

**Interculturalité et pluriculturalité en classe de
FLE : Une analyse du corpus littéraire du
curriculum actuel des bacheliers de l'IEB**

Carrissa Anne Ortmann

211538379

A degree submitted in fulfilment of the requirements for the degree

Master of French

in the

School of Arts

UNIVERSITY OF KWAZULU-NATAL (UKZN)

Pietermaritzburg

Supervisor: Professor Bernard De Meyer

April 2019

COLLEGE OF HUMANITIES

DECLARATION - PLAGIARISM

I, **Carrissa Anne Ortmann**, declare that:

1. The research reported in this thesis, except where otherwise indicated, is my original research.
2. This thesis has not been submitted for any degree or examination at any other university.
3. This thesis does not contain other persons' data, pictures, graphs or other information, unless specifically acknowledged as being sourced from other persons.
4. This thesis does not contain other persons' writing, unless specifically acknowledged as being sourced from other researchers. Where other written sources have been quoted, then:
 - i. Their words have been re-written but the general information attributed to them has been referenced.
 - ii. Where their exact words have been used, then their writing has been placed in italics (in the case of English quotes) and inside quotation marks and referenced.
5. This thesis does not contain text, graphics or tables copied and pasted from the Internet, unless specifically acknowledged, and the source being detailed in the thesis and in the References sections.

Carrissa Anne Ortmann

Date

Professor Bernard De Meyer

Remerciements

J'aimerais tout d'abord à remercier mon directeur de cette étude, Prof De Meyer. Merci beaucoup pour avoir accepté de suivre ce travail, pour tous les conseils et pour le soutien pendant ce projet. Merci aussi à Alex pour sa confiance et gentillesse.

Secondly, I would also like to thank the University of KwaZulu Natal for the financial support, without which this degree would have not been possible.

Toute ma gratitude aux amis ; Maelle, Claire et Karen. Elles m'ont fait confiance du début et m'ont soutenues jusqu'à la fin. Merci pour les conseils et les petits mots d'encouragement.

I would also like to thank my family, especially my father and siblings, Savannah and Lloyd, for your unwavering support throughout this journey. Thank you all for your love, patience and positive input.

Schließlich möchte ich noch mein Mann, Marcel, danken. Danke für dein Verständnis und all deine Unterstützung in dieser letzten zwei Jahren. Ich könnte nicht diesem Projekt ohne dich tun.

Table de Matières

Remerciements	iii
Table de Matières	iv
Préface	vi
Summary in English	vii
Liste des tableaux	ix
Liste des figures	x
Liste des abréviations et acronymes principaux	xi
1. Chapitre Un: Introduction	1
1.1 Définitions	4
1.2 Questions et objectifs de recherche	9
1.2.1 Questions de recherche	9
1.2.2 Objectifs de recherche.....	9
2. Chapitre Deux : Résumé des principales lectures	10
2.1 Une discussion de la culture et de la transformation de celle-ci.....	10
2.2 Les dimensions interculturelles et pluriculturelles et leurs expositions en classe de langue.....	14
2.3 Didactique des langues en Afrique du Sud.....	15
2.4 Méthodes d'enseignement des langues.....	21
2.5 <i>Language in Education Policy</i> (1997), <i>Curriculum Assessment Policy Statement</i> (CAPS) 2011 et l'IEB en Afrique du Sud.....	24
2.6 La situation actuelle de FLE en Afrique du Sud.....	26
2.6.1 Le programme d'enseignement du français SAL en Afrique du Sud et l'IEB ..	28
2.7 Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL).....	30
2.7.1 La place de la littérature au CECRL	38
2.7.2 Comment traiter un texte d'après le CECRL.....	44
2.8 L'analyse critique du discours comme approche méthodologique.....	46
2.8.1 L'étude critique de la langue (ECL)	48
3. Chapitre Trois : Présentation des auteurs	52
3.1 Agnès Ledig.....	53
3.2 Gilles Legardinier	54
3.3 Tatiana de Rosnay.....	55

3.4	Charles Baudelaire.....	55
3.5	Arthur Rimbaud.....	57
3.6	Esther Granek.....	58
3.7	Christophe Bregaint.....	58
3.8	Véronique Tadjó.....	59
3.9	Jean Tardieu.....	60
3.10	Guy Tirolien.....	61
3.11	Discussion et conclusion.....	62
4.	Chapitre Quatre : L’analyse des œuvres.....	63
4.1	Un petit morceau de pain.....	64
4.2	Mange le dessert d’abord.....	67
4.3	Le Parfait.....	70
4.4	L’albatros.....	72
4.5	Le dormeur du val.....	73
4.6	Bien dans sa peau.....	76
4.7	Concept High-Tech.....	79
4.8	La lumière de tes yeux.....	81
4.9	Étude de pronoms.....	84
4.10	Prière d’un petit enfant nègre.....	85
4.11	Conclusion.....	88
5.	Chapitre Cinq : Conclusion.....	89
5.1	Résumé des questions principales : Discussion et conclusion.....	89
5.1.1	Question 1.....	89
5.1.2	Question 2.....	90
5.1.3	Question 3.....	91
5.1.4	Question 4.....	91
	Bibliographie.....	93
	ANNEXES.....	99
	Annexe 1 – Poèmes du programme d’enseignement littéraire.....	99
	Annexe 2 - Extrait du DBE CAPS Grade 10-12 : French SAL.....	113

Préface

Ce projet est né en premier lieu de mon intérêt dans le domaine du FLE et de la littérature française, et mes expériences comme enseignante et tutrice du français. Pendant mes études à l'université, j'ai donné des cours particuliers en mathématiques, en anglais et en français simplement pour gagner de l'argent mais c'est là où j'ai trouvé ma passion pour la langue française et également le FLE. En 2014/2015, j'ai passé sept mois en France, à Saint Michel de Maurienne où j'étais assistante de langue anglaise. Après mon retour en Afrique du Sud en 2015, j'ai enseigné *French for Beginners* aux délégués des Départements gouvernementaux au KwaZulu-Natal à l'Université de KwaZulu-Natal (UKZN) *Extended Learning* et j'ai repris mes cours particuliers avec les étudiants de grade 12 (bacheliers). À travers ces cours, j'ai développé l'intérêt pour le curriculum littéraire et, aussi, pour l'apprentissage de la langue et la culture françaises en étudiant les poèmes et les nouvelles que nous leur avons proposés.

Cette dissertation est rédigée en cinq chapitres avec les intertitres pour subdiviser les sections et les sujets discutés. Ainsi, je n'emploie que le terme *Ibid.* pour démontrer une répétition de l'auteur et de l'œuvre. Concernant les citations écrites en anglais, j'ai fait une de deux choses ; soit j'ai traduit les citations et les encadrés entre crochets, soit, je les ai expliquées avec mes propres mots.

Pour la bibliographie, j'emploie le style de référence de Harvard publié par *The Independent Institute of Education (IIE)* adapté par Cheryl Siewierski (2018). Par ailleurs, les références en anglais et en français ont été rédigées dans la langue de publication et ils suivent le style de référence de celle-ci, recommandé par l'IIE.

Summary in English

Title of thesis in English: “Interculturality and Pluriculturality in the French Foreign Language classroom: An analysis of the body of literature in the current IEB matric curriculum”

South Africa is an exceptionally culturally and linguistically rich and diverse society which is confirmed by its eleven official languages. Many of these languages are offered at all levels of schooling with additional non-official languages being offered at secondary and tertiary level. The country has a complex schooling system which is split into government and independent schools with many of the latter offering French as a second or third additional language which can be taken up to matriculation level at approximately 191 schools. This subject is in the French world of pedagogy known as *Français Langue Etrangère* or FLE. This study will determine the role that interculturality and pluriculturality play within the literary curriculum prescribed for matric students.

Moreover, literature in French with an intercultural approach can be used as an asset to the teaching of French as it can develop a learner’s understanding of values and behaviours of people and other culture(s). This literature in French is not limited to mainland France but also includes authors from Francophone Africa and other parts of the globe. Furthermore, literature in French is not only used as a way to acquire competence in the language but also to promote pluriculturality and plurilingualism in society through diverse literary studies. I explore how these dimensions are reflected in the French Second Additional Language (SAL) literature curriculum in South Africa.

Through this research I have come across many studies which investigate diversity, identity and interculturality. A South African scholar, Fiona Horne, has done extensive research on language pedagogy and the teaching of French literature at university level in the country.

In addition, Josette Virasolvit explores ‘intercultural practices’ in FLE classes with two main teaching approaches: informative and exploring ‘the other’ (2013). Similarly, Paulína Šperkova discusses the importance of an ‘intercultural competence’ in literature teaching in FLE (2010). The Common European Framework of Reference for languages (CEFR) plays an essential role in teaching in Europe as it serves as a platform upon which language pedagogy rests, introducing the concept of intercultural and pluricultural approaches to teaching. An

understanding of how to teach classrooms comprised of students with numerous ethical, lingual and cultural backgrounds is key to teaching a language.

In my opinion, there is a great need for research and theory building on the subject of inter-, and pluriculturalism in literature and education in South Africa. Thus, this study attempts to close the gap in the need for material in this academic field.

Keywords: French foreign language teaching, interculturality, pluriculturalism, diversity, literature, language pedagogy, curriculum

Mots clés : français langue étrangère, interculturalité, pluriculturalité, diversité, littérature, didactiques, programme d'enseignement

Liste des tableaux

Tableau 1	<i>Nombre d'étudiants africains étrangers aux universités sud-africaines</i> (Pris du UIS. 2014 : s.p.....p. 17)
Tableau 2	<i>Niveaux communs de compétences : Echelle globale</i> (Pris du CECRL. 2001 : 25.....p. 36)
Tableau 3	<i>Niveaux communs de compétences – Grille pour l'auto-évaluation A1-B1</i> (Pris du CECRL. 2001 : 26.....p. 41)
Tableau 4	<i>Niveaux communs de compétences – Grille pour l'auto-évaluation B2-C2</i> (Pris du CECRL. 2001 : 27.....p. 42)
Tableau 5	<i>Traiter un texte</i> (Pris du CECRL. 2001 : 77.....p. 45)

Liste des figures

- Figure 1 *La progression des apprenants*

 (Pris du CECRL. 2001 : 31.....p. 35)
- Figure 2 *Discours comme texte, interaction et contexte*

 (Pris de Fairclough, N. 2001 : 21.....p. 47)

Liste des abréviations et acronymes principaux

ACD	Analyse critique du discours
AFSSA	<i>Association for French Studies in Southern Africa</i> Association des Études Françaises en Afrique Australe
ALVE	Anglais langue vivante étrangère
CAPS	<i>Curriculum Assessment Policy Statement</i>
CECRL	Cadre européen commun de référence pour les langues
CEFR	<i>Common European Framework of Reference for languages</i>
CIEP	Centre International d'études Pédagogique
CLS	<i>Critical Language Study</i>
DALF	Diplôme Approfondi de Langue Française
DBE	<i>The Department of Basic Education</i>
DELFB	Diplôme d'Études en Langue Française
ECL	Étude critique de langue
FLE	Français Langue Etrangère
IEB	<i>Independent Examinations Board</i>
IFAS	Institut Français d'Afrique du Sud
LIEP	<i>Language in Education Policy</i>
LSF	Linguistique systémique fonctionnelle
MA	Méthodologie active, Méthodologie mixte ou Méthodologie éclectique
MAV	Méthodologie audiovisuelle
MD	Méthodologie directe
MT	Méthodologie traditionnelle
NSC	<i>National Senior Certificate</i>
OBE	<i>Outcomes Based Education</i>
OIF	Organisation internationale de la Francophonie

RDA	Rassemblement Démocratique Africain
SAL	<i>Second Additional Language</i>
UE	Union Européenne
UIS	UNESCO <i>Institute for Statistics</i>
UKZN	<i>University of KwaZulu-Natal</i>
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation</i>

.

1. Chapitre Un: Introduction

Cette introduction du mémoire présente un résumé du travail et des informations générales sur l'éducation en Afrique du Sud. Ensuite, elle donnera les définitions des concepts principaux, ainsi que les questions de recherche et les objectifs de recherche qui sont essentiels pour ce projet.

Plusieurs facteurs importants dans la société multiculturelle, multiraciale et multilingue de l'Afrique du Sud rendent son système scolaire complexe. Il faut donc prendre en compte ces facteurs quand nous développons un programme d'enseignement pour que nous ayons un système qui reflète la grande diversité du pays. Le système éducatif lui-même est complexe, avec une division entre écoles et lycées privés d'une part et gouvernementaux d'autre part. En outre, il existe encore une division entre lycées privés (autrement dit lycées indépendants) qui enseignent soit le système *National Senior Certificate* (NSC) qui est prescrit par le Département de l'Education de Base (*The Department of Basic Education*, désormais le DBE) mais évalués par Comité des Examens Indépendants (*The Independent Examinations Board*, désormais l'IEB) ou, soit le système de Cambridge qui a été développé par l'Université de Cambridge au Royaume-Uni. L'IEB est une commission indépendante d'évaluation qui supervise les évaluations dans les établissements privés en Afrique du Sud. (Voir Section 2.6)

Depuis la fin de l'Apartheid en 1994 il y a eu des changements socio-économiques, culturels et éducatifs en Afrique du Sud. Le DBE vise à englober ces changements dans le système scolaire qui ont été mis en place. Ce système a évolué avec beaucoup de changements ; nous sommes passés du *Bantu Education* pendant l'Apartheid, en passant par le curriculum¹ de 2005 ; le *Outcomes Based Education* (OBE) avec les matières *higher grade* et *standard grade* de 1997 à 2006, à l'introduction du NSC en 2006 qui est le système actuel des lycées. Il y a eu plusieurs transitions dans ce domaine, surtout dans l'enseignement des langues. Notamment, avec l'inclusion des langues de chaque région comme le zoulou, le xhosa, le sotho du nord, le sotho du sud, le siswati, le tsonga, le tswana, le ndebele, le venda, l'anglais et l'afrikaans dans le programme d'enseignement. Elles font maintenant partie du programme d'enseignement comme premières langues supplémentaires (*First Additional Language* ou FAL) et deuxièmes langues supplémentaires (*Second Additional Language* ou SAL) dans leurs provinces natales

¹ Je n'emploie aucune distinction entre les termes « curriculum » et « programme d'enseignement » tout au long de cette étude.

du pays. Le xhosa, par exemple, fait partie du programme d'enseignement dans le Cap de l'est, le zoulou au KwaZulu-Natal, le sotho au nord du pays, etc. En revanche, l'afrikaans est enseigné dans la plus grande partie du pays comme FAL, générant une importante pomme de discorde dans les écoles en ce moment.

