « vous » dans « Je vous assure » ?
3. Quel est l'événement, raconté dans le texte, qui a marqué le passage du narrateur à l'école de la cathédrale ?
4. Relève tous les mots ou les groupes de mots appartenant au champ lexical de la vitesse, ainsi que deux comparaisons.
5. Que signifie « Je me pétrifiai sur place » ?
Quel(s) sentiment(s) exprime cette réaction ?
Relève dans le texte des mots ou des expressions qui traduisent ces mêmes sentiments.

B i o g r a p h i e

ROALD DAHL est né en 1916 à Llandaff, en Grande-Bretagne. À 18 ans, il part en Afrique où il travaille dans une compagnie pétrolière avant de devenir pilote de la Royal Air Force lors de la Seconde Guerre mondiale. Il a écrit de nombreux romans pour les enfants, dont un des plus connus est *Charlie et la chocolaterie*. Il est mort à Oxford, en Grande-Bretagne, en 1990.



Pour approfondir

1. Comment expliques-tu l'effet produit sur le jeune garçon par le spectacle auquel il assiste ?
2. Classe ces expressions en allant du sens le plus fort au sens le moins fort : « ma seule ambition, mon espoir, ma raison de vivre ». Comment sont-ils placés dans le texte ?
3. Relis la question et la réponse dans le dernier paragraphe du texte : en quoi la réponse est-elle inattendue et drôle ?

Texte : Un roi avait trois filles. Elles se partirent se promener. Mais elles s'attardèrent dans un jardin, quand brusquement un grand bandit surgit et les enleva. Le roi appela à l'aide. Trois jeunes gens se présentèrent. Ils partirent à la recherche des trois filles du roi. Ils rejoignirent le bandit. Après trois combats, ils libérèrent les jeunes filles. Le roi accorda la main de ses filles aux jeunes gens.

D'après W. Propp,
Morphologie du conte.

Tristesse

J'ai perdu ma force et ma vie,
 Et mes amis et ma gaieté ;
 J'ai perdu jusqu'à la fierté
 Qui faisait croire à mon génie.

X X

X

Quand j'ai connu la vérité,
~~J'en ai~~
 J'ai cru que c'était une amie ;
 Quand je l'ai comprise et sentie
 J'en étais déjà dégoûté

X X

X

Et pourtant elle est éternelle
 Et ceux qui se sont passés d'elle
 Ici-bas ont tout ignoré.

X X

X

Dieu parle, il faut qu'on lui réponde
 Le seul bien qui me reste au monde
 C'est d'avoir quelque fois pleuré.

Alfred de Musset, Poésie nouvelle (1850)

Annexe 24. (Corpus littérature Française)

La mort de Gavroche

Le 5 juin 1832, une manifestation républicaine organisée à l'occasion des funérailles du général Lamarque se termine en émeute. Hugo groupe derrière la barricade de la rue de Chanvrière, dans le quartier des Halles, les principaux personnages du roman : Jean Valjean, Marius, Javert et le petit Gavroche qui va mourir en chantant. Gavroche est resté le type du gamin de Paris, gai, impertinent, spirituel, débrouillard et grand cœur.

Il rampait à plat ventre, galopait à quatre pattes, prenait son panier aux dents, se tordait, glissait, ondulait, serpentait d'un mort à l'autre, et vidait la giberne¹ ou la cartouchière comme un singe ouvre une noix. De la barricade, dont il était encore assez près, on n'osait lui crier de revenir, de peur d'attirer l'attention sur lui (...). A force d'aller en avant, il parvint au point où le brouillard de la fusillade devenait transparent. Si bien que les tirailleurs de la banlieue² massés à l'angle de la rue se montrèrent soudainement quelque chose qui remuait dans la fumée. Au moment où Gavroche débarrassait de ses cartouches un sergent gisant près d'une borne, une balle frappa le cadavre.

