

## DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE EN CLASSE DE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE AU CAMEROUN : ÉTAT DES LIEUX ET PERSPECTIVES DIDACTIQUES

### TEACHING THE LITERATURE IN CLASS OF FRENCH FOREIGN LANGUAGE IN CAMEROON: STATUS AND DIDACTIC PROSPECTS

NGALA NDZI Bernard  
Université de Buea / Cameroun  
ngalabendzi@gmail.com

*Résumé : Cette contribution interroge la didactique de la littérature en classe de français langue étrangère (désormais FLE) au Cameroun en posant que, loin de favoriser voire de susciter le goût et le plaisir de lire chez les apprenants anglophones comme les programmes scolaires le recommandent (MINEDUC, 1997) les pratiques enseignantes observées, trop interventionnistes et directives, contribuent à former, non des sujets-lecteurs mais des sujets-littérateurs. Après avoir scruté les paramètres qui entravent l'éclosion d'une culture de lecture-plaisir et de lecture-écriture en classe de FLE, à l'instar du caractère inhibitif du système d'évaluation même de la littérature, cette étude propose quelques stratégies dont une recherche-action basée sur la lecture-écriture, et, dans une perspective expérimentale, quelques activités de classe susceptibles d'éveiller chez les apprenants non seulement le plaisir de la lecture mais aussi le goût de l'écriture en français.*

*Mots-clés : Français Langue Étrangère, plaisir, lecture, écriture, évaluation, littérature, Cameroun*

*Abstract: This paper examines the teaching of literature in french language classrooms in Cameroon and posits that, far from arousing interest in and desire for the reading of literature in French amongst Anglophone learners, as recommended by official syllabuses (MINEDUC, 1997), observed teacher-centered classroom practices are training more of literary critics than literary readers. After exploring obstacles to the development of reading pleasure and reading-writing habits in French language classrooms one of which is the inhibiting system of literary assessment, the study proposes some classroom strategies one of which is an action research on reading and writing, and outlines some classroom activities likely to arouse not only reading pleasure in the learners but writing pleasure in French, following the results of an experiment carried out.*

*Keywords: French as a Foreign Language, pleasure, reading, writing, assessment, literature, Cameroon*

\* \* \*

Après avoir été partagé et administré par deux zones d'influences anglaise et française, à la suite de la défaite et du retrait de l'Allemagne du Cameroun en 1916, le Cameroun oriental accède à l'indépendance le 1<sup>er</sup> janvier 1960. Le 1<sup>er</sup> octobre 1961, le Cameroun occidental obtient son indépendance du joug britannique en optant pour sa réunification avec le Cameroun oriental pendant que les provinces septentrionales optent pour leur rattachement au Nigeria. Du coup, l'État camerounais se retrouve avec deux

langues de scolarisation et deux systèmes éducatifs sur fond d'un contexte de multilinguisme<sup>1</sup>, le sous-système anglophone et le sous-système francophone, avec chacun son propre curriculum. Le sous-système scolaire anglophone comprend un premier cycle de cinq ans<sup>2</sup> qui prépare les élèves au General Certificate of Education Ordinary Level Certificate (désormais GCE O/L) et un second cycle de deux ans<sup>3</sup> qui prépare ces élèves au General Certificate of Education Advanced Level Certificate of Education (désormais GCE A/L).

Au second cycle de l'enseignement secondaire général, l'enseignement de la littérature occupe une place de choix dans le curriculum. Cet enseignement a pour cible les élèves de la série littéraire dite « A1 » qui est constituée de matières comme : *History, Literature* et *French*. Dans une perspective interculturelle, la didactique de la littérature en classe de *Lowersixth* et de *Uppersixth* se donne pour objectif principal « de développer chez l'élève le goût et le plaisir de lire en français, d'accéder à la culture des lecteurs de la langue et d'enrichir sa propre expérience au contact des auteurs français » (MINEDUC<sup>4</sup>, 1997: 53).

Nos observations en tant que professeur de français en classes anglophones au Cameroun et examinateur du GCE A/L French depuis une dizaine d'années, nous ont permis de constater que l'objectif supra n'était pas toujours atteint chez les apprenants anglophones. A partir de ce constat, nous nous sommes demandé pourquoi il y avait une sorte de désamour par rapport à la lecture littéraire et l'écriture en classe de FLE au Cameroun ? Ainsi, cette réflexion ambitionne de répondre à cette problématique, en posant que le système d'enseignement et d'évaluation de la littérature en anglais constitue un frein au développement non seulement du plaisir de lecture mais du goût d'écriture en français. Nous comptons y évaluer la didactique de la littérature en classe anglophone au Cameroun. Dans un premier temps, nous interrogeons l'adéquation entre les discours officiels sur la didactique de la littérature et les pratiques enseignantes. Cette étape nous permettra de cerner, dans un deuxième mouvement, le dispositif susceptible d'aider à une formation adéquate des apprenants anglophones non seulement au plaisir de lire mais au goût d'écrire en français. Mais d'abord nous voulons présenter le cadre théorique et méthodologique de l'étude.

## I. Cadre théorique de l'étude

L'enseignement de la littérature est l'une des sous-composantes essentielles de la didactique du français (Mbala Ze *et al*, 2016). La didactique de la littérature a et continue de susciter un certain nombre d'interrogations parmi les didacticiens, questionnements relatifs aux objectifs de la didactique de la littérature et aux démarches à adopter : Pourquoi enseigner

---

<sup>1</sup> Le Cameroun compte plus de 290 unités langues auxquelles il faut ajouter ses deux langues officielles, l'anglais et le français, le pidgin English et le Camfranglais.

<sup>2</sup> Pour les classes de Form One, Form Two, Form Three, Form Four et Form Five.

<sup>3</sup> Pour les classes de *Lowersixth* et de *Uppersixth*.

<sup>4</sup> Ministère de l'Éducation Nationale (MINEDUC).

la littérature en classe de langue étrangère ? Pourquoi lire en classe de langue étrangère ? Qu'est-ce qu'enseigner la littérature ? Faut-il enseigner la littérature ou sa critique ?

Collie et Slater (1987) pensent qu'un texte littéraire constitue un matériau voire un document authentique important pour l'apprentissage de la langue étrangère. C'est-à-dire, un document qui n'a pas été conçu à des fins pédagogiques. En lisant des textes littéraires, les apprenants de la langue étrangère sont contraints de faire face à la langue destinée aux natifs et par conséquent, ils se familiarisent avec différents registres et usages de la langue écrite. L'introduction de la littérature en classe de langue étrangère constitue ainsi une source d'enrichissement interculturel pour les apprenants. Aussi, les apprenants y trouvent-ils un moyen d'approfondir leur compréhension des coutumes, des croyances, de la culture des locuteurs du pays où la langue est parlée. Collie et Slater (1987 : 4) soutiennent justement que la didactique de la littérature en classe de langue étrangère offre une source d'enrichissement linguistique au profit des apprenants car « reading literary works exposes the student to many functions of the written language. Language enrichment is one benefit often sought through literature ». Ce point de vue semble corroborer celui de Dufay *et al* (2015) lorsqu'ils affirment que la lecture littéraire en classe de langue étrangère permet « de progresser dans la maîtrise de la langue écrite, qu'il s'agisse du vocabulaire, des constructions grammaticales ou des subtilités des différents styles et registres d'écriture » (Dufay *et al*, 2015 : 128).

Étant donné que la lecture littéraire permet aux apprenants de s'appropriier les multiples règles et registres de l'expression écrite, sa pratique en classe de langue étrangère se positionne comme un préalable à une toute formation à l'écriture. Comme l'affirment Dufay *et al* (2015 :129), « nul ne peut écrire s'il n'a lu ; toute écriture résulte de l'observation dans des écrits existants de régularités qui ont fait office de modèles ». Les auteurs soutiennent que les difficultés qu'éprouvent certains élèves en classes de FLE, qu'il s'agisse de textes narratifs ou argumentatifs sont dues à leur manque de lecture. L'enseignement de la littérature ou de la lecture littéraire en classe de langue étrangère se fixe donc pour objectif d'enrichir les connaissances linguistiques des apprenants à travers le développement de leurs compétences en expression écrite. Et donc, en quoi consiste l'enseignement de la littérature apparaît comme une préoccupation essentielle.