Nous nous trouvons à la croisée des chemins en éducation scolaire en Afrique du Sud. Il reste encore des inégalités en ce qui concerne les langues dans l'éducation, et, pour tous les apprenants dans ce pays, la possibilité d'apprendre toutes les matières au programme d'enseignement dans leur langue maternelle est incertaine. Bien que ce projet ne soit pas une étude des inégalités dans l'éducation, il faut prendre en compte ce qui s'est passé dans le domaine éducatif en entier et ne pas se concentrer uniquement sur la langue française.

L'enseignement des langues est complexe car une langue reflète une certaine culture et, par conséquent, le but de l'enseignant/e doit être de véhiculer la langue aussi bien que la culture. La littérature fait partie de la culture et à travers l'enseignement de la langue et de la littérature, les apprenants reçoivent une éducation langagière et culturelle complète. L'enseignement/apprentissage du lexique et de la grammaire est aussi important que celui de la littérature.

Pendant des années, le domaine spécifique des compétences linguistiques (du lexique et de la grammaire) a connu un certain espace privilégié dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère à la place du domaine littéraire qui était secondaire. En revanche, maintenant, nous vivons un repositionnement de la littérature et les compétences linguistiques commencent à être déplacées pour faire place à la littérature. Cependant, les compétences linguistiques, aussi bien que les autres compétences, restent essentielles dans l'apprentissage de FLE. Fiona Horne², par exemple, a fait une recherche sur le repositionnement de la littérature en français aux universités en Afrique du Sud. Voir son article « *The repositioning of literature in French foreign language teaching in South Africa: Performing dialogue, diversity and difference* » (2016).

Dans ce pays, nous ne parlons guère de l'interculturalité et de la pluriculturalité mais plutôt du multilinguisme et du multiculturalisme. Ce sont les termes que nous trouvons dans le secteur universitaire mais pas forcément dans le système éducatif. Nous vivons aujourd'hui dans des

² Horne, F. 2010 et 2016.

sociétés modernes qui sont hétérogènes, fluides et changent constamment. Dans ces communautés diverses, il existe aussi le croisement et le mélange des langues, des religions et des cultures. C'est où nous trouvons l'interculturalité, la pluriculturalité et, d'après Wolfgang Welsch³, la transculturalité. Ces concepts doivent être inclus dans le système scolaire pour que les élèves acceptent et accueillent les changements langagiers, culturels et ethniques de la vie moderne. Ce projet est une exploration de la présence de l'interculturalité et de la pluriculturalité dans les littératures du programme d'enseignement prescrit par l'IEB. Il est situé dans le champ de FLE ou dans l'enseignement du français SAL dans les lycées privés.

Le deuxième chapitre explorera les recherches importantes dans le champ académique de l'interculturalité, de la pluriculturalité ou du domaine de FLE. Il se consacrera aux concepts de l'interculturalité et de la pluriculturalité et leurs rôles dans le programme d'enseignement de littérature du français SAL. Ainsi, il examinera le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), la politique linguistique actuelle et la place de FLE en Afrique du Sud. Ainsi, ce chapitre se consacrera au cadrage théorique et la méthode d'analyse de cette étude.

Le troisième chapitre offrira un aperçu biographique des auteurs des poèmes et des nouvelles dans le programme d'enseignement. Cela nous permettra de mieux appréhender leurs situations personnelles et leur contexte historique quand ils ont écrit leurs œuvres, et ce qu'ils ont vécu dans leurs vies.

Ensuite, le quatrième chapitre traitera d'une analyse des poèmes et des nouvelles dans ce programme littéraire. Alors que les questions de recherche (Voir Section 1.2.1) seront examinées au long de ce mémoire, il s'agit du chapitre dans lequel nous ferons l'analyse des littératures en discutant les dimensions interculturelles et pluriculturelles des textes proposés. Nous aussi proposerons des activités importantes en classe de FLE pour introduire les savoirs et les compétences interculturelles et pluriculturelles.

Le cinquième chapitre offrira une discussion et conclusion des questions de recherche de cette dissertation.

³ Welsch, W. 1999.

1.1 Définitions

Pendant mes recherches pour ce mémoire, je me suis rendue compte que les concepts de l'interculturalité, de l'interculturalisme, de la pluriculturalité, du plurilinguisme ou encore du pluriculturalisme ont été définis de façons variées. La plupart des chercheurs dans ce champ choisissent leurs propres définitions concernant ces concepts. Il est donc essentiel de bien les circonscrire pour assurer la validité de ma recherche.

Dans cette étude, j'utilise la notion de l'interculturalité pour décrire les relations et les interactions entre personnes de milieux différents qui résultent en une connaissance de l'Autre, un respect mutuel et la préservation de l'identité culturelle/des identités culturelles des interlocuteurs. L'interculturalité est une manière d'exprimer des échanges réciproques au sens macroscopique, dans une société ou un pays, ou au sens microscopique – une rencontre ou une conversation dans une salle de classe à l'école, au lycée ou à l'université.

En outre, dans son article « Traiter la diversité culturelle : le cas de la littérature francophone en classe de FLE » (2010), Annabelle Marie déclare dans son introduction en parlant de la diversité culturelle, que « ces diverses formes d'expression ne coexistent pas seulement les unes aux côtés des autres ; elles se rencontrent, elles entrent en dialogue : nous parlons alors de l'interculturalité ».⁴ L'interculturalité est donc la coexistence, la croisement et l'interaction des cultures. Ici, Marie reflète la définition adoptée par le *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation*, mieux connu sous l'acronyme UNESCO à Paris en octobre 2005 pendant la Conférence générale de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. Marie note que la définition est aussi adoptée par l'Union Européenne (UE) et ensuite par les organes officiels de l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF).⁵

D'ailleurs dans les sociétés, en général, il existe plusieurs cultures, langues et religions dans lesquelles les personnes font des échanges et des interactions de leurs croyances et leurs identités au quotidien. Ici, nous trouvons une situation interculturelle car les interlocuteurs ou les acteurs sociaux croisent l'Autre. Chacun a son cocon avec sa propre identité ; dans une société interculturelle, nous permettons de nous ouvrir aux autres qui sont dans la même société mais ont une identité culturelle différente.

⁴ Marie, A. 2010 : 260.

⁵ *Ibid.* : 277.

Dans ce mémoire, nous appliquerons le concept de l'interculturalité dans la méthode d'analyse des textes littéraires. Par exemple, nous pouvons utiliser ce terme pour poser les questions : Est-ce que l'interculturalité existe dans ce poème ou cette nouvelle ? Ou, peut-elle introduire d'une façon ou d'une autre le concept de l'interculturalité aux lecteurs ? Nous examinerons les identités des auteurs et ce qu'ils visent à communiquer à leurs lecteurs et si cela nous amène à la compétence interculturelle. Voir la suivante pour une définition succincte et nécessaire à cette recherche de la compétence interculturelle.

La compétence interculturelle est un ensemble de capacités, dont la capacité à forger sa propre identité, à la fois singulière et multiple; à dépasser ses peurs et préjugés culturels; à reconnaître l'altérité, et à faire preuve d'ouverture, d'accueil, de compréhension, d'acceptation et d'inclusion.⁶

Cette définition importante est donnée par l'ONG Graines de Paix, qui a pour but à développer et proposer des programmes de formation et des ressources éducatives pour les Ministères d'éducation nationale.⁷ Cette définition reflète les idées du CECRL sur l'ensemble de capacités et l'expérience de l'altérité.

Cela nous amène au concept de l'approche interculturelle dans l'enseignement/apprentissage des langues. C'est une approche qui vise à développer les compétences interculturelles et qui favorise les interactions de l'interculturalité en classe de langue. La citation suivante qui se trouve dans le CECRL, souligne l'objectif de l'approche interculturelle dans l'enseignement/apprentissage des langues:

Dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture. Il revient aux enseignants et aux apprenants eux-mêmes de construire une personnalité saine et équilibrée à partir des éléments variés qui la composeront.⁸

Ce cadre promeut l'interculturalité dans l'enseignement des langues. Les apprenants apportent leur propre culture (et/ou langue) à une classe de langue et ils interagissent avec la culture ou langue de réception même que les cultures ou les langues des autres en classe qui les amène à une compétence interculturelle.

⁶ Graines de Paix. 2019a. : s.p.

⁷ Graines de Paix. 2019b. : s.p.

⁸ CECRL. 2001 : 9.

Poursuivons par la définition de la pluriculturalité. Celle-ci est plus complexe puisque la pluriculturalité vise à contextualiser une situation de coexistence de cultures dans des sociétés dans lesquelles une interaction interculturelle a déjà eu lieu. La pluriculturalité est un aboutissement des interactions interculturelles dans lesquelles l'interlocuteur ne les sépare pas dans des compartiments mais les utilise plutôt pour construire des connaissances culturelles et langagières complexes et hybrides. Nous acceptons l'existence de différences entre les cultures du monde mais nous ne faisons aucune distinction concrète entre elles car cela crée des divisions et, à mon avis, ce n'est pas le but de la société moderne. D'un point de vue didactique, cette approche nous permet de reconnaître la cohabitation et la coexistence des personnes dans une société.

Par ailleurs, les auteurs du CECRL proposent au chapitre 8 la définition suivante de la compétence plurilingue et pluriculturelle:

On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. On considérera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser.⁹

En somme, une compétence plurilingue et pluriculturelle renvoie à la capacité de communiquer avec les autres dans une interaction interculturelle. L'acteur social qui possède cette compétence a l'expérience de plusieurs cultures et langues à des degrés divers.¹⁰ La définition suivante de la « pluralité » donnée par Zarate, Levy et Kramersch dans *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (2008) est adaptée, pour l'objectif de cette étude, à une définition de la pluriculturalité. La pluralité (ou plutôt la pluriculturalité) est abordée dans l'étude de Zarate *et al.* :

[C]omme un ensemble complexe, à contre-pied d'une perspective didactique classique qui se donne plutôt comme objet de simplifier pour rendre intelligible, comme un système cohérent de relations, dont la description ne peut se réduire à des opérations de dénombrement, comme un objet socio-historique construit, observable selon plusieurs points de vue spatio-temporels

⁹ CECRL. 2001 : 129.

¹⁰ *Ibid.* Également souligné par Coste, D, Moore, D & Zarate, G. 2008 : 11.

simultanés, par exemple celui des interactions quotidiennes ou celui qui nourrit la force symbolique des institutions et dont un seul ne suffit pas à rendre compte.¹¹

En d'autres termes, la pluriculturalité, comme l'interculturalité, décrit les interactions avec l'Autre mais ces interactions sont complexes et sont le résultat des compétences interculturelles que l'acteur social a acquis pendant ses expériences interculturelles. La compétence interculturelle est la première étape pour créer une identité culturellement et langagièrement variée, à la suite de quoi les compétences pluriculturelles peuvent se développer. Même si la compétence plurilingue ne soit pas l'objectif de la recherche, elle forme une partie importante dans le recherche des langues.

Ensuite, il est important de contextualiser cette terme pour bien comprendre l'ensemble des concepts autour de la recherche inter-/pluriculturelle et inter-/plurilingue. Sous la section « Qu'entend-on par plurilinguisme », le chapitre 1 du *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (2008) donne l'explication suivante de l'approche plurilingue :

L'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent.¹²

Autrement dit, le plurilinguisme, bien qu'ayant des liens avec la pluriculturalité, est foncièrement différent. Le plurilinguisme focalise sur l'aspect langagier et l'approche plurilingue sur la compétence communicative de l'interlocuteur/l'interlocutrice. Ces deux concepts ne sont pas aussi importants que les autres termes dans ma recherche, mais nous ne pouvons pas les ignorer dans les études sur la pluriculturalité et l'interculturalité. Même si je ne retiens pas les notions de plurilinguisme ou d'approche plurilingue dans ce mémoire, je reconnais leur validité dans les études de langues.

Ensuite, il faut que je mentionne le terme multiculturalisme. Je n'emploie pas ce concept dans mon étude mais j'en donne la définition car ce terme est important dans ce domaine de recherche. Selon l'UNESCO, le terme multiculturalisme a des usages différents mais interdépendants: démographique, politico-programmatique et idéologico-normatif.

¹¹ Zarate, G et al. 2008 : 15.

¹² *Ibid.* : 11.

L'usage démographique du terme « sert à décrire l'existence de groupes ethniques différents dans une société ou un état ». ¹³ Même si le terme multiculturalisme est employé pour décrire une situation existante dans une société où existent plusieurs cultures, je ne l'emploie pas dans cette étude. Le multiculturalisme est pertinent dans d'autres domaines académiques et culturels comme la psychologie, la sociologie, la démographie, etc. À mon avis, le concept du multiculturalisme implique que les groupes ethniques différents sont homogènes et cela ne signifie pas que ces cultures font des échanges et des interactions entre elles. C'est pour cette raison que je ne l'emploie pas dans ma recherche.

De plus, je crois que le terme de l'interculturalité est plus accepté dans le domaine de la didactique des langues que celui du multiculturalisme car l'interculturalité est un croisement entre langues et cultures différentes au lieu de les diviser comme le multiculturalisme ; c'est donc pour cette raison que j'emploie ce terme.