Fichtre ! fit Gavroche voilà qu'on me tue mes morts. Une deuxième balle fit étinceler le pavé à côté de lui. Une troisième renversa son panier. Gavroche regarda et vit que cela venait de la banlieue. Il se dressa tout droit, debout, les cheveux au vent, les mains sur les hanches, l'œil fixé sur les gardes nationaux qui tiraient, et il chanta :

On est laid à Nanterre

C'est la faute à Voltaire

Et bête à Palaiseau,

C'est la faute à Rousseau

Puis il ramassa son panier, y remit sans en perdre une seule, les cartouches qui en étaient tombées, et alla dépouiller une autre giberne. Là une quatrième balle le manqua encore (...) Une cinquième balle ne réussit à tirer de lui qu'un troisième couplet (...) Cela continua ainsi quelques temps. Le spectacle était épouvantable et charmant. Gavroche, fusillé, taquinait la fusillade. Il avait l'air de s'amuser beaucoup. C'était le moineau becquetant les chasseurs. On le visait sans cesse on le manquait toujours. Les gardes nationaux riaient en l'ajustant. La barricade tremblait ; lui, il chantait. Il jouait on ne sait quel effrayant jeu de cache-cache avec la mort (...) Une balle pourtant, mieux ajustée ou plus traître que les autres finit par atteindre l'enfant feu follet³. On vit Gavroche chanceler, puis il s'affaissa. Toute la barricade poussa un cri ; mais il y avait de l'Antée dans ce pygmée ; Gavroche n'était tombé que pour se redresser (...) Il éleva ses deux bras en l'air, regarda du côté d'où était venu le coup et se mit à chanter.

Il n'acheva point. Une seconde balle du même tireur l'arrêta court. Cette fois il s'abattit la face contre le pavé, et ne remua plus. Cette petite grande âme venait de s'envoler

Victor Hugo. *Les misérables*. 1862

¹ Boîte portative dans laquelle on met les cartouches

² Gardes nationaux de la banlieue de Paris

³ Petite flamme aperçue la nuit dans les fossés symbolisant l'agilité

BATOUALA, *Ils nous crèvent lentement* _____

Dans l'ancien Oubangui-Chari, la colonisation bat son plein. Abus, malversations et frustrations font se révolter Batouala, le héros écouté de ce roman qui porte son nom.

Batouala est le premier roman africain. Son auteur René Maran a été un administrateur de colonies en Afrique d'où il a écrit ce roman.

« Je ne me laisserai jamais de dire, proférait cependant Batouala, je ne me laisserai jamais de dire la méchanceté des "boundjous". Jusqu'à mon dernier souffle, je leur reprocherai leur cruauté, leur duplicité, leur rapacité.

Que ne nous ont-ils pas promis, depuis que nous avons le malheur de les connaître ! Vous nous remercirez plus tard, nous disaient-ils. C'est pour votre bien que nous vous forçons à travailler.

L'argent que nous vous obligeons à gagner, nous ne vous en prenons qu'une infime partie. Nous nous en servons pour vous construire des villages, des routes, des ponts, des machines qui marchent, au moyen du feu, sur des barres de fer.

10 Les routes, les ponts, ces machines extraordinaires, où ça ! Mata ! Nini ! Rien, rien ! Bien plus, ils nous volent jusqu'à nos derniers sous, au lieu de ne prendre qu'une partie de nos gains ! Et vous ne trouvez pas notre sort lamentable ?...

Il y a une trentaine de lunes on achetait encore notre caoutchouc à raison de trois francs le kilo. Sans ombre d'explication, du jour au lendemain, on ne nous a plus payé que quinze sous la même quantité de "banga". Ehein, quinze sous : un "méya" et cinq "bi'mbas". Et c'est juste ce moment-là que le "Gouvernement" a choisi pour porter notre impôt de capitation de cinq à sept et même dix francs !

Or, personne n'ignore que, du premier jour de la saison sèche au dernier de la saison des pluies, notre travail n'alimente que l'impôt, lorsqu'il ne remplit pas, par la même occasion, 20 les poches de nos commandants.