Séoud (1997) qui tient à lever tout malentendu autour de l'enseignement de la littérature en classe de FLE propose qu'on distingue l'enseignement de la critique littéraire du savoir sur la littérature. Il affirme « qu'enseigner la littérature n'équivaut pas à en faire la critique, ni à en expliquer les textes. Enseigner la littérature n'équivaut pas ou ne doit pas équivaloir comme c'est encore assez souvent de règle aujourd'hui, à enseigner un savoir sur la littérature » (1997 : 9). La didactique de la littérature, dit-il, n'est pas l'affaire des critiques littéraires encore moins des théoriciens littéraires. Bref, Séoud soutient l'hypothèse pédagogique selon laquelle « on n'apprend pas la langue par sa grammaire, tout comme l'on n'apprend pas la littérature avec un savoir sur la littérature » (1997 : 12). Comme

l'observent Henri Besse (1974), Verrier (1986) et Séoud (1997), enseigner la littérature en procédant par la critique littéraire, l'histoire littéraire ou la proposition des éléments de biographies de l'auteur, comme c'est la pratique dans nombre de classes de FLE, revient à enlever au texte littéraire « sa polysémie, sa richesse inépuisable de sens, qui fait que par-delà l'espace et le temps, par-delà même parfois les frontières de la langue, il peut parler à tout le monde » (Séoud, 1997 : 15). Parlant de la poésie par exemple, Besse pense que si le professeur de littérature peut corriger l'expression écrite ou orale des apprenants, il doit éviter, dans ses pratiques de classes, d'être interventionniste car :

Toute intervention portant sur le poème lui-même semble bloquer les essais d'interprétation. Si le maître donne sa propre interprétation, ce sera la déception, parce qu'elle ne correspond pas à ce qu'il cherchait à exprimer, ou parce qu'elle est trop élaborée, trop savante, pour servir d'expression à quelque chose de fortement senti. (Besse, 1974 : 71)

Enseigner la littérature par sa critique, c'est par conséquent imposer au texte littéraire le règne de la monosémie ce qui pousse Verrier à observer que « l'École, la société tendent toujours à faire de l'enseignant de littérature un gardien de sens uniques au lieu d'un agent de la circulation des sens » (1986 :30).

Tout Comme Verrier (1986), Barthes (1971 :177) s'insurge contre l'analyse monosémisante du texte littéraire et pense qu'il faut « à tout coup et à tout instant développer la lecture polysémique du texte, reconnaître enfin les droits de la polysémie, ouvrir le texte au symbolisme ». Le vrai objet de la didactique de la littérature en classe de langue étrangère selon Doubrovsky (1971), Séoud (1997) et Besse (1991), c'est le développement chez les apprenants du plaisir de lire. Doubrovsky (1971 :162) soutient que la recherche du plaisir de lire est le fondement de tout enseignement de la littérature et que « s'il est vrai que dans l'enseignement du français langue maternelle la notion de plaisir doit être au centre des préoccupations, c'est, sans doute encore plus vrai en contexte FLE ». Séoud, lui, (1997 :118) affirme que l'objectif essentiel que doit se fixer l'enseignant de littérature, c'est « la motivation à la lecture, la provocation ou le développement du plaisir de lire ». L'atteinte de cet objectif invite à des changements de démarches didactiques de la part des enseignants.

Pour faire jouir du plaisir de lire, il faut mettre le sujet-apprenant au centre des actions pédagogiques car il s'agit de former « non pas de littérateurs mais des lecteurs » (Séoud, 1997 : 118). Atteindre l'objectif de la recherche du plaisir selon Séoud « signifie que l'on va avoir tendance à abandonner l'exercice d'explication de texte pour le remplacer par une véritable activité de lecture entendue comme une véritable activité de plaisir » et la véritable activité de lecture qui doit remplacer l'explication de texte est, selon Bourdet (1988 : 148) « celle où chacun s'emparant du texte, s'y oriente, le parcourt, le manipule, accomplit ce que demande toute véritable lecture, et qui est de faire sien ce qu'on lit ».

Donner la priorité au sens évoqué demande que les enseignants de littérature évitent, dans leurs pratiques de classes, d'intervenir trop dans l'explication des textes, une démarche qui

« n'est visiblement pas la meilleure manière de tirer parti. Pire : on aboutit même aux résultats contraires à ceux attendus : la démotivation à la lecture » (Séoud, 1997 : 122).

Il est ainsi recommandé que le professeur laisse les apprenants jouir du texte car « c'est le lecteur qui crée le texte et seul le lecteur est réel » (Valery, 1957 :34) et comme le note Besse (1974), toute intervention portant sur le poème lui-même semble bloquer les essais d'interprétation.

## II. Cadre méthodologique

Le cadre méthodologique de cette analyse est une étude des pratiques de classe de l'enseignant de littérature observées dans deux classes de Lower-sixth et de Upper-sixth du lycée de Bokwaongo et du lycée bilingue de Buea, deux établissements secondaires de la Région du Sud-ouest au Cameroun pendant la période allant de janvier à mars 2019.

Nous avons procédé à des enquêtes quantitatives et qualitatives. Nous avons fait des observations participantes des cours de littérature. Ensuite, nous avons obtenu des entretiens semi-directifs menés auprès des élèves, des enseignants et des examinateurs du GCE A/L, des données susceptibles d'éclairer les pratiques enseignantes en classe de littérature étrangère. Parallèlement, nous avons adressé des questionnaires aux élèves, aux enseignants ainsi qu'aux examinateurs du GCE A/L. Nous avons enfin eu recours à l'*analyse de contenu*, une technique d'investigation indirecte

utilisée sur des productions écrites, sonores ou audiovisuelles provenant d'individu ou de groupes d'individus dont le contenu ne se présente pas par une forme chiffrée qui permet de faire un prélèvement soit quantitatif ou qualitatif en vue d'expliquer ou de comprendre un phénomène. (Angiers, 1996 :157).

À cet effet, nous avons analysé les contenus manifeste et latent<sup>5</sup> des cahiers de cours des élèves, des fiches pédagogiques de l'enseignant et des épreuves de littérature au GCE A/L afin de circonscrire les pratiques de la littérature en classe de FLE. Les classes de Lower-sixth et de Upper-sixth nous ont semblé appropriées comme espace de référence de l'analyse pour deux raisons. D'abord, ce sont des classes terminales où les apprenants ont, en moyenne, dix-huit ans. À ce stade de leur formation qui prépare aux études universitaires, ils sont à même de porter un jugement sur leur propre apprentissage ainsi que sur les pratiques pédagogiques de leurs enseignants. La seconde raison tient de ce que dans ces classes, la littérature est enseignée aux apprenants issus du sous-système éducatif anglophone qui ont l'anglais comme première langue de scolarisation. Donc, ils sont dans un véritable contexte FLE dont l'une des spécificités est que, pour bien apprendre la littérature, les apprenants anglophones doivent gérer, d'une part, des difficultés liées à la langue et d'autre part, ils doivent faire face aux interférences liées aux cultures littéraires de deux langues.

---

<sup>5</sup> Angiers (1996) entend par « contenu manifeste », ce qui est explicite ou réellement formulé dans un document et par « contenu latent », ce qui est implicite ou sous-entendu dans un document.

### III.1. Faire comprendre le texte littéraire : de l'intentionnalité affichée à la pédagogie interventionniste

Au Cameroun, les pratiques en classe de FLE tendent à faire de l'enseignant de littérature un gardien de sens uniques. L'action pédagogique répond plus aux besoins de l'évaluation au GCE A/L qu'aux besoins des apprenants en matière de lecture<sup>6</sup> et d'écriture en français. D'où le déplacement de l'apprenant du centre de l'action pédagogique et la centration de celle-ci sur les méthodes de l'enseignement. Dans ces classes observées, les pratiques pédagogiques se caractérisent par le règne de l'analyse monosémisante des œuvres littéraires inscrites au programme du GCE A/L. Il leur propose, pour ainsi dire, « un consensus idéologique » (Verrier, 1986 : 29) préétabli à propos de l'œuvre que les élèves sont appelés à régurgiter à l'examen le moment venu. Cet interventionnisme pédagogique portant sur les œuvres littéraires se caractérise, entre autres, par la proposition des éléments de biographie de l'auteur à l'instar de celle de Marivaux (Figure 1)<sup>7</sup>.