Les termes et les définitions que j'emploie dans mon mémoire sont donc basés sur les textes et les cadres d'auteurs bien connus dans ce domaine de recherche, par exemple Daniel Coste, Danièle Moore et Geneviève Zarate qui ont contribué au CECRL, ainsi que Fiona Horne, Annabelle Marie et Elisabeth Snyman qui sont des chercheurs bien connus en Afrique du Sud, notamment pour leur recherche dans ce domaine. Subséquemment, j'adopte leurs concepts parce qu'ils sont pertinents pour ma recherche.

Comme mentionné à la page 3, le quatrième chapitre est une analyse succincte des œuvres au programme d'enseignement littéraire, après laquelle nous présentons des exercices et des activités, proposées par l'IEB ou de ma propre création, qui donnent lieu à des interactions interculturelles ou pluriculturelles en classe. À mon avis, ces activités sont un moyen pour introduire aux lycéens en Afrique du Sud les concepts ci-dessus, tout en répondant aux questions et objectifs de recherche qui sont présentés dans la section suivante.

¹³ UNESCO. 2018 : s.p.

1.2 Questions et objectifs de recherche

1.2.1 Questions de recherche

1. Comment se définit l'interculturalité et la pluriculturalité dans le curriculum du français SAL (FLE) en Afrique du Sud ?
2. Quelle est la place et le rôle de l'interculturalité et de la pluriculturalité dans l'enseignement de la littérature en classe de FLE en Afrique du Sud ?
3. De quelle façon concrète la compétence interculturelle et pluriculturelle sont-elles introduites dans le programme d'enseignement littéraire ?
4. Est-ce que la littérature française (française et francophone) peut faire évoluer les étudiants en compétences interculturelles et pluriculturelles ?

1.2.2 Objectifs de recherche

En appliquant l'approche interculturelle, la dimension interculturelle et la dimension pluriculturelle en conjonction avec la méthode d'analyse tridimensionnelle de l'ACD, nous visons à :

2. Définir l'interculturalité et la pluriculturalité dans le curriculum du français SAL (FLE).
3. Discerner la place et le rôle de l'interculturalité et de la pluriculturalité dans l'enseignement de la littérature en classe de FLE en Afrique du Sud
4. Examiner de quelle façon les compétences interculturelle et pluriculturelle sont-elles introduites dans le programme d'enseignement littéraire, et, aussi
5. Evaluer si la littérature française (française et francophone) peut faire évoluer les étudiants en compétences interculturelles et pluriculturelles.

Nous passerons maintenant aux principales lectures pour aider à répondre à ces questions et objectifs tout au long du projet.

2. Chapitre Deux : Résumé des principales lectures

Ce chapitre présente une synthèse des principaux textes consultés pendant ce mémoire. Il inclut les discussions sur la culture, les dimensions interculturelles et pluriculturelles, l'enseignement/apprentissage de FLE en Afrique du Sud et un regard sur le CECRL. À la fin de ce chapitre, nous détaillerons les méthodes et le plan de recherche de cette étude qui propose en premier lieu une analyse théorique de la place de la littérature dans le curriculum de FLE. Ces méthodes ont été utilisées afin d'atteindre les objectifs de cette étude. Dans celle-ci, l'analyse critique du discours (ACD) a été favorisée pour focaliser sur les notions de l'interculturalité et de la pluriculturalité dans l'enseignement/apprentissage de la littérature française en FLE ou français SAL.

L'interculturalité et la pluriculturalité dans la didactique des langues sont des concepts relativement nouveaux en Afrique du Sud. Or, ils se sont de plus en plus établis ces dernières années dans la recherche sur la didactique et pour les programmes d'enseignement, surtout en Europe. Par conséquent, cette recherche essaie d'examiner comment ils peuvent être appliqués dans un environnement africain, et en particulier sud-africain. En outre, elle tâche aussi de voir comment les placer dans le programme d'enseignement en ce pays. Il est évident que ces notions sont importantes en Afrique du Sud à cause de la grande diversité de cultures, langues et croyances. Il faut que nous acceptions que le monde aujourd'hui est devenu de plus en plus cosmopolite avec les influences issues du monde entier. Dès lors, nous pouvons utiliser la diversité culturelle comme une valeur dans le programme d'enseignement pour créer un curriculum dynamique qui embrasse l'hétérogénéité du pays.

2.1 Une discussion de la culture et de la transformation de celle-ci

Il est important de s'arrêter sur le mot « culture » qui est dans la composition des concepts de l'interculturalité et de la pluriculturalité. Ci-dessous, nous présentons la définition classique de « la culture ». Selon le Dictionnaire Larousse (2018), la signification du terme « culture » est la suivante :

Ensemble des phénomènes matériels et idéologiques qui caractérisent un groupe ethnique ou une nation, une civilisation, par opposition à un autre groupe ou à une autre nation.

et :

Dans un groupe social, ensemble de signes caractéristiques du comportement de quelqu'un (langage, gestes, vêtements, etc.) qui le différencient de quelqu'un appartenant à une autre couche sociale que lui.¹⁴

Bien que nous acceptions cette définition, il faut aussi reconnaître qu'aujourd'hui, comme nous l'avons signalé, les cultures ne sont pas fixes ; elles sont fluides et non figées, et sont influencées par les autres cultures à cause de la mondialisation. Cette mondialisation nous permet de partager l'information constamment et d'apprendre des autres d'une façon que nous ne pouvions pas imaginer il y a à peine vingt ans. En effet, aujourd'hui, il existe une plus grande facilité pour voyager, travailler à l'étranger, découvrir d'autres cultures et langues et nouer des contacts partout dans le monde. Dans ce contexte, Homi K. Bhabha, dans son livre *The Location of Culture* (2004), propose le concept de « *cultural hybridities* »¹⁵ ou l'hybridation de la culture. C'est une nouvelle émergence de la notion de la culture où nous sommes influencés par les autres. Cette « hybridation » existe en particulier, mais pas exclusivement, dans les anciennes colonies. Le colonialisme continue à influencer et « imposer » la culture des générations précédentes même après l'indépendance des anciennes colonies.¹⁶ Ainsi, selon Bhabha, la notion de la culture traditionnelle se transforme parce que l'homogénéité d'une culture spécifique, la transmission des coutumes et les communautés sont en train de changer ou d'être redéfinies.¹⁷ Nous le vivons avec l'émergence de l'interculturalité et de la pluriculturalité.

Dans sa recherche, Wolfgang Welsch dit que le concept de l'interculturalité est comme un masque. C'est une idée diluée du concept archaïque de « *single cultures* » ou « îlots » (les cultures comme des îles) qui s'excluent mutuellement et ce concept n'adresse pas la réalité du monde moderne.¹⁸ Nous ne pouvons plus accepter « *single cultures* » ou « *islands* » parce qu'elles sont isolées et se séparent des autres cultures et langues. Ces concepts autonomes présentent de sérieux défauts car les sociétés modernes sont multiculturelles même si elles parlent la même langue ou partagent la même culture ou religion. Welsch dit que l'interculturalité est un mot ou un concept cosmétique¹⁹ et qu'il ne nous apporte pas de solution

¹⁴ Dictionnaire Larousse en ligne. 2018 : s.p.

¹⁵ Bhabha, H. K. 2004 : 3.

¹⁶ *Ibid.*

¹⁷ *Ibid.*

¹⁸ Welsch, W. 1999 : 195.

¹⁹ *Ibid.* : 196.

aux problèmes d'intolérance. Pareillement, selon lui, l'interculturalité est ainsi un modèle classique et obsolète qui peut même se révéler dangereux aujourd'hui.

Par ailleurs, d'après lui, la multiculturalité est aussi un terme inadéquat en ce qui concerne les différences culturelles parce qu'il sert de base pour la séparation dans la société aujourd'hui. Le terme implique que les cultures sont « *homogeneous* »²⁰ ou homogènes et cette homogénéité crée des barrières entre les différentes cultures dans une société. Nous pouvons en déduire que la multiculturalité, comme l'interculturalité, est un déguisement de l'homogénéité. Ces concepts se rapportent ainsi aux notions modelées pour la création d'une société qui favorise l'unité, mais, en fait, la séparation de l'un à l'autre ne permet pas de développer les relations entre cultures et langues. C'est ces notions sont insuffisantes pour expliquer la situation culturelle et linguistique d'une société.

En conséquence, Welsch préfère le terme transculturalité parce qu'il est inclusif et non exclusif comme l'interculturalité et la multiculturalité. Cependant Welsch ne peut pas revendiquer le terme car il apparaît pour la première fois en 1940 dans une publication de Fernando Ortiz (1881-1969), un ethnologue et anthropologue cubain.²¹ Sa publication majeure, dans laquelle le terme est utilisé, est intitulée *Contrapunteo Cubano del Tabaco y el Azúcar* (Controverse cubaine entre le tabac et le sucre). Ortiz introduit le mot « *transculturation* » en substitution du terme *acculturation*, « pour mieux rendre compte de la complexité ethnique et de l'évolution ethnoculturelle dans l'île de Cuba »²². Welsch a pris cette idée pour sa recherche sur la culture et a conçu le concept de la transculturalité.

Dans son article, Dagmar Reichardt dit que d'après Welsch, la transculturalité est plutôt un *Netzwerk-Design*²³ ou design de réseau qui suit les idées du philosophe Johann Gottfried Herder (1744-1803). Sur les différentes cultures, Welsch centralise sa recherche sur la fluidité des cultures en disant que nous ne pouvons ni les définir ni les placer dans des « *solitary spheres* »²⁴ [sphères solitaires] ou des « *islands* » [îlots autonomes]²⁵ parce que les communautés dans une société ne sont pas isolées les unes des autres. Le concept de transculturalité est complexe et composé de plusieurs couches parce que les relations humaines

²⁰ Welsch, W. 1999 : 195.

²¹ Reichardt, D. 2011 : 6.

²² Buono, A. 2011 : 9.

²³ *Ibid.* : 4.

²⁴ Welsch, W. 1999 : 195.

²⁵ Termes désignés par Herder, J.G. et élaborés par Reichardt, D. 2011 : 5.

sont aussi complexes. Selon Reichardt, « [l]’idée de transculturalité de Welsch veut éliminer les flous que produisent les vagues contenues du dialogue interculturel ». ²⁶ Il continue en disant que « [l]e préfixe à connotation dynamique *trans* signifie une orientation *au-delà* de toutes dichotomies impliquant l’image statique ami-ennemi de l’interculturalité qui différencie entre le propre et l’étranger ». ²⁷ Comprenons que les cultures ne sont pas des îles autonomes qui n’ont aucun rapport entre elles parce qu’il y a des influences externes qui proviennent de la vie moderne. Tous ces éléments peuvent les influencer mais les cultures restent essentiellement dans un certain cadre, ce qui est commun à un groupe que nous pouvons plus ou moins caractériser.

Selon Welsch les cultures sont « globales » ²⁸ ou bien mondiales, elles s’influencent mutuellement et ce mélange provoque une « hybridation » ²⁹ des cultures ; il partage ainsi le point de vue de Bhabha sur l’hybridation des cultures. À cause de la mondialisation, les migrations et la technologie, le monde devient de plus en plus connecté ; par conséquent, les cultures et les langues deviennent de plus en plus emmêlées. Welsch estime que « *the old concept of culture misrepresents cultures’ actual form, the type of their relations and even the structure of individuals’ identities and lifestyles* ». ³⁰ [Le concept ancien de la culture dénature la forme actuelle de la culture, leurs rapports à l’un à l’autre, même la structure des identités des individus et leurs modes de vie]. À mon avis, le mot « *misrepresents* » [dénature] est bien appliqué dans ce sens-là. Il implique que le sens ancien de la culture n’est plus pertinent pour le contexte sociétal actuel puisque pendant des années les cultures ont évolué et continueront à évoluer. Je suis d’accord avec l’idée que la nationalité, la culture et la langue ne sont plus considérées comme les seuls déterminants de l’identité de l’individu comme expliqué par Welsch. Cette idée est désuète car les humains sont influencés de multiples manières/façons par les autres. Maintenant, nous avons accès à tout ce qui était auparavant « étranger » et les barrières culturelles existantes commencent à se briser. D’après Welsch, nous sommes des « *cultural hybrids* » ³¹ ou des hybrides culturels: une fusion d’identités différentes, variées et multiples. Ainsi, la plupart des êtres humains commencent à être transculturels aujourd’hui. La reconnaissance de la diversité est un produit de la transculturalité qui promeut l’échange

²⁶ Reichardt, D. 2011 : 9.

²⁷ *Ibid.*

²⁸ Welsch, W. 1999 : 197.

²⁹ *Ibid.* : 197.

³⁰ *Ibid.* : 198.

³¹ *Ibid.*

de points de vue et d'expériences entre les personnes. Selon Welsch, la transculturalité est finalement la connaissance et l'acceptation de soi et des autres et elle essaie d'établir des liens entre les cultures, et par conséquent d'amorcer un changement de la mentalité.

Cette section de la transculturalité illustre clairement la dimension vaste et complexe des cultures et des langues au vingt-et-unième siècle. Nous ne pensons guère des cultures et des langues comme des îles car elles se croisent et interagissent au quotidien. Je suis tout à fait d'accord avec l'idée que les cultures deviennent progressivement plus mondiales, fluides et maintenant, nous sommes des hybrides de différentes cultures, langues et croyances. Or, le préfixe « trans » du transculturalité signifie *à travers* ou *au-delà* (dit par Reichardt p. 12) et cette signification n'implique pas des échanges mutuels qui sont bien évidents dans les notions de l'interculturalité et de la pluriculturalité. Par conséquent, le terme transculturalité n'est pas pertinente pour cette étude.

2.2 Les dimensions interculturelles et pluriculturelles et leurs expositions en classe de langue

Dans son article, *The repositioning of literature in FLE in South Africa*, Horne constate que la littérature joue un rôle symbolique et important dans l'enseignement/apprentissage des langues.³² Elle continue en disant que l'apprentissage du français à travers la littérature est une extension culturelle (de la France) et une façon de développer des compétences importantes à travers l'analyse d'un texte. À cet égard, nous devons choisir la littérature qui est prescrite au lycée pour donner une image complète de la langue et la culture aussi bien qu'une partie très importante du français, celle de la Francophonie. En effet, les pays francophones forment une partie essentielle de la langue, la littérature et la culture françaises.