Nous ne sommes que des chairs à impôts. Nous ne sommes que des bêtes de portage. Des bêtes ? Même pas. Un chien ? Ils le nourrissent, et soignent leur cheval. Nous ? Nous sommes, pour eux, moins que ces animaux, nous sommes plus bas que les plus bas. Ils nous crèvent lentement. »

25 Une foule suant l'ivresse se pressait derrière la troupe constituée par Batouala, les anciens, les chefs et leurs capitas⁴.

Il y eut des injures, des insultes. Batouala avait mille fois raison. On vivait heureux, jadis, avant la venue des « boundjous ». Travailler peu, et pour soi, manger, boire et dormir ; de loin en loin, des palabres sanglantes où l'on arrachait le foie des morts pour manger leur courage et se l'incorporer – tels 30 étaient les seuls travaux des Noirs, jadis, avant la venue des Blancs.

_____ Batouala, véritable roman nègre, Albin Michel, 1921.

Une grande attaque

Peigné et parfumé, il mit dans son unique poche de devant portefeuille, cigarettes, allumettes et mouchoir...

- Tu n'attends pas le souper ? demanda sa petite sœur.

- Merci, Khady ; je n'ai pas faim. Tu le diras à mère.

Il alla prendre ses meilleurs compagnons, Moussa, Alioune et Samba.

- Les frères ! je vais faire une « grande attaque ». Montrez-moi aujourd'hui que vous êtes de vrais frères.

- Karim, tu sais bien qu'où tu mourras nous mourrons !

Devisant ainsi, ils arrivèrent chez Marième. Alioune frappa.

- Entrez !

Assise sur le lit, Marième portait une camisole aux manches bouffantes, s'arrêtant aux coudes. De dessous les broderies émergeaient des bras couleur brique à la peau lisse comme du satin, aux poignets délicats, chargés de bracelets ; sa gorge nue se pliait, sillonnée de gracieux plis ; aux oreilles des boucles d'or ; et à l'extrémité d'une de ses tresses d'ébène un louis d'or brillait sur le front. Elle s'était drapée de lourds pagnes tissés par les artisans wolofs.

Karim vint s'asseoir à ses côtés. Les camarades prirent place dans les fauteuils disposés le long des murs... Les Sénégalais gardaient le silence. Leurs boubous d'une blancheur de pur clair de lune donnaient par l'ampleur un air de majesté.

Moussa ouvrit la conversation :

- Pourquoi ne causez-vous pas Marième, ma sœur ?

La demoiselle intimidée par l'assemblée de ces messieurs en haute toilette, grisée par les parfums qui flottaient dans l'air, ne put articuler un mot. Elle répondit par un sourire.

Des jeunes filles entrèrent sans frapper : amies de Marième à qui elle avait demandé de lui tenir compagnie pour la réception de son nouvel amoureux...

Troubadours et trouvères sénégalais saluèrent l'assistance :

- Sala malikoum, Guer-Gni? (Avez-vous la paix, Seigneur ? (

- Malikoum, Salam (nous avons la paix(

Ils s'installèrent sur les nattes qui tapissaient le plancher. Le guitariste accorda son instrument et accorda son instrument et attaqua l'air « Soundjata ».

Tout le monde se tut. Les sons directs se déroulaient en une chevauchée rythmique, mimaient la marche guerrière de l'armée du Roi Soundjata...quelque chose mélancolique, de majestueux et d'héroïque ensemble. A l'entendre, l'imagination vous transportait aux temps des rois africains qui mettaient leur honneur et leur orgueil dans un mot : « vaincre » !

Les griots murmuraient des paroles qui accompagnaient la musique. L'auditoire écoutait, silencieux, recueilli.

Karim plongea la main dans sa poche, en sortit un billet de cent francs et le jeta sur la nattes .

- Gueye ! descendant de Dialor Coumba Borso...

- On s'en va ? demanda Karim à son « état-major ».