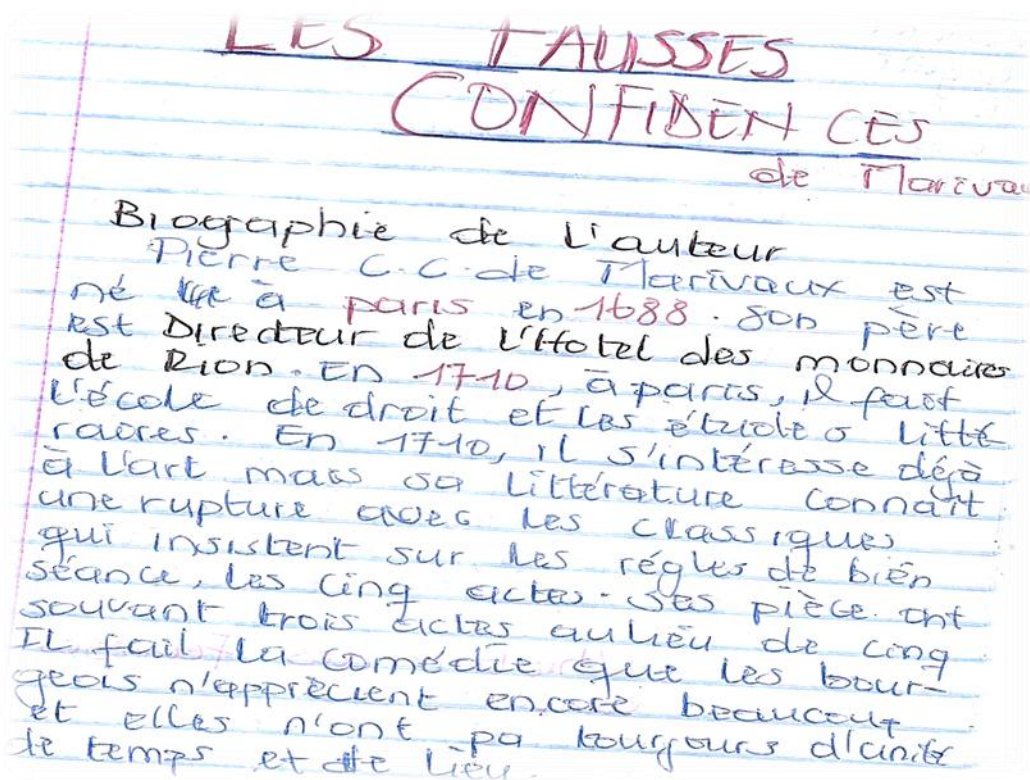


Figure 1 : Biographie de l'auteur d'une œuvre littéraire

<sup>6</sup> Nous affirmons avec Séoud (1997 : 118) que l'objectif essentiel de la didactique de la littérature est « la motivation à la lecture, la provocation ou le développement du désir de lire ». Cet objectif est loin d'être une évidence en classe de FLE au Cameroun.

<sup>7</sup> Photographie du cahier de cours d'un apprenant de Lowersixth prise le 15 mars 2019 au Lycée Bilingue de Buea portant sur la biographie de Marivaux, dramaturge de la pièce *Les Fausses Confidences*.

Pour en savoir davantage sur les pratiques enseignantes en classe de littérature, il a été demandé aux douze (12)<sup>8</sup> apprenants qui ont constitué la population de cette étude, de décrire les techniques d'enseignement utilisées par leurs enseignants de littérature (Tableau ci-dessous).

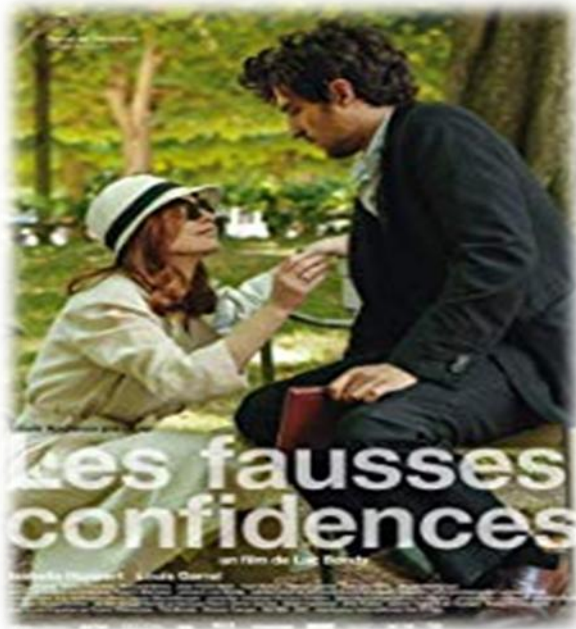
### Comment votre professeur de littérature fait-il ses cours ?

Descripteurs	N° apprenants	%
1. Il lit les textes en français et les explique en anglais.	8	66,66
2. Les élèves lisent les textes et le professeur en donne des résumés en anglais.	7	58,33
3. Les élèves lisent les textes et le professeur en donne des résumés en français.	5	41,66
4. Le professeur lit le texte et l'explique au fur et à mesure.	7	66,66
5. Un élève lit le texte et le professeur l'explique au fur et à mesure.	6	50
6. Les élèves lisent les textes et le professeur pose des questions.	4	33,33
7. Le professeur enseigne en français uniquement.	2	16,66
9. Le professeur enseigne en français et en anglais.	12	100

Source : Tableau établi à partir de notre propre enquête.

Du tableau ci-dessus, les tendances interventionnistes du professeur de littérature dans ses pratiques de classe sont bien perceptibles. Non seulement le professeur lit les textes et y intervient à travers des explications, mais il oriente l'interprétation des apprenants en leur proposant des résumés de l'œuvre en français (Figure 2) ou en anglais (Figure 3) comme l'affirment respectivement 58,33 %, 41,66 % et 66,66 % des apprenants interrogés.

<sup>8</sup> Dans le sous-système scolaire anglophone, la série dite « A1 » (qui est constituée de trois matières scolaires : *French, History et Literature*) est généralement considérée comme la série où l'on trouve très peu d'apprenants anglophones. Cette situation s'explique par les mauvaises représentations linguistiques qu'ont les apprenants au premier cycle vis-à-vis de l'apprentissage du français. Comme le notent Ndawou et Fikack (2018), la langue française, cette langue de l'Autre voire la langue majoritaire, est perçue dans le sous-système scolaire anglophone par certains apprenants comme une forme d'assimilation. Le Cameroun compte dix régions dont huit anglophones et deux francophones. Cette situation sociolinguistique peut expliquer le nombre réduit des élèves dans la série dite « A1 ».



Acte I scène 1  
 Dorante et Arlequin  
 Dorante vient d'arriver chez  
 Araminte. Il est accueilli par  
 Arlequin.

✓ scène 2 - Dorante et Dubois 31 October 2019  
 Dorante et Dubois se connaissent  
 depuis - Dubois a été le valet de  
 Dorante mais malheureusement,  
 Dorante est tombé en faillite et il  
 est parti - Dubois a un projet avec  
 son ancien maître, Dorante Doran-  
 te va servir comme intendant chez  
 Araminte et puis l'épouser après  
 mais Dorante arrive ce matin  
 pour un autre rendez-vous - Mon-  
 sieur Perny, le procureur d'Aramin-  
 te a proposé Dorante au poste d'in-  
 tendant chez Araminte. Les trois de-

Figure 2 : Résumé d'une œuvre littéraire en français par l'enseignant de littérature<sup>9</sup>

<sup>9</sup> Photographie du cahier de cours de littérature d'un apprenant de Uppersixth, prise le 15 mars 2019 au lycée bilingue de Buea. Le résumé d'une scène de la pièce de Marivaux (1737) *Les fausses confidences*.



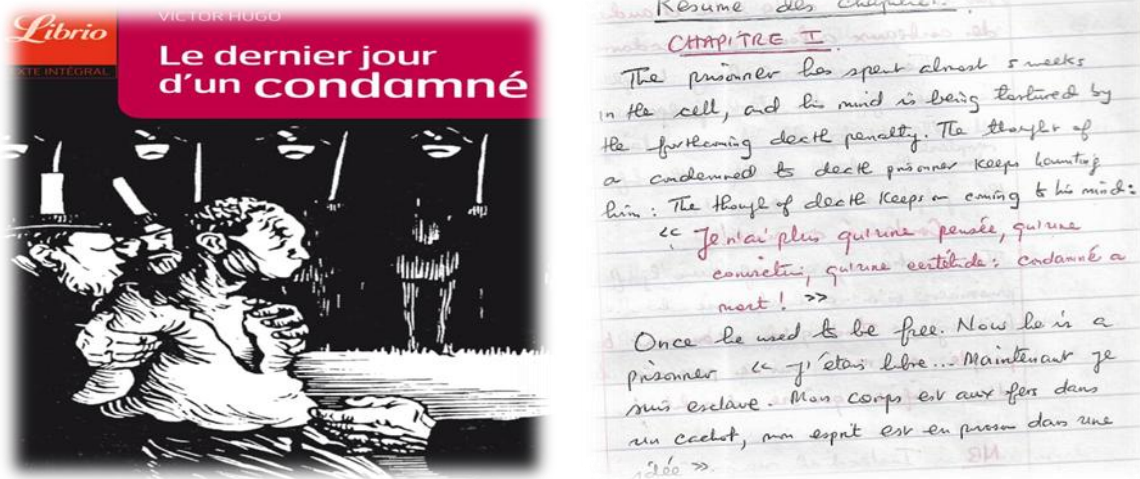


Figure 3 : Résumé d'une œuvre littéraire en anglais par l'enseignant de littérature<sup>10</sup>

Pour arriver à motiver et développer le plaisir et le goût de lire chez l'apprenant, objectif de l'enseignement de la littérature, il revient à l'enseignant de s'abstenir de toute intervention sur l'œuvre elle-même susceptible de « bloquer les essais d'interprétation » (Besse, 1974 :16) de l'œuvre par l'apprenant et de causer chez ce dernier un dégoût pour la lecture.