Horne explique ensuite que, dans les universités en Afrique du Sud, le profil des étudiants a changé grâce aux changements sociaux dans le pays, dès lors les universitaires commencent à changer leurs approches de l'enseignement/apprentissage de la langue. Dans la même perspective, Snyman reflète cette idée en disant que plusieurs étudiants africains de milieux différents (langues, cultures, religions, socio-économiques) viennent de toute l'Afrique pour étudier en Afrique du Sud³³ (Voir la section suivante pour une étude plus approfondie). Par

³² Horne, F. 2016 : 12.

³³ Snyman, E. 2010 : 304.

ailleurs, il faut tenir compte du fait que, dans les écoles d’Afrique du Sud, les apprenants sud-africains qui choisissent le français comme matière, ont un contact limité avec l’extérieur, que ce soit avec la langue ou avec la culture qu’ils apprennent. La littérature prescrite dans le curriculum donne aux apprenants une certaine perception de la langue et la culture. C’est pour cette raison que la littérature joue un rôle essentiel dans l’apprentissage d’une langue.

En outre, selon Šperková, « [l]e texte littéraire véhicule des images qui renvoient à des mythes reconnus et acceptés par le groupe dont l’auteur fait partie et où son œuvre est d’abord reçue ». ³⁴ Ainsi, la confrontation en classe des apprenants avec le monde de l’Autre permettra aux apprenants de « relativiser le statut de sa propre culture et de vivre une expérience interculturelle ». ³⁵ Dans une classe de langue, les apprenants sont confrontés à l’Autre, à l’altérité, à quelque chose de différent (une langue, une culture, une religion) qu’ils n’ont jamais vécu. C’est un croisement en classe entre langue et culture inconnues dans le but d’une compétence interculturelle et, éventuellement, pluriculturelle.

Cette analyse suit ce dont nous discuterons à la section sur l’ACD et met l’accent sur la relation entre les discours et les « *social elements* » ³⁶ ou les éléments sociaux dans notre société. Dans son article, « *Critical discourse analysis* » qui a paru dans *The Routledge Handbook of Discourse Analysis* (2012), Fairclough souligne que ces éléments sociaux sont les relations de pouvoir, les idéologies, les institutions, les identités sociales, etc. L’ACD examine ces éléments de la vie quotidienne et vise à construire une analyse sociale dans le domaine des études des langues.

2.3 Didactique des langues en Afrique du Sud

Le domaine de la didactique des langues continue à se développer en Afrique du Sud grâce à des chercheurs qui se sont lancés dans ce champ académique en conjonction avec celui des études littéraires francophones ; notamment Francesca Balladon, Céline Peigné, Fiona Horne et Annabelle Marie.

Horne, par exemple, a conduit une recherche sur le rôle de la littérature dans l’enseignement/apprentissage de la langue française. Dans son travail « *The repositioning of*

³⁴ *Ibid.* : 6.

³⁵ *Ibid.*

³⁶ Fairclough, N. 2012 : 9.

literature in French foreign language teaching in South Africa: performing dialogue, diversity and difference » (2016), Horne discute l'importance culturelle et pédagogique de la littérature en FLE. Elle examine l'enseignement/apprentissage du français et montre de quelle façon la littérature est un « *cultural extension...and a manner to develop critical skills through text analysis* ». ³⁷ [une extension culturelle...et une façon de développer des compétences critiques à travers une analyse de texte] D'après elle, la littérature est une représentation de la culture et de la langue françaises et elle nous fait découvrir ces aspects à travers son enseignement en classe.

En outre, selon Horne, « *French studies in South Africa is a trans-multicultural and trans-multilingual disciplinary space* », ³⁸ [Les études du français en Afrique du Sud sont un champ disciplinaire trans-multiculturel et trans-multilingue]. En conséquence, l'enseignement du français en Afrique du Sud est difficile à définir à cause de cette grande diversité de cultures et de langues qui se croisent au quotidien. Les études de français créent un espace dans l'apprentissage de la littérature pour célébrer cette hétérogénéité, qui inclut la diaspora africaine, bien représentée dans le programme d'enseignement aux universités.

Les enseignants de la littérature en français dans les universités en Afrique du Sud commencent à changer leurs méthodes et approches à l'enseignement/apprentissage du texte à cause du changement du profil des étudiants. Pour donner suite aux transformations politiques et sociales en Afrique du Sud, ce profil a en effet changé. Dans son article, Snyman explique que les universités sud-africaines se sont ouvertes aux étudiants africains, et que désormais les départements de français accueillent des étudiants qui viennent non seulement de pays francophones, mais également de pays anglophones ou lusophones comme le Nigeria et l'Angola. ³⁹ Le tableau ci-dessous examine ce phénomène :

³⁷ Horne, F. 2016 : 12.

³⁸ *Ibid.* : 14.

³⁹ Snyman, E. 2010 : 304.

Pays d'origine	Etudiants	Pays d'origine	Etudiants
Zimbabwe	10,868	Ethiopie	214
Nigeria	2,863	Burundi	109
République Démocratique du Congo	2,825	Somalie	73
Namibie	2,674	Erythrée	50
Lesotho	2,461	Cote d'Ivoire	47
Swaziland	2,087	Madagascar	43
Botswana	1,385	Egypte	38
Zambie	1,183	Benin	25
Kenya	1,111	Liberia	23
Angola	825	Togo	21
Malawi	714	Algérie	19
Congo	610	Guinée Equatoriale	16
Ouganda	573	Burkina Faso	15
Ghana	572	Tchad	10
Gabon	521	Sénégal	10
Ile Maurice	439	Gambie	8
Tanzanie	439	Guinée	8
Mozambique	380	Mali	6
Rwanda	314	Niger	5
Libye	286	Tunisie	5

Tableau 1 : Nombre d'étudiants africains étrangers dans les universités sud-africaines.⁴⁰

Selon *Institute for Statistics* de l'UNESCO (UIS), en 2014, 42 594 étudiants sont en Afrique du Sud pour faire leurs études dans les universités du pays.⁴¹ La majorité de ces étudiants viennent de pays africains avec le Zimbabwe, le Nigeria et la République Démocratique du Congo. Les statistiques publiées en 2018 par UIS indiquent qu'il y a 43 305 étudiants étrangers dans les universités en Afrique du Sud, en augmentation de 711 par rapport à il y a quatre ans.⁴² Malheureusement, les mêmes statistiques n'existent pas pour les élèves dans les écoles ou lycées du pays. Cela montre que l'Afrique du Sud devient de plus en plus multiculturelle

⁴⁰ UIS. 2018 : s.p.

⁴¹ *Ibid.*

⁴² *Ibid.*

(et multilingue) grâce aux étudiants qui viennent d'autres pays. Ainsi, cela renforce la possibilité de plus en plus d'échanges interculturels et pluriculturels parmi les élèves et les étudiants de différents milieux dans les établissements d'enseignement du pays.

Ainsi, selon mon expérience comme enseignante à *The Wykeham Collegiate*⁴³ et mes conversations avec d'autres enseignants, la plupart des élèves dans ce lycée qui prennent le français comme matière, ne sont pas sud-africaines. En 2018, je n'avais aucune élève en classe de FLE qui était sud-africaine. Elles étaient zambiennes, ougandaise, anglaise et ivoirienne et ces filles ont partagé leurs cultures et leurs langues maternelles pendant les activités en classe en parlant des fêtes traditionnelles, des histoires traditionnelles, des repas coutumiers, des nuances culturelles et/ou des expressions idiomatiques qui existent chez elles. Pour moi, c'était toujours un échange interculturel ou pluriculturel en classe qui a eu place, même si ce n'était pas l'objectif principal de l'activité. Toutes leurs interactions et contributions en classe sont basées sur leurs propres expériences. Je ne dis pas que c'est la même situation dans d'autres lycées en Afrique du Sud, c'est mon expérience personnelle au cours des deux dernières années dans ce lycée particulier.

D'après une enquête publiée en 2016 par l'Ambassade de France en Afrique du Sud, 21 000 élèves ont étudié le français dans les écoles en 2014, desquels 1 200 ont fait le français SAL dans les examens du NSC et l'IEB.⁴⁴ La même année, 1 022 élèves ont participé aux examens de DELF Junior dans divers centres du pays.⁴⁵ Puis, pour les étudiants qui étudient les relations internationales, une langue étrangère comme le français est obligatoire dans le curriculum de leur diplôme. Le français est la langue officielle au 20 pays en Afrique et elle est maintenant une langue africaine avec 274 millions de locuteurs⁴⁶ dans le monde, dont 36,03% viennent d'Afrique sub-saharienne et de l'Océan Indien.⁴⁷ Nous espérons que nous assistons à une augmentation du nombre d'étudiants qui font le français au lycée et à l'université. Maintenant, la langue française est accessible à tous parce qu'elle est enseignée dans la majorité des 15 universités en Afrique du Sud et les 19 Alliances Françaises pour les jeunes et les adultes. Dès lors, la langue peut être apprise et partagée dans tout le pays.

⁴³ *The Wykeham Collegiate* (TWC) est un lycée indépendant des filles à Pietermaritzburg.

⁴⁴ Ambassade de France en Afrique du Sud. 2016 : s.p.

⁴⁵ *Ibid.*

⁴⁶ *Ibid.*

⁴⁷ France Diplomatie. 2018. *The status of French in the world.* s.p.

Par ailleurs, pour certains étudiants sud-africains, le continent de l’Afrique est bien plus inconnu que l’Europe ou d’autres continents, donc la diversification de la littérature au programme d’enseignement donne l’occasion aux apprenants de découvrir d’autres cultures africaines ainsi que la culture française de l’Hexagone. Ce changement subtil fait partie du mouvement d’anti-hégémonie culturelle et linguistique contre la littérature dont la France au centre. Maintenant, les apprenants en Afrique apprennent une langue historiquement européenne dans un contexte africain. Une organisation qui vise à partager la langue française autour du monde et reconnaît la diversité culturelle des locuteurs de français, est l’OIF. Elle a été fondée en 1970 et a pour but « de contribuer à améliorer le niveau de vie de ses populations en les aidant à devenir les acteurs de leur propre développement »⁴⁸ dans les pays francophones aussi bien que chez d’autres membres non-francophones. L’OIF est composée de 61 membres et 27 observateurs. La Francophonie (avec une « F » majuscule) représente les institutions et la francophonie (avec un « f » minuscule) désigne les locuteurs de la langue.⁴⁹

La langue française reste fondamentalement une langue d’origine européenne. Mais, grâce à des étudiants de nationalités diverses et à la mondialisation, la perception de la langue française en Afrique est renouvelée; d’un centre pédagogique et littéraire européen avant, elle est devenue maintenant africaine en Afrique. Ainsi l’introduction de la vaste littérature francophone africaine dans les cours de FLE rend la langue et la culture plus pertinentes pour les apprenants qui viennent d’Afrique et qui apprennent le français en Afrique. À travers cette littérature plus proche des apprenants africains et l’accueil des étudiants qui viennent de tout le continent africain, la perception de la langue et de la culture françaises a changé et des liens culturels et linguistiques ont été créés entre les étudiants de milieux différents.

La littérature francophone africaine apporte une perspective de la langue que nous ne pouvons pas trouver dans la littérature provenant de la France métropolitaine. La richesse de l’histoire et des cultures francophones africaines est évidente dans les littératures qui viennent de ce continent. Cette littérature a donc été intégrée dans les programmes d’enseignement et son inclusion est devenue une partie essentielle dans l’enseignement/apprentissage de FLE en Afrique du Sud aux lycées et aux universités.⁵⁰ La littérature française de la France n’est plus

⁴⁸ OIF. 2013a. *L’Organisation internationale de la Francophonie*.

⁴⁹ OIF. 2013b. *Qu’est-ce que la Francophonie ?*

⁵⁰ IEB. 2017a : s.p.

au centre des études littéraires en Afrique du Sud avec l'émergence de la Francophonie et de la littérature francophone africaine qui offrent une diversification linguistique et culturelle, élargissant ce que la littérature française de la France pouvait proposer aux apprenants. Cette diversification linguistique et culturelle est la conséquence d'un mélange d'expériences d'auteurs pendant le colonialisme ou la période postcoloniale, aussi bien que leurs langues maternelles et leurs cultures traditionnelles.

D'ailleurs, selon Horne, l'apprentissage de la littérature francophone africaine fait partie des « *learner-centred methodologies* » et du « *learner-centred teaching* », ou les méthodologies et l'enseignements axées sur les apprenants, dont le but est d'encourager la diversité et le sentiment d'appartenance au continent africain,⁵¹ tout en se soustrayant à l'hégémonie culturelle. Marie pose la question sur les littératures africaines francophones en disant « N'offrent-elles pas aux étudiants la possibilité d'un autre discours (d'un discours qui serait autre chose qu'un discours sur la littérature) en leur permettant de s'interroger sur leur propre place dans une société aussi diverse que l'est, par exemple, la société sud-africaine? ».⁵² C'est bien là le but de la littérature : nous nous ouvrons aux autres et nous nous situons dans notre société.

De un article intitulée « Une proposition de référentiel pour les compétences culturelles dans les enseignements de langues », Jean-Claude Beacco dit que « les dimensions éducatives ou interculturelles concernent la matière culturelle en tant qu'elle est objet de jugements évaluatifs, susceptibles [...], d'activer des réactions d'ethnocentrisme, d'intolérance ou de processus d'acculturation et de dépendance culturelle, d'enfermement identitaire ou d'aliénation ».⁵³ Il explique que les dimensions éducatives ou interculturelles comme objet de jugement peuvent avoir un effet négatif au lieu d'être positif pour les apprenants en classe. Il continue en expliquant que « la matière culturelle, en classe de langue, [...] constitue un des lieux éducatifs où développer une approche réflexive de telles attitudes se développant au contact entre communautés et où s'employer à en faire percevoir la valeur ».⁵⁴ Ainsi, d'après Beacco, une classe de langue permet aux élèves de se développer et, par conséquent, de s'ouvrir à l'Autre.