Il s'attarda à mettre ses babouches et partit le dernier. Marième le reconduisit. Lorsque les deux amoureux furent dans la rue, ils se souhaitèrent le bonsoir après s'être embrassés derrière le battant de la porte d'entrée...

Elle retrouva ses camarades qui la complimentèrent en riant.

- En vérité Marième, tu as un « samba-linguère ». il a donné deux cents francs aux griots. Ses amis sont sans égaux et dignes d'être ses compagnons.

- Il me plaît beaucoup, conclut-elle.

Ousmane Socé, Karim, 1935

René DIOLF
1ère L'13

Devoir de dissertation N°1 du 1^{er} semestre
FRANÇAIS

Sujet 1 : « L'étude a été pour moi le souverain remède contre les dégoûts, n'ayant jamais eu de chagrin qu'une heure de lecture ne m'ait ôtée » disait Montesquieu au XVIII^{ème} siècle.
Analysez et commentez cette conception de la lecture.

Montaigne déclare « la Vraie lecture commence quand on ne lit plus pour se distraire mais ^{pour} se trouver » c'est dire que la lecture forme et éduque l'intellectuel. C'est dans cette logique d'idée que Montesquieu affirmait également : « l'étude a été pour moi le souverain remède contre les dégoûts, n'ayant jamais eu de chagrin qu'une ~~lecture~~ heure de lecture ne m'ait ôtée »
Autrement dit que grâce à l'éducation, la lecture permet de se promener en toute liberté dans un ouvrage pour résoudre quelques difficultés. La lecture forme-t-elle l'intellect ? Mais aussi est-ce qu'elle n'exprime pas un

Talent ?

La lecture permet de former ou d'éduquer l'intellect. Ce dernier est influencé par la composition du sens des ouvrages. Et il arrive souvent qu'il puisse se promener en toute liberté dans un ouvrage pour son propre intérêt. C'est dans ce sillage que Montaigne disait : « Adonne-toi à l'étude des lettres pour en tirer quelque chose qui soit toute tienne » c'est-à-dire que par la lecture ^{des} œuvres qu'on parvient à exiger ou à réfléchir sur soi-même.

Mais aussi, la lecture ne manque pas à être un moyen pour se divertir. Le lecteur s'engage avec son âme tout entière pour lutter contre ses soucis. Dans ce cas la lecture s'enracine au cœur du lecteur. Être conscient par tout ce qu'il y a dans son âme et qu'il n'en sait pas, il cherche toujours à améliorer son émotion.

La lecture est aussi un moyen pour exprimer un talent. Pendant la période romantique dont Lamartine était le chef de file, une caractéristique du

Romantisme qui est l'attention sur l'individu ou l'exaltation du "moi". Les romantiques exprimaient des talents pour eux-mêmes. C'est dans ce contexte que Lamartine disait : « je n'immortalais personne, je m'exprimais moi-même pour moi-même... Ce n'est pas un art c'est un soulagement de mon cœur qui se berçait de son propre sanglot » C'est dire que l'homme de lettres, ou l'artiste poète, à travers la primauté de l'émotion sur l'intellectualité exprime un talent personnel.

Nape Birame

Ilou
1^{er} L.B

Devoir Français

Sujet : Pensez-vous qu'un poète puisse s'autoproclamer « la voix des sans voix » ?
Votre illustration se basera sur des exemples précis tirés des œuvres poétiques

Un auteur affirme que : « écrire c'est mentir dans le sens de la vérité »
si je comprend bien l'auteur veut dire que l'écrivain invente des fictions qui une fois peut exister dans la vie et peut apporter des attentions à ce qui lie-rons l'œuvre. C'est pourquoi dit-on que s'il est question qu'un poète puisse s'autoproclamer « la voix des sans voix » En d'autres termes si un œuvre peut être connue sans l'intermédiaire de la société lecteur. Nous tentons de voir en quel cas un poète peut proclamer « la voix des sans voix », Quel est le cas où le poète est impossible de proclamer la

voix des sans voix"