### III.2. De l'ingérence de la PLSco dans l'enseignement-évaluation de la littérature à la dégénérescence du plaisir de lire

Du tableau plus haut, il ressort que l'enseignement de la littérature en classe anglophone au Cameroun se caractérise par l'utilisation systématique de l'anglais, la première langue de scolarisation (désormais PLSco) de l'apprenant de langue étrangère, soit pour expliquer les textes littéraires soit pour en donner des résumés comme le confirment le pourcentage de 100% obtenu des apprenants interrogés. Pour une leçon donnée, l'on assiste à une micro-alternance<sup>11</sup> entre l'anglais et le français. Les figures de style données en anglais mais expliquées en français (Photo 4) de même que le résumé des chapitres fait en anglais avec des citations données en français (photo 3) l'illustrent à suffisance. Cette pratique

<sup>10</sup> Photographie de la fiche pédagogique d'un professeur de littérature en Uppersixth prise le 20 mars 2019 au lycée bilingue de Buea. Le résumé des chapitres du roman de Victor Hugo (1829), *Le dernier Jour d'un condamné*.

<sup>11</sup> Il faut entendre par « micro alternance », le passage ponctuel de L1 et L2 dans le discours de l'enseignant ou de l'élève à l'intérieur d'une séquence de classe donnée (Duverger, 2009).

pédagogique est induite par le système d'évaluation au GCE A/L, un système qui encourage l'utilisation de l'anglais pour traiter des sujets de dissertation au détriment de la langue cible qui est le français. L'épreuve de littérature au GCE A/L est ainsi conçue sur une base bilingue : le premier sujet est donné en français et le deuxième en anglais (Photo 5). Les consignes de l'épreuve contraignent le candidat à traiter les sujets en anglais: « You may answer in English or in French but no extra credit will be given for answers in French)<sup>12</sup>.

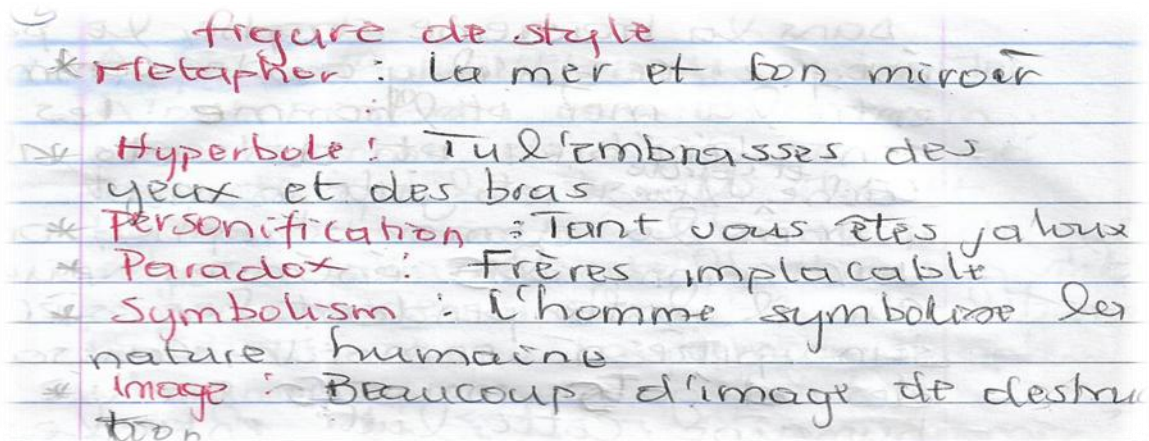


Figure 4 : Micro alternance entre l'anglais et le français <sup>13</sup>

<sup>12</sup> L'hypothèse soutenue par cette pratique est celle selon laquelle en littérature, on n'évalue pas la langue mais la compréhension de l'œuvre. Peu importe la langue que le candidat a utilisée pour démontrer cette compréhension. Le candidat gagnerait à faire cette démonstration en anglais, la langue qu'il maîtrise mieux. De mémoire d'examineur du GCE A/L, très rares sont les candidats qui osent traiter les sujets d'examen en français.

<sup>13</sup> Photographie du cahier de cours d'un élève prise le 15 mars 2019 au lycée bilingue de Buea.

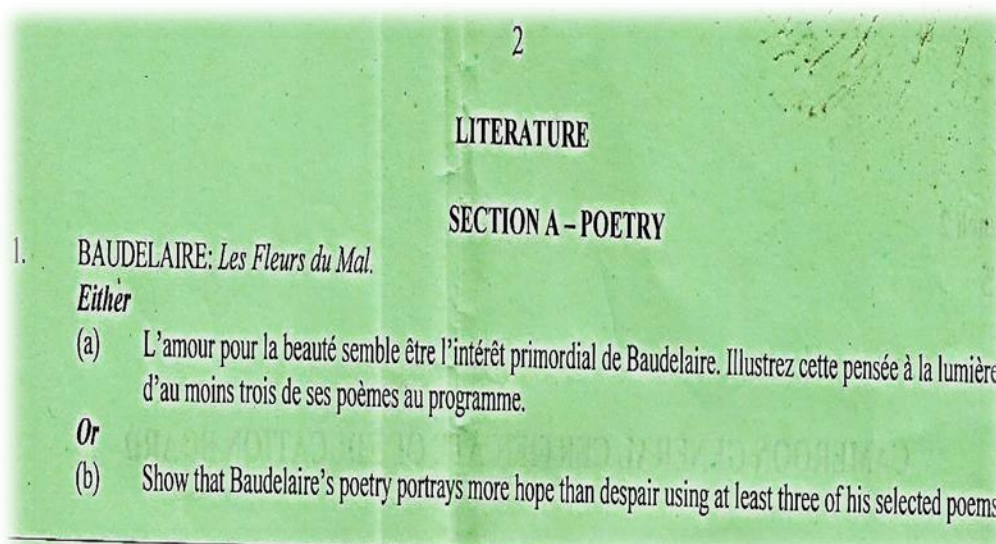


Figure 5 : Micro alternance dans la composition de l'épreuve de littérature<sup>14</sup>

De l'analyse des entretiens semi-directifs avec les apprenants et des questionnaires adressés à ces derniers, il ressort que l'utilisation de l'anglais, la première langue de scolarisation, concomitamment avec le français, n'est pas sans heurts pour le développement du plaisir de lire chez les apprenants. Autrement dit, l'ingérence de la PLSco<sup>15</sup> dans l'enseignement-évaluation de la littérature contribue à la dégénérescence du plaisir de lire chez les apprenants.