⁵¹ Horne, F. 2016 : 14.

⁵² Marie, A. 2010 : 262.

⁵³ Beacco, J-C. 2003 : 5.

⁵⁴ *Ibid.*

Dans l'introduction de son article intitulée « La littérature et l'interculturalité en classe de langue », Šperková (2010) affirme que « [d]ans la classe de langue, la culture de l'apprenant est confrontée à la culture étrangère [...] la propre culture de l'apprenant est enrichie au contact de la culture de l'Autre ». ⁵⁵ Elle poursuit en disant que ce contact de l'Autre mène l'apprenant à une compétence interculturelle. Pareillement, d'après Horne, l'enseignement de la littérature a comme objectif de « *promote deeper understanding of other cultures, mutual respect, sensitivity for values necessary for the construction of democratic societies* ». ⁵⁶ [Le but est de promouvoir une connaissance approfondie des autres cultures, un respect mutuel, une sensibilité aux valeurs nécessaires à la construction de sociétés démocratiques]. Donc, c'est grâce à une littérature diverse dans le curriculum que nous pouvons développer les compétences pluriculturelles pour apprécier la diversité et accroître le respect des autres cultures.

2.4 Méthodes d'enseignement des langues

Pour établir dans ce mémoire une brève histoire des méthodes d'enseignement des langues dans ce mémoire, Christian Puren (2012) a été consulté. Nous passerons rapidement sur les anciennes méthodes d'enseignement des langues, car ce n'est pas l'objet de recherche. À mon avis, une brève contextualisation suffit pour situer ces méthodes pendant des siècles ; de la méthodologie traditionnelle du vingt-septième siècle en France, à l'approche communicative, employé par le CECRL aujourd'hui.

Dans son article, *Histoire des Méthodologies de l'enseignement des langues* (2012), il donne une histoire détaillée de quatre méthodes utilisées dans l'enseignement des langues vivantes en France : la méthodologie traditionnelle, la méthodologie directe, la méthodologie active et la méthodologie audiovisuelle. ⁵⁷ Dans la première partie, la méthodologie traditionnelle (MT), celle de la grammaire, du dictionnaire et de la traduction, est modelée sur l'enseignement des langues classiques comme le latin et le grec au vingt-septième siècle dont les objectifs prioritaires sont l'« apprentissage linguistique », l'« apprentissage culturel » et l'« apprentissage de la poésie et de l'éloquence ». ⁵⁸ La deuxième approche, la méthodologie directe (MD), a été introduite au début du vingtième siècle et abandonnée vers 1925. D'après

⁵⁵ Šperková, P. 2010 : 3.

⁵⁶ Horne, F. 2016 : 14.

⁵⁷ Puren, C. 2012 : s.p.

⁵⁸ *Ibid.* : 22.

Puren, cette méthodologie « posait la nouvelle méthodologie en l’opposant systématiquement à la méthodologie traditionnelle de grammaire/traduction ». ⁵⁹ En d’autres termes, l’enseignement stricte de la grammaire et des traductions a été supprimé. ⁶⁰ Après l’abandon de la MD, la méthodologie active (MA) a été mise en place. « Cette méthodologie active est aussi connue en France sous les autres noms de ‘méthodologie éclectique’ ou encore de ‘méthodologie mixte’ » ⁶¹ et elle se situe entre la MD et la MT. La quatrième méthodologie est la méthodologie audiovisuelle (MAV) ou bien la méthodologie audio-orale (MAO) des années 1960 et 1970 en France. ⁶² Celle-ci intègre des images et des sons dans l’enseignement des langues, par exemple, « la voix du professeur peut suppléer les enregistrements, et les images du livre de l’élève les projections ». ⁶³ À partir de 1975, une nouvelle approche de l’enseignement des langues est développée ; l’approche communicative. ⁶⁴ Cette approche prend en considération les facteurs suivants :

1. une critique, tant au niveau des principes théoriques que de la mise en œuvre, des méthodes audio-orales (MAO) et des méthodes audiovisuelles (MAV) ;
2. une diversification des apports théoriques des sciences du langage ou d’autres disciplines ;
3. l'utilisation d’outils nouveaux permettant de définir les besoins des apprenants et les contenus d’enseignement ; une évolution méthodologique qui intègre des principes différents quant aux progressions, documents et techniques de classe. ⁶⁵

Cette méthodologie d’enseignement du FLE continue d’être utilisée dans l’enseignement/apprentissage de toutes les langues en Europe et se reflète aujourd’hui dans les méthodes d’enseignement préconisés par le CECRL.

Le CECRL, publié en 2001, prescrit par le Conseil de l’Europe, est un guide complet de l’apprentissage, l’enseignement et l’évaluation des langues en Europe avec le but de définir les stratégies langagières, communicatives, les approches et les méthodes d’enseignement/apprentissage, et d’offrir un modèle pour les curriculums en Europe. L’approche principale du CECRL est communicative et ce cadre a pour objectif de guider

⁵⁹ *Ibid.* : 64.

⁶⁰ *Ibid.*

⁶¹ *Ibid.* : 143.

⁶² *Ibid.* : 193.

⁶³ *Ibid.* : 192.

⁶⁴ Berard, E. 1991 : 6.

⁶⁵ *Ibid.* : 10.

l'enseignement/apprentissage selon les compétences linguistiques et communicatives. Le but est en premier lieu d'acquérir ces compétences. En outre, le Chapitre 5 du CECRL, « Les compétences de l'utilisateur/apprenant », propose les compétences communicatives langagières (connaissances et aptitude linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques) pour l'enseignement du FLE.⁶⁶ Le cadre établit cinq compétences linguistiques qu'il présente à la section 5.2.1. Ce sont : la compétence lexicale, la compétence grammaticale, la compétence sémantique, la compétence phonologique et la compétence orthographique.⁶⁷ Nous discuterons des compétences nécessaires, selon le CECRL, pour les différentes méthodes d'enseignement à l'intérieur de la section 2.7.

Nous sommes maintenant loin de l'approche traditionnelle, dont l'objectif de faire une analyse critique des œuvres crée une distance entre l'apprenant et le texte, avec cette approche moderne qui vise à développer, inclure et faire (ré)agir l'apprenant. Dans cette approche, l'opinion des apprenants est plus importante que la signification du texte.

Pendant deux années (2011 et 2012), Horne a mené une enquête détaillée dans cinq universités sud-africaines où elle a interviewé onze professeurs de français à propos de leurs approches et méthodes d'enseignement de la littérature.⁶⁸ Cette étude montre une évolution chez les professeurs dans le domaine littéraire, passant des approches traditionnelles à des approches orientées vers une interprétation diverse et authentique des textes. Ils cherchent à rendre la littérature pertinente pour les étudiants. D'après Horne, nous avons assisté à une évolution d'un système élitiste vers un système plus inclusif, dès lors un système qui prend compte de l'approche pluriculturelle avec l'inclusion de la littérature africaine.

La méthode actuelle de l'enseignement des langues se focalise sur la communication, « *task-based learning* » [l'apprentissage basé sur les tâches] et « *learner-centred methodologies* »⁶⁹ [les méthodologies axées sur les apprenants] au lieu de focaliser sur une approche axée sur le texte littéraire ou bien, sur l'analyse littéraire. Cette perspective met l'accent sur le point de vue de l'apprenant au lieu de la signification des textes en donnant la liberté aux apprenants d'exprimer ce qu'ils comprennent, toujours dans le but d'apprendre la langue. Horne dit que le (re)positionnement ou « *repositioning* »⁷⁰ de la littérature peut être attribué à la naissance

⁶⁶ CECRL. 2001 : 81.

⁶⁷ *Ibid.* : 87.

⁶⁸ Horne, F. 2016 : 17.

⁶⁹ *Ibid.* : 13.

⁷⁰ *Ibid.* : 14.

de ce « *learner-centred teaching* »⁷¹ [l'enseignement axés sur les apprenants] qui correspond en Afrique du Sud à la période démocratique postapartheid.

En outre, l'apprentissage de la langue française a une valeur pragmatique. Horne précise que « *studying French [...] reflects pragmatic value* », ⁷² donc l'apprentissage du français est maintenant, plus qu'avant, rendu nécessaire et pragmatique. Elle poursuit en disant que les articles académiques et les programmes d'enseignement reflètent l'idée que le français est utile dans la vie professionnelle. Dans ce cadre, l'objectif principal pour les apprenants est de communiquer avec les autres ; comme le souligne Horne : « *acquire communicative competency* »⁷³ [acquérir des compétences de communication] dans la langue cible (dans notre cas, le français).

En somme, pendant ces dernières années les méthodes d'enseignement ont changé et elles favorisent maintenant la communication en classe entre l'enseignant/e et les apprenants, et aussi la communication en classe parmi les apprenants. Ceux-ci appliquent ce qu'ils apprennent en classe de langue dans leur vie quotidienne. Leurs interactions avec les autres, issus de milieux différents, hors de leur environnement scolaire, peuvent être l'occasion de mettre en œuvre des compétences langagières et culturelles nécessaires.

2.5 Language in Education (1997), Curriculum Assessment Policy Statement (CAPS) 2011 et l'IEB en Afrique du Sud

Le *Language in Education Policy*, promulguée en 1997 en Afrique du Sud, n'est pas explicite sur l'enseignement/apprentissage des langues non-officielles (le français, par exemple) dans le pays. Il est donc difficile de supputer les approches spécifiques, les méthodes et les objectifs d'apprentissage qui sont nécessaires pour enseigner une langue étrangère en fonction du niveau établi par le gouvernement sud-africain. Chaque année, le DBE en Afrique du Sud décide du programme d'enseignement pour chaque matière scolaire. Le DBE a publié le cadre : *Guidelines for responding to learner diversity in the classroom through Curriculum Assessment Policy Statement 2011* (désormais CAPS). Ce document a pour objectif d'aider les enseignants dans leur compréhension de la diversité dans la classe fondée sur la diversité

⁷¹ *Ibid.* : 14.

⁷² *Ibid.* : 13.

⁷³ *Ibid.* Horne suit ce qu'elle a fait dans son travail en 2010. Horne, F. 2010. *Les études littéraires face à l'émergence de la didactique du FLE en Afrique du Sud. Perspectives didactiques et sociales.*

sociale, raciale, d'orientation sexuelle, religieuse, culturelle et la diversité d'aptitude des apprenants. Le CAPS estime que les directives du cadre ont été développées afin de faciliter et soutenir la différenciation du curriculum en classe.⁷⁴ C'est-à-dire que ce cadre est une recommandation et non pas une stratégie à suivre strictement. Ainsi donne-t-il aux enseignants l'autonomie d'enseigner selon les capacités et compétences de leurs apprenants. Il est évident que le CAPS reconnaît la diversité qui existe dans les écoles et les lycées en Afrique du Sud mais les notions de multilinguisme, multiculturalisme, plurilinguisme et pluriculturalité ne font pas partie de ce cadre.

Selon l'introduction du CAPS *Grade 10-12 : French SAL*⁷⁵ (Voir Annexe 2 pour un extrait de CAPS 2011), le programme d'enseignement en Afrique du Sud a pour but d'inclure tous les apprenants du pays pour assurer une connaissance approfondie qui est liée à leurs vies et leurs expériences dans le monde contemporain et leur pays même. Pareillement, la section 1.3 (b) explique que le NSC grade R-12 contribue à aider à éduquer les apprenants indépendamment de leur situation socio-économique, de leur langue, de leur race, de leur culture et de leur sexe. Il vise aussi à donner accès aux apprenants à l'enseignement supérieur après le lycée et à les aider dans leur transition du lycée aux institutions du niveau supérieur. Troisièmement, la section 1.3 (c)⁷⁶ est basée sur les principes de la transformation sociale, de l'apprentissage critique, d'un savoir-faire, d'un savoir-être, d'une bonne progression d'un niveau au suivant, du respect des droits humains, le droit écologique et social, de l'inclusion des systèmes de connaissance indigènes, de la crédibilité, la qualité et l'efficacité du programme d'enseignement dans le monde aujourd'hui. La quatrième section 1.3 (d)⁷⁷ est dédiée aux apprenants et aux compétences qu'ils acquièrent à l'école. Cette section vise à présenter les objectifs qui sont nécessaires pour former des élèves capables d'identifier, de résoudre des problèmes, de prendre des décisions, de travailler en solitaire et en équipe, d'analyser et évaluer certaines situations de la vie moderne, de communiquer effectivement avec les autres et de démontrer des connaissances collectives du monde autour d'eux. Enfin, la dernière section 1.3(e) parle de l'inclusion de toutes les langues et cultures, et qu'il est essentiel de proposer un système dans les écoles et les lycées dont l'inclusion de celles-ci est au centre du système éducatif.

⁷⁴ CAPS. 2011 : 4.

⁷⁵ *General aims of the South African Curriculum*. 2011 : 4-5.

⁷⁶ *Ibid.* : 5.

⁷⁷ *Ibid.*

2.6 La situation actuelle du FLE en Afrique du Sud

Depuis 1994, la Constitution en Afrique du Sud reconnaît onze langues officielles (le zoulou, le xhosa, le sotho du nord, le sotho du sud, le siswati, le tsonga, le tswana, le ndebele, le venda, l'anglais et l'afrikaans). Le *Bill of Rights Act No.108*, 1996 garantit aux apprenants le droit de recevoir une éducation dans leur langue de choix.^{78 79} Toutes les langues officielles sont offertes dans les écoles et lycées du pays à tout niveau comme FAL ou SAL, avec la moitié des langues enseignées comme *Home Language* [langue maternelle]. En 2017, les examens de *Home Language* ont été conduits en six langues officielles, à savoir le zoulou, le sepedi, le sesotho, le siswati, l'afrikaans et l'anglais, que les élèves de grade 12 ont passé pour leurs examens finaux. Ainsi, sept langues non-officielles, l'allemand, le gujarati, l'hindi, le tamil, le telugu, l'urdu et le portugais, ont été le *Home Language* pour certains élèves la même année.