Il est des fois possible qu'un poète parvienne à proclamer son voix sans l'intermédiaire d'un autre et il n'existe pour personne. C'est le cas de l'armatine qui disait, si je n'imitais personne, j'exprimais moi-même pour moi-même... Ce n'était pas un art mais c'était un soulagement de mon cœur qui versait de ses propres sanglots et si je comprend bien l'armatine veut exprimer son talents sa vision personnelle, il peut montrer aux examinateur de sa pensée que c'est sur son propre intérêt, pour ~~son~~ soulager son cœur de tous ce qui le bousaille au cœur. Cette devise, pensée relève ici une semble être l'origine objectif de: poète agacés, esotique ou le agacé pris sa volonté
comme un auteur peut soulève sa voix mais son peuple et peut être pour son peuple.
Pour s'oppose de la quest² précédente on peut

"Chacun pour soi Dieu pour tous" pour
éclairer ~~que~~ l'expression de l'auteur
peut intéresser le peuple mais ^{sur lui-même} l'expres-
sion où l'auteur sur l'intérêt du peuple
a beaucoup plus d'avantages pour eux
comme l'a dit Césaire : « ma bouche
sera la bouche des malheureux qui n'ont
point de bouche » un auteur qui d'après
cet pensée est intéressé sur la défense
de son peuple qui n'ont pas eu le
dout de rien de ~~pour écrire~~ pouvoir
écrire et révèle ce qui leurs battait droit
aux cœurs, il écrit pour être porte parole
de son peuple.

Yandé
Sénégal
5^{ème} E

Devoir de rédaction

Le 13 / 12 / 2018

Activité d'Acquisition

C'est par les différentes étapes du texte
suivant une abilité pour indiquer le
narratif et imposer un texte qui présente
le cinq étapes.

Texte narratif c'est un texte où l'auteur
commence à raconter.

La nuit était chaude et j'avais peur de ce vent-là
féroce craquer de mon sanglier fut siobement
agité. J'entendis craquer les branches
mort. Quelque pieds de mon fémur dans le feuillage
de l'arbre j'aperçus une tête humaine éclairée
en plein jour la lumière de mon corps puis je
ne saurais le dire je fis involontairement
un mouvement de corps vers l'arrière.

L'auteur Merimée Lokis

/ Devoir de Rédaction n° 1 du 2^e semestre:

Sujet: On vous a sévèrement puni pour
faute que vous n'avez pas commise.
De quoi s'agissait-il ? Racontez

7 la
9
rouisse

On m'a sévèrement puni pour
faute que j'en ai pas commise.
Il s'agissait en ce jour là quand
nous étions ensemble à la brousse
moi et mes amis entraient de chercher
des lagins pour manger.

Un de mes amis retourne à la
maison pour boire de l'eau parce que
ce jour là nous ^{étions} comme très fatigués.
Il va chez nous il dit à mon père
Bernard et tes amis non à la
recherche des lagins. Bernard avait
commise une faute parce que il a
poussé samba au plus vite
entraient de se crier.

Presque mont la pitié est pleine de
de monde. les personnes sont entrées
de se crier en haute voix. Mon père
me demanda c'est toi Bernard je lui
dit non papa c'est Abdou qui pouvait
samba au général en ce moment entré
de me jouer vers l'arbre.

Mon père me prend, il me met dans ~~sa~~ la
chambre pendant deux jours pour me
demander c'est toi sans manger et
boire. C'est le jour on m'a révérent
puni pour faute que je n'ai pas
commise mais c'est à cause de mon
ami, la.

Mon ami m'a fait raconter des
chose très grave chez mon zère. Mais
c'est à cause de moi qui m'avait
dit l'Annoncé. Mais attend à la prochaine
fois il n'ira pas parce que il m'a commise chose
grave. Notre groupe c'est sidi je dit
des chose réel. Parce que sidi ne parle
pas beaucoup mais samba parle très

Ndofane

Diouf 52

Texte

Il y avait on jour j'allai au jardin de mon père avec mes amis. Sur la route soudain j'ai perçut un serpent dans la rue. Je cris et j'enfuit à tout jambe. Papa et mamadou mon grand frère viennent et le tuent. Je continue à marcher sur la route brusquement mon père me appelle et me disait que j'y a un mariage ces vos oncles.