Si beaucoup d'apprenants interrogés trouvent que l'explication des textes en anglais leur permet de mieux comprendre les œuvres au programme, certains apprenants estiment que cette pratique les décourage voire les embrouille plutôt dans leur volonté de lire et de comprendre les œuvres en français. Dans l'une des questions qui leur a été posée, nous avons voulu savoir ce qui, dans les stratégies de l'enseignant de littérature, rend à leur avis, les textes de littérature difficiles à comprendre et décourage la lecture. Les réponses recueillies mettent en évidence le désamour pour la lecture qu'orchestre l'ingérence de la L1 en classe de littérature :

<sup>14</sup> Photographie d'une épreuve de littérature au GCE A/L pour le compte de la session de juin 2014, prise le 24 mars 2019. Le GCE A/L FRENCH compte trois épreuves : Épreuve n°1 : Questionnaire à Choix Multiple (d'une durée d'une heure trente minutes : 50 questions portant sur la grammaire, le vocabulaire, la traduction et les œuvres littéraires au programme), Épreuve n° II : Littérature (d'une durée de trois heures) répartie sur trois sections : (1) Poésie : *Les Fleurs du Mal* (de Charles Baudelaire, cinq poèmes sélectionnés : L'homme et la mer, Harmonie du soir, Le flambeau vivant, Le chat, Correspondances), (2) Théâtre : *Les Fausses Confidences* de Pierre de MARIVAUX et *La Tragédie du roi Christophe* d'Aimé CÉSAIRE, (3) Roman a) français : *Le Dernier Jour d'un Condamné* de Victor HUGO, (b) négro-africain (camerounais) : *L'enfant de la révolte muette* de Camille NKOA ATENGA et *Le fils d'Agatha Moudio* de Francis BEBEY, Épreuve n° III : Rédaction et Traduction ( d'une durée de trois heures).

<sup>15</sup> Par « première langue de scolarisation » (PLSco), il faut entendre, une langue apprise et utilisée à l'école et par l'école (Duverger, 2009).

**E1 : 18 ans**, élève en Uppersixth, Lycée bilingue de Buea

I believe French is French and has to be taught in French. I get mixed up and confused when the teacher explains in English what I am supposed to learn in French. I mix up the ideas. It discourages me to read and makes the class boring”

*Je crois que le français est une langue à part entière et doit être apprise en français. Je m’embrouille trop lorsque le professeur explique en anglais ce que je suis supposée apprendre en français. Je m’embrouille. Ça me décourage de lire et ça rend le cours ennuyeux<sup>16</sup>*

L’ingérence de la PLSCO dans l’enseignement-évaluation de la littérature est d’autant plus inquiétante qu’elle freine non seulement le développement du plaisir ou du goût de lecture en français mais surtout le développement de la compétence de l’écrit en général et de la créativité littéraire en particulier.

### **III.3. De l’intrusion de la PLSCO dans l’enseignement-évaluation de la littérature à l’obstruction de la compétence de l’écrit en français**

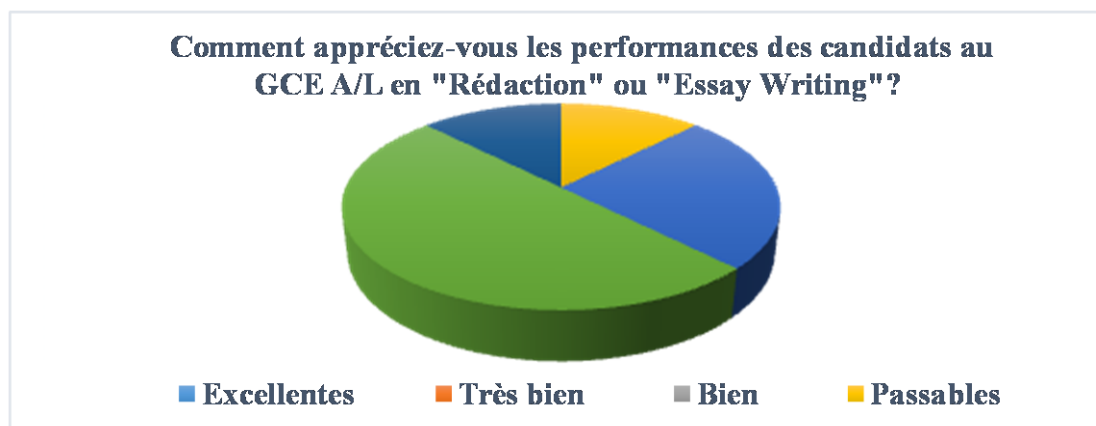
De l’analyse des entretiens auprès des examinateurs du GCE A/L et de l’observation des classes, il ressort qu’en classes de Loversixth et de Uppersixth, l’utilisation de l’anglais dans l’enseignement et l’évaluation de la littérature constitue, pour les apprenants, un obstacle majeur tant à la lecture littéraire en français qu’au développement de leur compétence en expression écrite. Le système d’évaluation qui contraint les apprenants à traiter les sujets d’examen en anglais a des incidences sur les pratiques pédagogiques<sup>17</sup>. La plupart des enseignants, sachant que les élèves auront à traiter les sujets d’examen en anglais, optent pour l’explication des œuvres littéraires au programme en anglais parce qu’ils estiment que par cette pratique, ils vont aider les élèves à mieux comprendre les œuvres littéraires, les enseignants leur proposent des résumés des textes littéraires en anglais. De ce fait, les apprenants ne lisent plus les œuvres inscrites au programme dans leur intégralité. Ils se contentent de lire des commentaires sur les œuvres souvent rédigés en anglais par certains de leurs enseignants. Cette lacune observée en matière de lecture chez les apprenants n’est pas sans conséquences directes sur le développement de leurs compétences en expression écrite<sup>18</sup>. Au fil des années, les candidats au GCE A/L enregistrent des contre-performances en

<sup>16</sup> Les propos d’une élève interviewée le 15 mars 2019 au lycée bilingue de Buea.

<sup>17</sup> Ce système d’évaluation donne à l’apprenant de FLE plutôt l’idée d’un apprentissage facultatif du français dès lors que l’apprenant sait qu’il n’aura pas à traiter des sujets en français à l’examen.

<sup>18</sup> Dufay et al (2015) soutiennent la thèse selon laquelle les difficultés que rencontrent les élèves dans la rédaction des textes narratifs ou argumentatifs proviennent en premier lieu de leur manque de lecture. Les auteurs posent que la lecture est « le préalable de tout apprentissage d’écriture » car elle permet « d’assimiler les règles et ressources de l’expression écrite et de s’initier à la variété des types d’écriture ...nul ne peut écrire s’il n’a lu ; toute écriture résulte de l’observation dans des écrits existants de régularités qui ont fait office de modèles » (Dufay et al, 2015 : 129).

français pour ce qui est de l'épreuve « expression écrite » ou « Essay writing » comme en témoignent les examinateurs<sup>19</sup> interrogés dans le cadre de ce travail (Graphique ci-dessous).



#### Contre-performances des candidats au GCE A/L en « Rédaction »

De nos propres statistiques en tant qu'examinateur du GCE A/L French, les candidats éprouvent de sérieuses difficultés en expression écrite au niveau de l'organisation du discours ainsi qu'au niveau du maniement des temps verbaux, qu'il s'agisse de textes narratifs ou argumentatifs, textes dont les élèves peuvent acquérir les règles de fonctionnement à travers la lecture des œuvres littéraires pour mieux asseoir leurs compétences en expression écrite.

De ce qui précède, il ressort qu'en classe de FLE au Cameroun, l'enseignement-évaluation de la littérature se caractérise d'une part par des pratiques pédagogiques interventionnistes et d'autre part par l'utilisation de l'anglais. En effet, le déplacement de l'apprenant du centre de l'entreprise de la lecture littéraire et l'installation de l'enseignant comme maître de l'action pédagogique, une situation qui entraîne inéluctablement un désamour pour la lecture littéraire chez les apprenants. Par ailleurs, cet enseignement se caractérise par l'utilisation de l'anglais, une pratique contre-productive qui non seulement n'encourage pas la lecture littéraire mais qui ne concourt pas non plus au développement des compétences des élèves en expression écrite. Face à ces insuffisances méthodologiques en didactique de la littérature, la question centrale est celle de savoir comment mettre en place en classe de FLE de véritables pratiques de lecture-plaisir et de lecture-écriture, susceptibles d'éveiller chez les apprenants non seulement le plaisir de la lecture mais aussi le goût de l'écriture en français. Autrement dit, quel savoir-faire en lecture faudrait-il travailler ?

#### IV.1. Pour une approche globale du texte poétique en classe de FLE

<sup>19</sup> Interrogés sur les causes des contre-performances des candidats en expression écrite, ces examinateurs partagent l'avis de Dufay *et al* (2015) selon lequel le manque de lecture est un facteur responsable des difficultés auxquelles les élèves font face en rédaction.

En classes de Lower sixth et de Upper sixth, les élèves interrogés disent éprouver d'énormes difficultés à comprendre les cinq poèmes de Charles Baudelaire extraits du recueil *Les Fleurs du Mal* : « L'homme et la mer », « correspondances », « Le flambeau vivant », « Le chat » et « Harmonie du soir ». Les difficultés rencontrées sont, en partie, liées aux démarches utilisées pour aborder les poèmes. En guise de stratégies de remédiation à cette situation, nous avons fait une expérimentation de l'approche globale<sup>20</sup> à l'exploitation du texte poétique en classe de FLE. Nous avons choisi l'un des poèmes « L'homme et la mer » (Fiche pédagogique n° 1).