Le système éducatif en Afrique du Sud est complexe et il existe une distinction entre les écoles et les lycées gouvernementaux et privés (Voir Chapitre 1 : Introduction). Il faut noter que ces écoles et ces lycées suivent le même programme d'enseignement (c.-à-d. le NSC) des écoles et des lycées gouvernementaux. Même s'ils font le même programme d'enseignement dans ces deux systèmes, les langues étrangères (ou non-officielles), comme le français, ne sont offertes que dans les institutions privées et certaines écoles gouvernementales qui étaient anciennement des écoles *Model C*.⁸⁰ D'après quelques enseignants avec qui je travaille, l'IEB donne une certaine souplesse aux enseignants, ce qui leur permet d'être assez inventifs dans leurs méthodes d'enseigner en classe et, ainsi, d'introduire des tâches ludiques et pertinentes pour les thèmes choisis. Souvent ce curriculum reste le même pendant des années mais le programme d'enseignement du français, par exemple, a changé en 2017 et un nouveau curriculum littéraire a été introduit pour la période 2017-2019. Bien que l'IEB emploie le même curriculum scolaire créé par le DBE, un vérificateur externe, *Umalusi*, supervise l'évaluation des examens externes pour les bacheliers. *Umalusi* est le *Council for Quality Assurance in General and Further Education and Training* qui contrôle l'évaluation des

⁷⁸ *Bill of Rights of The Republic of South Africa* (1996), Chapter 2 : 13.

⁷⁹ Avec la condition qu'il y a 40 apprenants à une école primaire ou 35 apprenants dans un grade à une école secondaire qui veulent apprendre dans leur langue maternelle dans : Foley, A. 2015.

⁸⁰ Les anciennes écoles *Model C* (ou *ex-Model C*) étaient des écoles semi-privées et historiquement blanches pendant les années de l'Apartheid en Afrique du Sud.

épreuves et des examens des élèves dans tous les écoles et lycées en Afrique du Sud. *Umalusi* établit aussi le niveau d'enseignement et surveille la formation des enseignants dans le pays.

Aujourd'hui, il existe environ 191 écoles et lycées en Afrique du Sud qui offrent le français comme matière jusqu'à grade 12.⁸¹ Le français fait partie d'un des trois sujets que les élèves peuvent choisir comme matière optionnelle. En grade 10, les élèves aux lycées choisissent sept matières, dont quatre sont obligatoires, à savoir une FAL, une SAL – une des autres langues officielles –, les mathématiques ou *Mathematical Literacy* (un niveau plus bas des mathématiques) et l'orientation de vie (*Life Orientation*). Ils ont le choix de trois matières supplémentaires, comme la comptabilité, les études de commerce, les sciences physiques, la biologie, l'informatique, l'art plastique, la musique, les arts dramatiques, etc.

Malheureusement, pendant ces dernières années, plusieurs lycées ont supprimé le français comme matière offerte dans leurs établissements. Parmi les raisons données, nous trouvons : un manque d'intérêt de la part des apprenants, le sentiment que la langue est trop difficile à apprendre et la pénurie d'enseignants de FLE qualifiés dans les pays. Selon mon expérience, il ne vaut pas la peine d'employer un/e enseignant/e à plein temps quand il n'y a que six ou moins d'élèves en classe de FLE à cause du coût salarial comparé aux nombres d'élèves. Les élèves étrangers et locaux perdent l'opportunité d'apprendre une langue comme le français en conséquence.

Il est vrai que les départements de français dans des institutions sont plus petits que les autres départements de langues (comme l'anglais, l'afrikaans, le zoulou, etc.). Il est donc difficile pour eux de concurrencer avec des langues officielles comme l'anglais (langue maternelle) et les autres langues officielles (FAL et SAL) parce qu'elles sont obligatoires pour les apprenants au lycée. En outre, avec les matières comme les mathématiques (qui est une matière obligatoire) et les autres sciences qui sont privilégiées, il est parfois difficile de maintenir un département de français. Beaucoup d'élèves font les matières de sciences et de mathématiques au lieu de faire des langues parce que celles-ci sont requises pour l'entrée aux disciplines universitaires comme la médecine, l'ingénierie, le commerce, l'architecture, l'agriculture, etc.

⁸¹ Ambassade de France en Afrique du Sud. 2016 : s.p.

2.6.1 Le programme d'enseignement du français SAL en Afrique du Sud et l'IEB

Le CAPS *Grade 10-12 : French SAL* présenté par le DBE est un cadre d'enseignement et d'évaluation de FLE en Afrique du Sud. La deuxième section du document offre des objectifs et des approches de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. La section précédente est divisée en deux : la première donne un sommaire des compétences, contenus et stratégies pour enseigner une langue, et la deuxième propose des plans d'enseignement, des phrases utiles, la littérature et quelques suggestions de textes à étudier pendant l'année. Les cadres d'évaluation pour les examens des sujets comme le français SAL ou FLE, l'évaluation des tâches en classe et les thèmes généraux à enseigner sont expliqués dans ce cadre. L'IEB n'est pas clair quant à la mise en œuvre du curriculum littéraire pour les langues étrangères. Même si les cadres de l'IEB et CAPS sont adéquats dans la présentation des approches et des méthodes de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en Afrique du Sud, ils sont insuffisants dans la discussion de la politique linguistique et la diversité linguistique des apprenants avec les concepts tels que l'interculturalité, la pluriculturalité et le plurilinguisme.

Au début de chaque année, les enseignants de français et le délégué linguistique de l'Institut Français d'Afrique du Sud (IFAS) collaborent pour discuter la littérature dans le curriculum actuel. Dix œuvres sont au programme, sept poèmes et trois nouvelles ; elles font partie du curriculum littéraire de FLE en Afrique du Sud pendant trois ans. Cette littérature est enseignée aux élèves en grade 11 et grade 12 mais elle est prescrite pour les bacheliers (grade 12) et examinée en août et en octobre. Un thème littéraire est choisi chaque année dans le programme d'enseignement afin de refléter un enjeu important. De 2017 à 2019, le thème principal est « échanges et changements ». Les poèmes et nouvelles présentés visent à introduire les sentiments comme la tolérance, l'acceptation des autres et l'amour-propre aux élevés.

Les œuvres proposées dans le programme d'enseignement sont les suivantes :

Les trois nouvelles sont :

1. *Un petit morceau de pain* d'Agnès Ledig (2014)
2. *Mange le dessert d'abord* de Gilles Legardinier (2014)
3. *Le Parfait* de Tatiana de Rosnay (2014)

Les sept poèmes sont :

1. *L'albatros* de Charles Baudelaire (1861)
2. *Le dormeur du val* d'Arthur Rimbaud (1870)
3. *Concept High-Tech* de Christophe Bregaint (2002)
4. *Bien dans sa peau* d'Esther Granek (2009)
5. *La lumière de tes yeux* de Véronique Tadjo (date de publication inconnue)
6. *Étude de pronoms* de Jean Tardieu (1951)
7. *Prière d'un petit enfant nègre* de Guy Tirolien (1943)

Les nouvelles viennent de la collection *13 à table !* publiée en 2014 par les Restos du Cœur. C'est une organisation non-gouvernementale qui aide à nourrir les personnes qui sont au chômage en France. La couverture de livre annonce « 1 livre acheté = 4 repas distribués », donc les bénéfices de ce projet bénévole sont entièrement utilisés pour la poursuite d'initiatives destinées aux chômeurs. Les treize écrivains des nouvelles sont assez connus en France et publient leurs nouvelles sans recevoir de compensation financière. Le thème de toutes les nouvelles du livre est inspiré par le repas.

En revanche, les poèmes ne semblent pas avoir un thème en particulier parce qu'ils présentent une grande diversité. Les poèmes de Baudelaire, Rimbaud et Granek sont des œuvres classiques françaises et belge, Bregaint et Tardieu écrivent des poèmes modernes, et Tirolien et Tadjo sont connus dans la diaspora africaine francophone. Le but d'avoir des poèmes d'une grande variété est de créer un programme d'enseignement qui touche à certains aspects importants de la vie moderne dans l'enseignement/apprentissage de la langue. Les poèmes sans thème global spécifique donnent aux apprenants la liberté d'explorer des auteurs, leurs histoires, leur pertinence et la signification de ces poèmes dans le monde d'aujourd'hui, même s'ils ont été écrits à des époques différentes.

Les œuvres classiques introduisent les apprenants à la littérature en français de la France. Les écrivains français et belge présentent une introduction à la littérature française en France alors que les écrivains hors de l'Europe offrent une perspective complètement différente.

L'albatros, écrit par Baudelaire, vient du recueil *Les Fleurs du Mal*, et est un poème classique français. L'albatros est un symbole de la liberté et la force morale qui souffre de la cruauté des hommes. Le poète s'identifie à l'oiseau parce qu'il se sent persécuté par les autres comme les marins persécutent l'albatros.

Le dormeur du val de Rimbaud est un poème écrit pendant la guerre franco-prussienne. Dans son sonnet Rimbaud exprime son dégoût pour et son indignation envers la guerre et vise à nous

montrer l'horreur de la guerre et la perte inutile d'un jeune soldat. Sa mort est un spectacle dans la magie de la nature pendant le chaos de la guerre. Même si ces poèmes sont des œuvres qui viennent du dix-neuvième siècle, ils restent pertinents pour la vie aujourd'hui. Ainsi, en apprenant ces poèmes, les élèves découvrent quelques œuvres classiques françaises.

Concept-High Tech traite du thème des nouvelles technologies et l'influence de la technologie sur la vie moderne. Les jeunes peuvent s'identifier à ce poème parce qu'ils grandissent dans l'ère de la technologie et « high-tech », plus proche de leur génération.

Étude de pronoms est écrit d'une façon moderne et ludique. Plusieurs interprétations sont possibles à cause de l'absence de verbes. L'apprenant peut jouer avec ce poème et ajouter des verbes appropriés qu'il a choisis pour interpréter le poème. *Concept-High Tech* ou *Étude de pronoms* sont intéressants pour les jeunes parce qu'ils sont plus contemporains que les autres œuvres.

Bien dans sa peau touche aux thèmes de l'amour-propre et de l'estime de soi. Granek a écrit ce poème en 2009 pour refléter ses expériences et souligner les atrocités vécues par les Juifs pendant la Deuxième Guerre Mondiale. Elle parle des traces que ces événements ont laissées sur la communauté juive ; dans leurs têtes et dans leurs peaux et ils sont marqués comme des animaux.

La lumière de tes yeux et *Prière d'un petit enfant nègre* touchent au thème de la lutte pour les droits de l'homme et contre les discriminations sociales, comme le racisme et la xénophobie, pendant deux périodes difficiles. Ils dénoncent la violence et la discrimination contre les personnes d'une race spécifique : les Noirs en Afrique. Ces thèmes sont aussi importants dans le monde aujourd'hui que dans le passé car ces enjeux seront toujours d'actualité.

Dans les paragraphes ci-dessus, nous avons fait une brève analyse des nouvelles et des poèmes ; elle sera suivie par une discussion plus approfondie dans le quatrième chapitre de ce mémoire (l'analyse des œuvres).

2.7 Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)

Afin de répondre aux objectifs de cette recherche, nous consultons le CECRL pour étudier les concepts de l'interculturalité, la pluriculturalité et les compétences interculturelle et pluriculturelle dans l'enseignement/apprentissage des langues. (Voir la section 1.2.2 pour les objectifs de recherche). Le cadre de CAPS en Afrique du Sud ne s'adresse pas à ces concepts et n'exploite pas le rôle éventuel de l'enseignement/apprentissage de ceux-ci. Toutefois, le

CECRL en Europe aborde spécifiquement les compétences interculturelle et pluriculturelle en classe des langues. De plus, la diversité langagière et culturelle des élèves en classes aux écoles et lycées jouent un rôle important dans ce cadre qui n'est pas évident au CAPS. En vue de cette étude, le CECRL est un guide pour aider répondre aux questions de recherche.

Ce cadre européen, publié en 2001, prescrit par le Conseil de l'Europe, est un guide complet de l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues en Europe avec le but de définir les stratégies langagières, communicatives, les approches et les méthodes d'enseignement/apprentissage, et d'offrir un modèle pour les curriculums en Europe. Le CECRL a pour objectif de « parvenir à une plus grande unité parmi ses membres et atteindre ce but par l'adoption d'une démarche commune dans le domaine culturel ».⁸² Dans cette logique, il présente trois principes fondamentaux pour l'enseignement des langues vivantes « pour améliorer l'apprentissage des langues »⁸³ résumés ci-dessous :

1. Pour que la diversité culturelle et langagière en Europe devienne une source d'enrichissement et de compréhension réciproques;
2. Pour « faciliter la communication et les échanges entre Européens de langue maternelle différente » dans le but d'éliminer les préjugés et la discrimination;
3. Pour une coopération politique entre les Etats membres dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues vivantes.⁸⁴

Les sept questions suivantes trouvées dans le CECRL sont basées sur les directives du Conseil de l'Europe qui « encourage toutes les personnes concernées par l'organisation de l'apprentissage des langues à fonder leur action sur les besoins, les motivations, les caractéristiques et les ressources de l'apprenant »⁸⁵ Pour les enseignants, ces questions servent de point de départ pour les objectifs et les méthodes d'enseignement/apprentissage des langues. Elles sont les suivantes :

1. Qu'est-ce que l'apprenant aura besoin de faire avec la langue ?
2. Qu'a-t-il besoin d'apprendre pour être capable d'utiliser la langue à ces fins ?
3. Qu'est-ce qui le pousse à vouloir apprendre ?
4. Qui est-il (âge, sexe, milieu social et niveau d'instruction) ?

⁸² CECRL. 2001 : 9.

⁸³ *Ibid.* : 10.

⁸⁴ Nous pouvons trouver tous les objectifs du CECRL à la section 1.2 « Les buts et les objectifs de la politique linguistique du conseil de l'Europe » : 9-10.

⁸⁵ CECRL. 2001 : 4.