Dictée

l'école étranger

à l'école au Sénégal nous enfants bilingues en eux ce que aujourd'hui nous aimons et comprenons avec peine. Le Soudan l'afrique peut être notre véritable lui même nous l'il en eux. Quand ils nous reviennent entre de l'école, il a ne qui ne nous reconnaissent pas ce que se propose. S'agisse nous d'acceptons maintenant à nos enfants et que les étrangers ne nous on de la place en eux toute la place que nous devons avoir.

Cheikh Hamidou Kane

"Valentine Ambigu"

Les réflexions sur le français au Sénégal sont souvent envisagées dans une perspective historique, sociolinguistique ou pédagogique. L'orientation de cette thèse est plutôt didactique. Son objectif est d'analyser l'enseignement/apprentissage du français dans les établissements d'enseignement moyen et secondaire.

La recherche porte sur une problématique spécifique à un système institutionnel qui vise la maîtrise du français comme en situation de langue maternelle dans un cadre où cet idiome est langue seconde. Cette attente de l'institution permet-elle une activité enseignante conséquente et une appropriation convenable de la langue, de la culture scolaire et de la culture anthropologique ?

La réponse à cette question a nécessité l'élucidation des concepts de savoir, de savoir-faire, de compétence, de langue, de culture. Nous avons aussi caractérisé les objets, les outils, les contenus et les méthodes fondamentales pour enseigner et apprendre. Et cela dans un contexte où les biographies langagières et les identités culturelles des apprenants se définissent par des statuts plurilingues et multiculturels. La transposition didactique et l'action conjointe sont étudiées pour décrire les activités de classe et la circulation des savoirs.

Ce travail a privilégié une approche ethnographique avec des vidéographies de classe, des entretiens, des autoconfrontations et un recueil de productions écrites.

L'analyse des résultats issus de cette étude empirique est présentée autour de trois pôles : les savoirs, les enseignants et les apprenants. Enfin, elle a vérifié l'idée que la didactique du français langue seconde permet d'élaborer des savoirs linguistiques et culturels adaptés au contexte sénégalais, de pallier les difficultés dans l'activité enseignante et de faire des apprenants les acteurs de leur apprentissage. Cette analyse est complétée par des propositions didactiques.

Mots-clés : Didactique du français langue seconde, multilingue, culture, compétence, formation, biographie langagière, enseignement/apprentissage

Reflexions on French language in Senegal are often considered from a historical, sociolinguistical or educational perspective. The orientation of this thesis is rather didactic. Its aim is to analyze the Teaching/Learning of French in college and secondary schools.

The research deals with a specific problematic for an institutional system which aims at the mastery of French as a native language when this idiom is a second language. Does this expectation from the institution allow for an effective teaching activity and an acceptable appropriation of the language, of the school culture and of the anthropological culture?

The answer to this question has required the elucidation of the concepts of knowledge, know-how, skill, language, culture. We have also characterized objects, tools, contents, and fundamental methods for teaching and learning. And that, in a context where the language biographies and cultural identities of the learners are defined by multilingual and multicultural status. Didactic transposition and joint action are studied to describe teaching activities and the circulation of knowledge.

This work has privileged an ethnographical approach with videographs of classes, interviews, selfconfrontations, and a collection of written productions.

The analysis of the results from this empirical study is presented around three poles: skills, teachers and learners. Eventually, it has confirmed the idea that the didactics of french as a second language helps to elaborate linguistic and cultural skills adapted to the Senegalese context, to overcome difficulties in teaching activity, to make learners the actors of their learning. This analysis is completed with didactic suggestions.

Keywords: French as a second language, didactics, multilingual, culture, skill, teachers training, language biography, teaching/learning