#### FICHE PÉDAGOGIQUE n° 1

1. Classe	Uppersixth Form
2. Effectifs	8 élèves
3. Date	Mardi, 26 mars 2019
4. Durée	1H
5. Nature de la leçon	Poésie : <i>Les Fleurs du mal</i> (Charles Baudelaire)
6. Titre de la leçon	Interprétation du poème « L'homme et la mer »

#### 7. Compétences attendues

À la fin de cette leçon, après une écoute et une lecture attentives du poème « L'homme et la mer », assistées par une vidéo projection, les apprenants seront capables de repérer, en vue d'interpréter le poème, quelques indices sur sa forme, sur l'organisation du discours à l'intérieur du poème, sur la présence de l'auteur dans le poème les prises de positions de ce dernier par rapport à son discours et sur les différents champs lexicaux ou sémantiques du poème.

**8. Supports didactiques :** - Un vidéoprojecteur - deux barres de craie -  
 Quelques copies du poème : « L'homme et la mer ».

<sup>20</sup> Dans *l'approche globale* à la lecture du texte littéraire, l'objectif est de « développer chez les apprenants des stratégies interprétatives qui leur permettent d'élaborer des hypothèses de lecture en se servant d'un outil de base : le repérage d'indices » (Séoud, 1997 : 82). Dans cette approche, il est question de faire entrer les apprenants dans le texte littéraire d'une manière naturelle. C'est-à-dire, de manière non linéaire, à partir d'un nombre de repérages. Cette approche est fondée sur la prémisse que plus on aborde un texte ou on fait aborder un texte dans sa globalité sans se bloquer sur des éléments isolés, mieux on le comprend ou mieux on le fait comprendre. Pour mettre cette prémisse en exergue, Portine (1983 :54) parle de *l'appréhension d'ensemble* du texte : « Le texte nous assaille dans sa totalité. On le balaie des yeux pour essayer d'accrocher un certain relief ». Portine (1983) met en relief deux axes de l'approche globale. Il résume cette approche comme le repérage de la forme du texte (la disposition typographique du texte, l'agencement des paragraphes, etc.) des indices pertinents du texte (au niveau de l'organisation du discours, au niveau thématique et au niveau énonciatif) et la reconstruction du réseau formé par ces indices.

Homme libre, toujours tu chériras la mer !  
 La mer est ton miroir ; tu contemples ton âme  
 Dans le déroulement infini de sa lame,  
 Et ton esprit n'est pas un gouffre moins amer.

Tu te plais à plonger au sein de ton image ;  
 Tu l'embrasses des yeux et des bras, et ton cœur  
 Se distrait quelquefois de sa propre rumeur  
 Au bruit de cette plainte indomptable et sauvage.

Vous êtes tous les deux ténébreux et discrets :  
 Homme, nul n'a sondé le fond de tes abîmes ;  
 Ô mer, nul ne connaît tes richesses intimes,  
 Tant vous êtes jaloux de garder vos secrets !

Et cependant voilà des siècles innombrables  
 Que vous vous combattez sans pitié ni remord,  
 Tellement vous aimez le carnage et la mort,  
 Ô lutteurs éternels, ô frères implacables !

## 9. Déroulement de la démarche - une opération en sept étapes

9.1 L'enseignant fait regarder/ écouter / une vidéo<sup>21</sup> sur la lecture du poème.

9.2 Il lit le poème aux apprenants de manière expressive<sup>22</sup>.

9.3 Il distribue les poèmes aux apprenants.

9.4 Il fait lire le poème par un apprenant.

9.5 Il fait manipuler le poème par les apprenants : Repérage d'indices :

### A) Sur la forme du poème

- Le poème a combien de strophes ? (4)
- Comment appelle-t-on une strophe de quatre vers ? (Un quatrain)
- Combien de quatrains compte ce poème ?
- Combien de vers compte-t-il ? (16 vers)
- Soulignez les points d'exclamation dans ce poème.

<sup>21</sup> La vidéo en classe de langue étrangère permet le développement de la compétence orale. Les images renseignent sur le lieu, le temps et l'espace, des éléments constitutifs du contexte de communication. Les images invitent les apprenants à formuler des hypothèses et à développer des stratégies de compréhension (Carmen, 1993).

<sup>22</sup> L'expressivité au niveau de l'intonation et d'autres aspects prosodiques de la langue. Séoud (1997) affirme qu'enseigner la littérature n'est pas se mettre hors de cause. L'enseignant doit s'investir à fond dans la lecture au profit des apprenants. Il doit faire preuve d'un engagement total de sa personne en lecture. Comme le préconise Doubrovsky (1980 : 46), l'enseignant se doit « d'interposer sa personne, de prêter son être, de servir d'intermédiaire et, puisque c'est pour faire accéder à une jouissance, de servir d'entremetteur... ».

- Soulignez les mots en fin de vers qui ont une même sonorité (mer/amer/âme/lame, etc.).

### B) Au niveau énonciatif

- À qui l'auteur s'adresse-t-il dans ce poème ? (Il s'adresse à l'homme et à la mer)
- Soulignez le mot qui marque la présence de l'homme dans le poème (Le pronom *Tu*)
- Soulignez le mot qui marque la présence des personnages, l'homme et la mer dans le poème (Le pronom *vous*).
- Soulignez les signes qui indiquent la présence de l'auteur dans ce poème. Quelle est son attitude par rapport à ce dont il parle ? (Les points d'exclamation !!! - une attitude de condamnation ?).

### C) Sur l'organisation du discours

- Soulignez les mots en tête de vers qui se répètent.
- Soulignez les mots qui marquent l'opposition entre les faits décrits dans le poème (Cependant)
- Soulignez les mots qui marquent la comparaison (Et ton esprit n'est pas un gouffre moins amer).
- Soulignez les mots dans le dernier quatrain qui s'opposent (Ô lutteurs éternels, ô frères implacables !).

### D) Au niveau thématique : Champs lexicaux/sémantiques

- Relevez les mots qui se rapportent à la paix / à l'amour / à l'amitié / à l'entente (chériras, miroir, tu l'embrasses, etc.) entre deux personnages.
- Relevez les mots qui se rapportent au conflit / à la mésentente / à la guerre entre deux personnages (*vous vous combattez, vous aimez le carnage et la mort*)

**6.6** L'enseignant fait relire le poème par les apprenants en vue de leur donner une interprétation, à travers la reconstruction du réseau formé par les indices repérés : Exercices : oral et écrit et correction.

**6.7** Évaluation de la recherche-action par les apprenants et le professeur.

De l'analyse des exercices de l'oral et de l'écrit qui ont suivi la recherche-action, il ressort que les apprenants ont mieux compris le poème « L'homme et la mer » grâce au développement des stratégies interprétatives qui leur ont permis d'émettre des hypothèses de lecture en se servant de divers indices repérés. Interrogés, les apprenants ont dit avoir mieux saisi le sens du poème qu'ils ont fait précédemment avec leur enseignant de littérature. La lecture littéraire en classe de FLE est d'autant plus importante qu'elle permet d'amorcer l'acquisition de la compétence de l'écriture. En effet, la lecture littéraire « apparaît comme le préalable de tout apprentissage d'écriture » (Dufay et al (2015 : 129). Pour rentabiliser le savoir-faire des apprenants en matière de lecture littéraire, il revient aux enseignants de « renforcer l'acquisition de ce savoir-faire en reliant autant que faire se peut les démarches de lecture aux démarches d'écriture, y compris en retournant l'ordre habituel lecture-écriture et en considérant qu'écrire aide à mieux lire, notamment quand il



s’agit d’écrire la façon dont on se représente la scène qu’on va lire » (Dufay et l, 2015 : 129). Comment procède-t-on pour asseoir un savoir-faire en lecture-écriture chez les apprenants ?