5. Quels sont le savoir, le savoir-faire et l'expérience de l'enseignant auquel il a à faire ?
6. Dans quelle mesure a-t-il accès à des manuels, des ouvrages de référence (grammaires, dictionnaires, etc.), des moyens audiovisuels et informatiques (matériel et didacticiels) ?
7. Combien de temps peut-il, désire-t-il ou est-il capable de consacrer à l'apprentissage d'une langue ?⁸⁶

Chaque enseignant/e a ses propres méthodes et sa propre façon d'enseigner mais ces critères peuvent être utiles pour le guider dans la préparation des exercices et la mise en place des tâches de communication lors de la pratique en classe. Dans une classe de langue, l'enseignant/e joue le rôle d'un animateur/animateur qui encourage les débats, les échanges et les discussions.

Dans ce cadre, il y a des compétences générales individuelles qui renvoient aux savoirs, ou connaissances déclaratives, les compétences et savoir-faire, les savoir-être et les savoir-apprendre.⁸⁷ Les savoirs ou connaissances déclaratives sont les savoirs empiriques ou les savoirs académiques. Autrement dit, les savoirs empiriques renvoient à la vie quotidienne et sont essentiels à la communication journalière. Les connaissances académiques sont plutôt « la réception et la compréhension de textes de langue étrangère »⁸⁸ dans les domaines techniques, éducationnels ou scientifiques de cette langue. Ensuite, les capacités et savoir-faire comprennent des actions comme « conduire une voiture, jouer du violon ou présider une réunion »,⁸⁹ c'est-à-dire ce sont des savoirs acquis par des interactions langagières quotidiennes pratiques mais la maîtrise de cette compétence n'est pas nécessaire. Après, les savoir-être sont « des dispositions individuelles, des traits de personnalité, des dispositifs d'attitudes »⁹⁰ de l'apprenant. Les savoir-être ne sont pas forcément permanents et « se trouvent culturellement inscrits ».⁹¹ En effet, la manière dont nous agissons, dont nous percevons des situations ou les relations avec d'autres (d'une culture différente), varie d'une culture à l'autre. Par exemple, ce qui est courtois dans une langue ou une culture peut être perçu comme impoli dans l'autre. En outre, le dernier des savoirs est une combinaison des trois autres. Cette notion de savoir-apprendre est de découvrir l'Autre, que « cet autre soit une

⁸⁶ *Ibid.* : 4.

⁸⁷ *Ibid.* : 16.

⁸⁸ *Ibid.*

⁸⁹ *Ibid.*

⁹⁰ *Ibid.* : 17.

⁹¹ *Ibid.*

autre langue, une autre culture, d'autres personnes ou des connaissances nouvelles », ⁹² en appliquant les autres compétences générales individuelles.

D'après le CECRL, il existe des activités langagières qui sont divisées en quatre sections : la réception, la production, l'interaction et la médiation. ⁹³ Les deux premières activités sont la réception d'une langue (à l'oral et/ou à l'écrit) et la production d'une langue (à l'oral et/ou à l'écrit). La réception serait un texte de littérature et la production, une lettre ou un email, par exemple. Celles-ci sont « indispensables dans le jeu même de l'interaction », la troisième activité. ⁹⁴ L'interaction est les échanges avec les autres à l'oral ou à l'écrit, par exemple, une conversation par téléphone avec un locuteur natif. Cela indique qu'il faut au moins deux personnes à cette étape. La dernière étape est la médiation, qu'il s'agisse de la traduction (production écrite) et/ou de l'interprétation (production orale).

Toutes ces activités renvoient aux situations quotidiennes dans les domaines différents : le domaine public, le domaine professionnel, le domaine éducatif et le domaine personnel. ⁹⁵ Ces quatre secteurs majeurs sont assez explicites mais quelques exemples sont donnés par le CECRL pour mieux expliquer. Le domaine public comprend les échanges quotidiens « des relations commerciales et civiles; services publics, activités culturelles, de loisir dans des lieux publics, relations aux médias, etc. ». ⁹⁶ Puis, le domaine professionnel comprend « les interventions et relations des acteurs dans l'exercice de leur activité professionnelle ». ⁹⁷ Ensuite, le domaine éducatif est le domaine de la formation scolaire de l'apprenant et, enfin, le domaine personnel comprend des relations familiales, amicales, etc. Ces domaines sont explorés en classe de langue avec l'enseignant qui encourage les apprenants à pratiquer toutes les activités langagières concernant les échanges de la vie quotidienne.

Pour l'enseignement des langues, le CECRL adopte une perspective actionnelle pour les langues vivantes ; cela veut dire que les apprenants qui apprennent des langues non maternelles sont des « acteurs sociaux » qui effectuent des tâches spécifiques pendant l'apprentissage d'une langue. Ces tâches ne sont pas uniquement des tâches linguistiques, mais elles comportent les compétences affectives, cognitives et sociales de l'apprenant. ⁹⁸ En plus, le

⁹² *Ibid.*

⁹³ *Ibid.* : 18.

⁹⁴ *Ibid.*

⁹⁵ *Ibid.*

⁹⁶ *Ibid.*

⁹⁷ *Ibid.*

⁹⁸ *Ibid.* : 4.

CECRL utilise six niveaux d'évaluation afin de déterminer la compétence linguistique. Les examens du Diplôme d'Études en Langue Française (DELFF) et du Diplôme Approfondi de Langue Française (DALF) ont été développés pour évaluer les compétences linguistiques en français aux niveaux A1/A2, B1/B2 et C1/C2. Ces épreuves ont été développées pour encapsuler quatre compétences : la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale et la production écrite (écouter, lire, parler, écrire).

Les six niveaux des langues (d'utilisateur élémentaire à utilisateur expérimenté) ont été adoptés pour désigner les apprenants selon les étapes de l'apprentissage d'une langue. Chaque niveau montre une progression de communication de l'apprenant dans l'apprentissage des expressions de la langue (nuances et thèmes, allant du plus simple au plus complexe). Par ailleurs, il montre ce que l'apprenant peut faire, d'un point de vue communicatif, dans différentes situations, par exemple, dans les relations familiales, professionnelles ou une conversation spontanée avec un locuteur natif. Le CECRL les présente de la façon ci-dessous :

1. A1 : niveau introductif ou découverte
2. A2 : niveau intermédiaire ou de survie
3. B1 : niveau seuil
4. B2 : niveau avancé ou utilisateur indépendant
5. C1 : niveau autonome ou de compétence opérationnelle effective
6. C2 : maîtrise de la langue⁹⁹

D'ailleurs, ces six niveaux de référence peuvent être divisés encore une fois ou deux fois selon les compétences des utilisateurs. Autrement dit, les apprenants peuvent se placer entre les niveaux A1 et A2, B1 et B2, C1 et C2, et, cela se traduirait par la création de A.1.1 ou A2.1.2, par exemple. Également, les utilisateurs ne seraient pas strictement classifiés par ces six niveaux durant leurs progrès pendant leurs études en langue étrangère. Les six branches représentent la progression des apprenants tout au long de leurs études de langue. La figure ci-dessous montre l'évolution partant d'un niveau A.1 à A2.1.2, c'est-à-dire l'utilisateur

⁹⁹ *Ibid.* : 24.

élémentaire, niveau où se situe la plupart des élèves au primaire, jusqu'au niveau B1, niveau visé pour la fin du secondaire et les apprenants adultes, selon le CECRL.¹⁰⁰

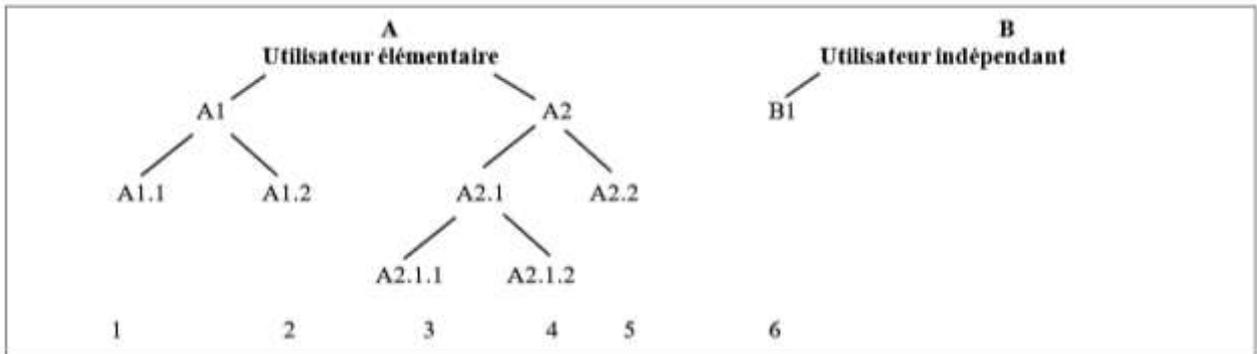


Figure 1 : La progression des apprenants¹⁰¹

La grille à la page 36 donne des explications détaillées pour les critères de classification des aptitudes des apprenants à chaque niveau langagier. Cette grille détaillée sert de base pour chaque niveau de compétences pour les apprenants d'une langue étrangère. Ainsi, le niveau de compétences le plus rudimentaire est un/e « utilisateur élémentaire » où l'apprenant est introduit à la langue et découvre des expressions et nuances simples souvent utilisées dans la langue cible, par exemple, dans la vie quotidienne, à la maison, au travail, au supermarché, etc.

Ensuite, un/e « utilisateur indépendant » arrive à s'exprimer et discuter clairement les thèmes familiers avec aisance dans la plupart des situations complexes. Il/elle comprend ainsi des textes avec des thèmes concrets et abstraits, et peut en parler d'une façon relativement naturelle. Enfin, la dernière échelle comprend un/e « utilisateur expérimenté » où l'apprenant, ayant maîtrisé la langue, communique facilement et spontanément dans une gamme des situations et sujets dans la langue cible, et, en outre, comprend des textes longs, complexes et abstraits.

¹⁰⁰ *Ibid.* : 31.

¹⁰¹ Cette figure est intitulée « Figure 3 » dans le CECRL.

UTILISATEUR EXPÉRIMENTÉ	C2	Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.
	C1	Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.
UTILISATEUR INDÉPENDANT	B2	Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.
	B1	Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.
UTILISATEUR ÉLÉMENTAIRE	A2	Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.
	A1	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

Tableau 2 : Niveaux communs de compétences : Echelle globale¹⁰²

¹⁰² *Ibid.* : 25.

Pour chaque niveau de référence en FLE, l'enseignement/ l'apprentissage des apprenants comprend cinq compétences pour les évaluer :

1. Production écrite,
2. Compréhension de l'écrit,
3. Compréhension de l'oral,
4. Orale en continu,
5. Orale en interaction.

On présente ci-dessous une explication du contenu de chaque compétence soulignée par le CECRL et ce que les apprenants/les utilisateurs font en classe de langue dans le but d'atteindre ces compétences.

Production écrite

Cette section comprend l'écriture créative exprimée sous la forme d'essais, d'articles, de rapports, etc. L'utilisateur produit un texte écrit, en respectant des consignes, tel qu'une lettre personnelle ou professionnelle, un écrit préparatoire à un débat, un formulaire, un questionnaire, un article pour un journal, un magazine ou un blog sur l'internet.

Compréhension de l'écrit

Dans cette section, le locuteur/la locutrice fait des activités de réception visuelle (lecture, ou compréhension de l'écrit). Le but est d'examiner si l'utilisateur peut lire, comprendre et suivre les informations d'un texte, par exemple, un extrait ou un article de journal, de magazine ou d'un site web.

Compréhension de l'oral

La compréhension de l'oral est une partie qui examine la capacité de l'utilisateur à comprendre des informations orales et répondre aux questions écrites, par exemple, un entretien, une interview, un discours télévisé ou radiophonique. Ici, l'utilisateur est exposé à différents accents et expressions du langage oral.

Orale en continu

Dans la production orale en continue nous demandons « juste » que l'apprenant soit capable de faire des présentations orales (les exposés/oral présentations/show and tell par exemple), de parler d'un document ou d'un objet en partant de choses simples, basiques, qui ne donnent pas lieu à débat pour aller vers des choses plus complexes qui demandent à être plus structurées, argumentées, nuancées. Dans ce cas plusieurs points de vue sont formulés et

confrontés et nous touchons alors à l'exposé philosophique. Mais, aux niveaux plus avancés, il peut présenter son point de vue sur une gamme des thèmes d'une façon claire et argumentée.

Oral en interaction

Cette partie examine les compétences communicatives du locuteur/de la locutrice et ainsi la capacité de réception (compréhension et non production). L'apprenant est capable de lire, comprendre et réagir oralement (par opposition à une réaction écrite, une argumentation ou dissertation) aux informations spécifiques données dans un document déclencheur de parole (un texte ou une image). Le locuteur/la locutrice montre sa capacité à s'exprimer de manière construite et cohérente, et peut répondre aux questions orales sur des thèmes variés, tels que des sujets politiques, humanitaires ou scientifiques.

Les tableaux, les figures et les observations dans cette section ont été inclus dans ce travail pour bien montrer les objectifs de l'enseignement/apprentissage des langues du CECRL. Ce contexte est important car c'est celui qui est utilisé dans l'enseignement du français en Afrique du Sud et il permet de mieux définir la place de littérature.

2.7.1 La place de la littérature au CECRL

En parlant de l'évaluation et des compétences des apprenants à chaque niveau de référence, nous ne pouvons pas oublier la place de la littérature dans l'enseignement/apprentissage des langues vivantes. Selon le CECRL, la littérature joue un rôle important et très diversifié dans le programme d'enseignement des langues.