#### IV.2. Pour une didactique de la lecture-écriture en classe de FLE

Si le rapport de force entre la lecture et l’écriture est simple car dialectique et, l’expérience de l’écriture littéraire constitue « un soutien indispensable pour celle de la lecture » (Peytard, 1982 : 23), la question centrale en didactique de littérature est celle de savoir comment faire asseoir chez les apprenants la capacité de lire un texte littéraire donné et de produire un texte écrit à la suite de cette lecture. Relier les démarches de lecture à celles d’écriture est une pratique pédagogique très rare en classe de FLE au Cameroun. Pour mettre en relief la didactique de la lecture-écriture, nous avons fait une expérimentation en Uppersixth sur la lecture d’un récit et la production d’un texte à la suite de sa lecture (Fiche pédagogique n° 2)

#### FICHE PÉDAGOGIQUE n° 2

1. Classe	Uppersixth Form
2. Effectif	8 élèves
3. Date	Jeudi, 28 mars 2019
4. Durée	1H
5. Nature de la leçon	Production littéraire
6. Titre de la leçon	Lire un récit et le continuer

#### 7. Compétences attendues

À la fin de cette leçon, après avoir lu la situation initiale d’un récit (inédit), les apprenants seront capables de le continuer à l’écrit comme à l’oral.

#### 8. Supports didactiques

Quelques copies du récit

Une barre de craie

Le récit :

#### UN SERPENT À DEUX TÊTES ET LE BÉBÉ AARON

Voici donc ce qui s’est passé.

Un jour, dans un village à Bafoussam à l’ouest du Cameroun, une femme qui venait d’accoucher d’un beau garçon avait laissé son bébé de deux mois seul sur le lit dans une chambre. Le petit Aaron dormait profondément. Sa mère est partie au marché faire des achats. Dès qu’elle a ouvert la porte de sa chambre, à son retour du marché, ses yeux sont tombés immédiatement sur le lit où dormait paisiblement son bébé. Un gros serpent qui était sorti d’un trou sous le lit, s’était enroulé autour du bébé Aaron. Les têtes du reptile s’agitaient violemment au-dessus du corps du petit Aaron. (→*Continuez le récit*).

## 9. Déroulement de l'atelier d'écriture (un travail en sept étapes)

- 9.1 L'enseignant dessine un serpent à deux têtes au tableau<sup>23</sup>.
- 9.2 Il lit le récit de manière expressive.
- 9.3 Il distribue les copies du récit aux apprenants.
- 9.4 Il fait lire le récit par un apprenant.
- 9.5 Il fait manipuler le récit par les apprenants.
- 9.6 Il fait continuer le récit à l'oral par un apprenant.
- 9.7 Il fait continuer le récit à l'écrit par les apprenants : correction des productions des apprenants (Figure 6).

### UN SERPENT À DEUX TÊTES ET LE BÉBÉ AARON (Récit)

Voici donc ce qui s'est passé.

Un jour, dans un village à Bafoussam à l'ouest du Cameroun, une femme qui venait d'accoucher d'un beau garçon avait laissé son bébé de deux mois seul sur lit dans une chambre. Le petit Aaron dormait profondément. Sa mère est partie au marché faire des achats. Dès qu'elle a ouvert la porte de sa chambre, à son retour du marché, ses yeux sont tombés immédiatement sur lit où dormait paisiblement son bébé. Un gros serpent, sorti d'un trou sous le lit, s'était enroulé autour du bébé Aaron. Les têtes du reptile s'agitaient violemment au-dessus du corps du petit Aaron. *(Continuez le récit)*

Alors, sa mère a crié et les gens du quartier sont venus pour sauver le bébé. Ils avaient peur de tuer le serpent. Mais un homme très courageux est venu avec la machette et a coupé les deux têtes du serpent. Cependant, le reste du corps du serpent bougeait encore. Après deux ou trois minutes, ils ont relevé le serpent sur le bébé. Malheureusement pour eux, le petit Aaron était mort. L'homme qui a coupé la tête du serpent était désolé. Il ont brûlé le serpent derrière la maison de la mère. Celle-ci a immédiatement enterré son fils.

La mère de Aaron est restée toujours triste et depuis ce jour-là, elle garde sa maison joint toujours propre pour éviter les serpents.

Vu le 28 mars 2019  
Lp

Photo 6 : Exercice de production littéraire<sup>24</sup>

De l'analyse du déroulement de l'atelier de production littéraire, il ressort que les apprenants en classe de langue étrangère sont souvent enthousiastes face à l'exercice d'écriture. En classe de FLE, l'objectif n'est pas de former des écrivains. Il s'agit plutôt de laisser la chance aux apprenants d'essayer d'écrire leurs textes selon leur sensibilité au lieu

<sup>23</sup> L'image permet aux apprenants de formuler des hypothèses de lecture.

<sup>24</sup> Photographie de la production littéraire d'un élève prise le 28 mars 2019 au lycée bilingue de Buea.

de les contraindre à produire des dissertations littéraires, des exercices qu'ils redoutent très souvent (Séoud, 1997). Si la lecture d'un texte littéraire peut déboucher sur l'écriture des textes, elle peut aussi servir de prétexte pour l'apprentissage des notions grammaticales, le texte littéraire étant un document authentique par excellence. Il revient donc à l'enseignant de capitaliser le corpus que constitue le texte littéraire en intégrant l'enseignement de la littérature à celui de la langue. Mais alors comment s'y prend-on ?

#### IV.3. Pour une intégration de l'enseignement de la littérature à celui de la langue

À part le développement du plaisir de lire chez l'apprenant, l'un des objectifs de l'enseignement de la littérature en classe de FLE, c'est de travailler les compétences linguistiques des apprenants par le truchement de la lecture des textes littéraires qui peuvent servir de corpus, en tant que documents authentiques, pour l'apprentissage des notions grammaticales. Pour mettre en exergue l'intégration de l'enseignement de la littérature à celui de la langue, nous avons fait une expérimentation en classe de Uppersixth avec un extrait d'un roman au programme du GCE A/L, *L'enfant de la révolte muette* de Nkoa Atenga. L'objectif était de distinguer les valeurs d'emploi du passé composé et celui de l'imparfait de l'indicatif (Fiche pédagogique n° 3).

1. Classe	Uppersixth Form
2. Effectifs	8 élèves
3. Date	Jeudi, 29 mars 2019
4. Durée	1H
5. Nature de la leçon	Grammaire/Conjugaison
6. Titre de la leçon	Distinction des valeurs d'emploi du passé composé et de l'imparfait de l'indicatif

#### 7. Compétences attendues

À la fin de cette leçon, après avoir lu et manipulé un extrait du chapitre III du roman *L'enfant de la révolte muette*, les apprenants seront capables de distinguer les valeurs d'emploi du passé composé et de l'imparfait de l'indicatif afin de bien rapporter des événements passés à l'oral comme à l'écrit.

#### 8. Supports didactiques

Une barre de craie,

Un tableau noir

Des extraits du chapitre III du roman.

##### CHAPITRE III

C'était le dimanche. Un dimanche comme tous les autres, Jean-Marie et moi, nous faisons toujours, délibérément, de chaque dimanche une éternité d'amour. Une éternité de bonheur. Non pas que nous nous aimions moins les jours ordinaires. Mais plutôt parce que, le dimanche,

nous disposions de plus de temps libres pour nous-mêmes. Nous les aménagions au mieux pour les déguster au maximum. Et dans l'intimité. Nous assistions toujours à la messe de six heures...Puis nous bavardions de tout et de rien sur le parvis de la cathédrale, avec des amis qui avaient les mêmes attitudes que nous.  
Ce dimanche-là, nous sommes revenus à la maison.

### Manipulation du texte

1. Soulignez tous les verbes du premier paragraphe.
2. A quel temps du passé les verbes soulignés sont-ils conjugués ?
3. Relevez du texte trois adverbes de fréquence qui marquent l'habitude.
4. Relevez tous les verbes du deuxième paragraphe.
5. A quel temps du passé ces verbes sont-ils conjugués ?
6. Retenons : Distinguons les valeurs d'emploi du passé composé et de l'imparfait de l'indicatif :

L'imparfait de l'indicatif	Le passé composé
Décrit <b>une situation habituelle</b> dans le passé : Il évoque <b>une situation et un état</b> : C'était le dimanche. - J'étais malade. - Nous <b>faisions</b> toujours une éternité d'amour.	Une action achevée dans le passé : Il évoque <b>une action finie</b> : Ce dimanche-là, <b>nous sommes revenus</b> à la maison.
SITUATION/CIRCONSTANCE	ACTION
1. Il <b>pleuvait</b> abondamment à Buea quand 2. Les enfants <b>jouaient</b> dans la cour quand	je <b>suis arrivé</b> à la gare routière. nous <b>sommes arrivés</b> à la maison.

### 7. Déroulement de la démarche

- 7.1 L'enseignant lit le texte de manière expressive.
- 7.2 Il distribue les fiches de travail contenant l'extrait du chapitre III du roman aux apprenants.
- 7.3 Il fait lire l'extrait par un apprenant.
- 7.4 Il fait manipuler le corpus afin de dégager la règle grammaticale à retenir.
- 7.5 Exercices de consolidation (Figure 7)



### CHAPITRE III

C'était le dimanche. Un dimanche comme tous les autres, Jean-Marie et moi, nous faisons toujours, délibérément, de chaque dimanche une éternité d'amour. Une éternité de bonheur. Non pas que nous nous aimions moins les jours ordinaires. Mais plutôt parce que, le dimanche, nous disposions de plus de temps libres pour nous-mêmes. Nous les aménagions au mieux pour les déguster au maximum. Et dans l'intimité. Nous assistions toujours à la messe de six heures... Puis nous nous bavardions de tout et de rien sur le parvis de la cathédrale, avec des amis qui avaient les mêmes attitudes que nous.

Ce dimanche-là, nous sommes revenus à la maison :

#### Manipulation du texte

1. Soulignez tous les verbes dans le premier paragraphe.
2. Les verbes soulignés sont conjugués à quel temps du passé ? *L'imparfait de l'indicatif*
3. Relevez trois adverbes de fréquence dans le texte qui marquent l'habitude : *Toujours, Chaque : tous les jours*
4. Relevez tous les verbes dans les première et deuxième phrases du deuxième paragraphe :
5. Ces verbes sont conjugués à quel temps du passé ? *Passé composé*
6. RETENONS : Contraster le passé composé et l'imparfait de l'indicatif

L'imparfait de l'indicatif	Le passé composé
1. Décrit une situation habituelle dans le passé : Il évoque une situation et un état : <ul style="list-style-type: none"> <li>- C'était le dimanche.</li> <li>- J'étais malade.</li> <li>- Nous faisons toujours une éternité d'amour.</li> </ul>	1. Une action achevée dans le passé : Il évoque une action : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ce dimanche-là, nous sommes revenus à la maison.</li> <li>- Je suis entrée dans la cuisine.</li> </ul>
SITUATION	ACTION
1. Il pleuvait abondamment à Buea quand 2. Les enfants jouaient dans la cour quand	je suis arrivé à la gare routière. quand nous sommes arrivés à la maison.

7. Exercice : Mettez le texte suivant au passé. Distribuez le passé composé et l'imparfait de l'indicatif

Ce matin, mon fils se lève à sept heures, et comme toujours, il est de mauvaise humeur. Il prend son petit déjeuner sans dire un mot. Comme toujours, il a son walkman sur la tête et porte des lunettes noires. À huit heures, il quitte la maison pour prendre le bus.

*Ce matin-là, ce matin-là, mon fils se lève à sept heures, et comme toujours, il est de mauvaise humeur. Il a pris son petit déjeuner sans dire un mot. Comme toujours, il avait son walkman sur la tête et portait des lunettes noires. À huit heures, il a quitté la maison pour prendre le bus.*

Figure 7 : La fiche de travail d'un apprenant<sup>25</sup>

De l'analyse du déroulement de l'atelier d'intégration de l'enseignement de la littérature à celui de la langue, il ressort que le texte littéraire, constitue, de par son caractère authentique, le meilleur corpus à manipuler en classe de FLE que les phrases détachées auxquelles la plupart des enseignants ont souvent recours dans leurs leçons de grammaire ou de conjugaison. Il revient aux enseignants de FLE de considérer l'enseignement de la littérature non pas comme une matière à part entière mais comme l'une des sous-composantes de la didactique du FLE. Cette considération devrait les conduire à accorder à

<sup>25</sup> Photographie prise le 29 mars 2019 au lycée bilingue de Buea.

l'enseignement de la littérature une visée linguistique au lieu de se cantonner dans des critiques et théories littéraires.

En guise de conclusion, nous dirons que l'enseignement de la littérature en classe de FLE au Cameroun traverse une crise liée à sa méthodologie. Ce contexte de crise méthodologique se caractérise par la montée en puissance de la pédagogie humaniste traditionnelle qui fait la part belle aux critiques et théories littéraires en défaveur de l'objectif essentiel reconnu à l'enseignement de la littérature en classe de langue étrangère, à savoir la motivation à la lecture, le développement du désir et du goût de lire chez l'apprenant. L'évaluation de la didactique de la littérature dans les classes de Lower Sixth et Upper Sixth dans les établissements qui ont constitué les espaces de référence de notre étude a permis la mise en évidence d'une inadéquation entre les objectifs de l'enseignement de la littérature tels qu'énoncés dans les programmes officiels de français en classe anglophone et les pratiques de classe. L'objectif principal de « développer chez l'élève le goût et le plaisir de lire en français » (MINEDUC, 1997 : 53) est loin d'être une évidence dans les classes observées où il y a un manque criard de désir ou de plaisir de lire chez les apprenants. L'étude a montré que cette déchéance dans l'enseignement de la littérature trouve son fondement dans le caractère inhibitif du système d'évaluation de la littérature en anglais qui a pour corollaire l'utilisation systématique de l'anglais dans les pratiques de classe et la représentation de l'apprentissage du français chez l'apprenant comme une activité facultative. Comme proposition didactique, le travail a, dans une perspective de recherche-action, exploré l'approche globale à l'interprétation du texte littéraire comme une démarche susceptible d'asseoir un savoir-faire non seulement en matière de lecture littéraire mais aussi en matière de lecture-écriture chez l'apprenant de FLE. Aussi l'étude a-t-elle invité, pour une meilleure exploitation du texte littéraire à des fins linguistiques, à l'intégration de l'enseignement de la littérature à celui de la langue d'autant plus que le texte littéraire, de par son statut de document authentique par excellence, s'offre à l'enseignant de langue comme le meilleur corpus pour l'apprentissage des notions grammaticales.

### Sources bibliographiques

- ANGIERS, M. 1996. *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*, Québec : Les Éditions CEC Inc.
- BARTHES R. 1971. « Réflexions sur un manuel », dans *L'enseignement de la littérature*, Lib. Plon.
- BAUDELAIRE C. 1857. *Les Fleurs du mal*, Alençon : Auguste Poulet-Malassis.
- BEBEY F. 1989. *Le fils d'Agatha Moudio*, Yaoundé : Éditions CLÉ.
- BESSEH. 1974. « Poésie et expression », dans *Le Français dans le monde*, n<sup>o</sup>, 188.
- BOURDET J. F. 1988. « Texte littéraire : l'histoire d'une désacralisation », dans *Le Français dans le monde*, no spécial, Littérature et enseignement.
- CARMEN C. 1993. *La vidéo en classe de langue*, Paris : Hachette.
- CESAIRE A. 1963. *La Tragédie du roi Christophe*, Paris : Présence Africaine.
- COLLIE J. et SLATER S. 1987. *Literature in the Language Classroom*, United Kingdom: Cambridge.
- DOUBROVSKY S. 1971. « Littérature et bonheur », dans *L'enseignement de la littérature*, Lib. Plon.
- DUFAY J-L et al. 2015. *Pour une lecture littéraire, Histoire, théories, pistes didactiques*, Paris : De Boeck Supérieur.
- DUVERGER J. 2009. *L'enseignement en classe bilingue*. Paris : Hachette.

- FANDIO-NDAWOUO M. et FIKACK N. 2018. « Espaces subjectifs du discours : l'implicite des actes de langage de l'enseignant et implications pédagogiques en classe de FLE », dans *Action Didactique* [en ligne], 2, 33-53. <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad2/FandioNdawouo-Fikack.pdf>
- HUGO V. 1829. *Le Dernier Jour d'un Condamné*, Paris : Charles Gosselin.
- MBALLA Ze B. et MBASSI R. 2016. *La didactique de la littérature en contexte camerounais*, Yaoundé : Afriedit.
- MINEDUC. 1997. *Programme de français en classe anglophone des établissements d'enseignement secondaire général*, Yaoundé : Inspection Générale de Pédagogie / ESG, Sous- section du Bilinguisme.
- NKOA- ATENGA C. 1999. *L'enfant de la révolte muette*, Yaoundé : Éditions CLÉ.
- DE MARIVAUX P. 1737. *Les Fausses Confidences*, Paris : Princeps Edition.
- PORTINE H. 1983. *L'argumentation écrite*, Paris : Hachette.
- SÉOUD A. 1997. *Pour une didactique de la littérature*, LAL, Paris : Didier.
- VERRIER J. 1986. « La Littérature moderne et pratiques pédagogiques », dans *Oualili*, Cahiers de l'E.N.S., Meknès, n<sup>o</sup>, 7/8.