Les littératures nationale et étrangère apportent une contribution majeure au patrimoine culturel européen que le Conseil de l'Europe voit comme une ressource commune inappréciable qu'il faut protéger et développer. Les études littéraires ont de nombreuses finalités éducatives, intellectuelles, morales et affectives, linguistiques et culturelles et pas seulement esthétiques. Il est à espérer que les professeurs de littérature à tous les niveaux trouvent que de nombreuses sections du Cadre de référence sont pertinentes pour eux et utiles en ce qu'elles rendent leurs buts et leurs démarches plus transparents.¹⁰³

Ensuite, selon le CECRL, les apprenants en Europe commencent à étudier la littérature à partir du niveau B2. Cela n'est pas le cas en Afrique du Sud car la plupart des élèves sont au niveau B1 à la fin leurs études au lycée, donc le niveau des élèves de grade 12 en français SAL ne

¹⁰³ *Ibid.* : 47.

répond pas immédiatement au niveau du CECRL dans lequel la littérature est introduite aux apprenants. Il est possible que les élèves de FLE n'atteignent pas le niveau requis pour étudier la littérature à cause de leur contact limité avec la langue française hors de la classe. Nous ne pouvons pas nier que ce contact limité est une contrainte dans l'apprentissage d'une langue parce qu'il est difficile d'apprendre sans avoir des interactions régulières avec des locuteurs natifs ou d'autres locuteurs de cette langue. Les élèves qui apprennent le français sont plus ou moins isolés et leurs cours de langue pendant trois ou quatre heures par semaine représentent la seule opportunité pour la pratiquer. Il n'est donc pas étonnant qu'ils n'atteignent pas le niveau requis avant grade 12. Bien sûr, tout cela exclut les élèves francophones ou français qui vont au lycée en Afrique du Sud ; or, ceux-ci consistent une petite minorité des élèves dans le pays.

En outre, nous voudrions donc préciser que le but de la littérature française pour les élèves en français SAL n'est pas strictement pour faire une analyse littéraire des poèmes, nouvelles ou autres œuvres littéraires. Au contraire, elle a pour objectif de développer les connaissances, les compétences générales individuelles (qui peuvent être les compétences interculturelles et pluriculturelles) et les savoirs : savoir-faire (capacité), savoir-être (traits de la personnalité, attitudes, etc.) et savoir-apprendre (comment apprendre). Selon, le CECRL « il est des cas où l'apprentissage d'une langue étrangère vise avant tout à doter l'apprenant de savoirs déclaratifs (par exemple sur la grammaire ou sur la littérature ou sur certaines caractéristiques culturelles du pays étranger) ». ¹⁰⁴

Les niveaux B2 et B1 sont assez similaires mais en B2, le CECRL ajoute les éléments de la traduction, la discussion et la critique d'un texte. Ceci n'est pas attendu des apprenants en B1 même si le niveau B est celui d'un utilisateur indépendant. En revanche, les apprenants aux niveaux B1 et B2 ont la capacité de s'exprimer, résumer un texte et y donner une opinion avec aisance et une certaine spontanéité.

La page suivante contient une grille incluse au CECRL pour l'auto-évaluation de l'apprenant des niveaux A1 à B1 qui renvoient aux niveaux langagiers des élèves. Cette grille est importante parce qu'elle donne une base partir de laquelle les apprenants peuvent évaluer leur niveau de langue. Cette auto-évaluation donne aux utilisateurs l'occasion de découvrir leurs forces et faiblesses dans la langue qu'ils apprennent. Ainsi, ils peuvent se concentrer sur la

¹⁰⁴ *Ibid.* : 106.

compétence la plus faible pour eux afin de s'améliorer et ainsi progresser dans la compétence la plus forte. Nous nous concentrons sur la partie « Lire » dans les deux tableaux suivants. Le premier tableau comprend un sommaire des compétences de niveau A1. Dans cette section, nous trouvons les compétences littéraires et la place de la littérature qui est la partie la plus importante de cette étude. Nous ajoutons ainsi le deuxième tableau, y compris les niveaux de B2 à C2, pour mettre en relief la place de la littérature dans chaque niveau. Ici, nous sommes présentés aux niveaux élémentaires des niveaux avancés de langue des apprenants et les compétences à chaque niveau.

		A1	A2	B1
C O M P R E N D R E	Écouter	Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.	Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par exemple moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.	Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.
	Lire	Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.	Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.	Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.
P A R L E R	Prendre part à une conversation	Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.	Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.	Je peux faire face à la majorité des situations que l'on nous pouvons rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).
	S'exprimer oralement en continu	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.	Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.	Je peux m'exprimer de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.
É C R I R E	Écrire	Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.	Je peux écrire des notes et messages simples et courts. Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements.	Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement. Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.

Tableau 3 : Niveaux communs de compétences – Grille pour l'auto-évaluation A1-B1¹⁰⁵

¹⁰⁵ Ibid. : 26.

		B2	C1	C2
C O M P R E N D R E	Écouter	Je peux comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet m'en est relativement familier. Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations. Je peux comprendre la plupart des films en langue standard.	Je peux comprendre un long discours même s'il n'est pas clairement structuré et que les articulations sont seulement implicites. Je peux comprendre les émissions de télévision et les films sans trop d'effort.	Je n'ai aucune difficulté à comprendre le langage oral, que ce soit dans les conditions du direct ou dans les médias et quand on parle vite, à condition d'avoir du temps pour me familiariser avec un accent particulier.
	Lire	Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue. Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose.	Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style. Je peux comprendre des articles spécialisés et de longues instructions techniques même lorsqu'ils ne sont pas en relation avec mon domaine.	Je peux lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une œuvre littéraire.
P A R L E R	Prendre part à une conversation	Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rende possible une interaction normale avec un locuteur natif. Je peux participer activement à une conversation dans des situations familières, présenter et défendre mes opinions.	Je peux m'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher mes mots. Je peux utiliser la langue de manière souple et efficace pour des relations sociales ou professionnelles. Je peux exprimer mes idées et opinions avec précision et lier mes interventions à celles de mes interlocuteurs.	Je peux participer sans effort à toute conversation ou discussion et je suis aussi très à l'aise avec les expressions idiomatiques et les tournures courantes. Je peux m'exprimer couramment et exprimer avec précision de fines nuances de sens. En cas de difficulté, je peux faire marche arrière pour y remédier avec assez d'habileté pour que cela passe inaperçu.
	S'exprimer oralement en continu	Je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes centres d'intérêt. Je peux développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.	Je peux présenter des descriptions claires et détaillées de sujets complexes, en intégrant des thèmes qui leur sont liés, en développant certains points et en terminant mon intervention de façon appropriée.	Je peux présenter une description ou une argumentation claire et fluide dans un style adapté au contexte, construire une présentation de façon logique et aider mon auditeur à remarquer et à se rappeler les points importants.
É C R I R E	Écrire	Je peux écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à mes intérêts. Je peux écrire un essai ou un rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée. Je peux écrire des lettres qui mettent en valeur le sens que j'attribue personnellement aux événements et aux expériences.	Je peux m'exprimer dans un texte clair et bien structuré et développer mon point de vue. Je peux écrire sur des sujets complexes dans une lettre, un essai ou un rapport, en soulignant les points que je juge importants. Je peux adopter un style adapté au destinataire.	Je peux écrire un texte clair, fluide et stylistiquement adapté aux circonstances. Je peux rédiger des lettres, rapports ou articles complexes, avec une construction claire permettant au lecteur d'en saisir et de mémoriser les points importants. Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une œuvre littéraire.

Tableau 4 : Niveaux communs de compétences – Grille pour l'auto-évaluation B2-C2¹⁰⁶

¹⁰⁶ Ibid. : 27.

Ce qui est important au niveau B2, « utilisateur indépendant », est la phrase « je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose ». C'est le niveau dans lequel la littérature est introduite. Cela indique que les apprenants ont la capacité de comprendre les poèmes et les autres textes littéraires dans le curriculum. Au niveau C1 « utilisateur expérimenté », le tableau indique : « je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style », c'est-à-dire que les apprenants ont la capacité de comprendre des textes plus compliqués dans des domaines variés comme les poèmes, les articles et les romans. Au C2, il y a la formulation suivante : « je peux lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une œuvre littéraire ». Les apprenants à ce niveau ont maîtrisé la langue, donc leur capacité de comprendre les textes complexes, spécialisés ou abstraits est plus ou moins du même niveau que celui d'un utilisateur natif.

Malheureusement, comme mentionné plus haut, le niveau des élèves en français SAL en Afrique du Sud est, en général, d'A1 à B1. C'est pour cette raison qu'apprendre la littérature française au lycée en Afrique du Sud est difficile pour les élèves. D'après le CECRL, ils n'ont pas encore le niveau de langue requis pour apprendre la littérature ; malgré cela, elle a sa place importante dans le programme d'enseignement même si les apprenants n'ont pas le niveau nécessaire.

Par ailleurs, nous nous posons les questions suivantes sur l'exploitation de la littérature en classe de FLE (ou les autres langues étrangères) : Qu'est-ce que l'enseignant va faire avec ces textes littéraires dans le programme ? Comment les présenter en classe ? Comment intéresser les élèves aux poèmes et nouvelles dans une langue étrangère ? Dans ce cas, c'est aux enseignants d'être créatifs dans ce qu'ils font en classe littéraire. En général, pour les élèves en grade 11 et parfois les élèves en grade 12 français SAL, c'est la première fois qu'ils sont introduits à la littérature française ; ceci peut être une expérience frustrante tout aussi bien pour eux que pour l'enseignant/e.

Selon mes expériences comme enseignante et tutrice de FLE, les apprenants trouvent la littérature plus difficile que la grammaire à cause des nouvelles expressions idiomatiques, des combinaisons de mots et des temps verbaux qu'ils ne connaissent pas. Dans ce cas, il est nécessaire que l'enseignant/e soit assez inventif/ve pour exploiter des œuvres en classe ; sinon, les élèves ne s'intéressent pas au programme de la littérature et perdent l'occasion de forger leurs compétences culturelles. De plus, dans le sixième chapitre du CECRL, il est mentionné que :

[...] les enseignants doivent se rendre compte que leur comportement, qui reflète leurs attitudes et leurs capacités, constitue une part importante de l'environnement de l'apprentissage/acquisition d'une langue. Ils jouent un rôle que leurs élèves seront amenés à imiter dans leur usage futur de la langue et dans leur éventuelle pratique ultérieure d'enseignants.¹⁰⁷

Cela signifie que les enseignants sont un reflet de leur matière et ce qu'ils font en classe avec les apprenants va être reflété dans la vie des apprenants.

En outre, à mon avis, la structure du programme d'enseignement en Afrique du Sud nécessite une révision. Le programme du français SAL est basé sur l'ancien cadre des examens de DELF/DALF qui a changé en 2005. Cela fait 13 ans que rien n'a changé dans la structure du programme d'enseignement. Nous avons déjà mentionné que le programme de littérature change tous les trois ans afin d'introduire de nouvelles œuvres aux élèves. Les nouvelles des *Restos du Cœur* (2014), par exemple, indique ce changement. Il est donc indispensable de réévaluer la structure du curriculum afin de mieux l'accorder à celle du CECRL.

Pour conclure, la place de la littérature dans CECRL est évidente et son importance dans l'enseignement/apprentissage est claire. Comme précisé plus haut, le niveau global des élèves à la fin de leurs études est le B1, il faut donc que nous adaptions les méthodes d'enseignement/apprentissage au niveau langagier des élèves.

2.7.2 Comment traiter un texte d'après le CECRL

Le mot texte a été utilisé plusieurs fois dans cette étude mais qu'est-ce que ce mot signifie ? Selon le CECRL, un texte est simplement des mots à l'écrit ; dès lors cela peut être un article de journal ou de magazine, une bande dessinée, un billet, une lettre, une recette, un questionnaire, un livre, un roman, une nouvelle, un poème, etc. Tous ces textes écrits fonctionnent « comme un objet de réception langagière »¹⁰⁸ qui est essentiel pour apprendre une langue. Pour les apprenants du système de l'IEB, les objets de réception langagière sont les poèmes et les nouvelles.

¹⁰⁷ *Ibid.* : 111.

¹⁰⁸ CECRL. 2001 : 78.

Nous avons examiné les différents niveaux de compétences et ce qui est requis de l'apprenant à chaque niveau selon le CECRL. Nous observerons le tableau ci-dessous pour examiner ce qui est attendu des apprenants de chaque niveau en traitant un texte :

TRAITER UN TEXTE	
C2	Peut faire le résumé d'informations de sources diverses en recomposant les arguments et les comptes rendus dans une présentation cohérente du résultat général.
C1	Peut résumer de longs textes difficiles.
B2	Peut résumer un large éventail de textes factuels et de fiction en commentant et en critiquant les points de vue opposés et les thèmes principaux. Peut résumer des extraits de nouvelles (information), d'entretiens ou de documentaires traduisant des opinions, les discuter et les critiquer. Peut résumer l'intrigue et la suite des événements d'un film ou d'une pièce.
B1	Peut collationner des éléments d'information issus de sources diverses et les résumer pour quelqu'un d'autre. Peut paraphraser simplement de courts passages écrits en utilisant les mots et le plan du texte.
A2	Peut prélever et reproduire des mots et des phrases ou de courts énoncés dans un texte court qui reste dans le cadre de sa compétence et de son expérience limitées.
A1	Peut copier des textes courts en script ou en écriture lisible. Peut copier des mots isolés et des textes courts imprimés normalement.

*Tableau 5 : Traiter un texte*¹⁰⁹

Rappelons les phrases du tableau de niveau B1 « Peut paraphraser simplement de courts passages écrits en utilisant les mots et le plan du texte » et « Peut collationner des éléments d'information issus de sources diverses et les résumer pour quelqu'un d'autre ». Cela indique que les apprenants n'ont pas encore développé la capacité d'étudier et de bien comprendre les textes complexes, longs et difficiles, par exemple, les nouvelles, les romans, les articles argumentatifs de journaux, etc.

Enfin, il est clair que les apprenants de niveau A1 à B1 (surtout les élèves de grade 12 qui auront un niveau de B1) ont les compétences et l'expérience de la littérature limitées pour traiter un texte littéraire (qui est introduit au niveau B2). Il faut donc se concentrer sur les objectifs de l'introduction de la littérature au programme d'enseignement dans les lycées en Afrique du Sud au lieu de focaliser sur les analyses littéraires en classe de langue.

¹⁰⁹ *Ibid.* : 77.

2.8 L'analyse critique du discours comme approche méthodologique

Au début de cette étude, la théorie de la réception (Voir Stuart Hall, 1980) est proposée comme méthode de recherche pour analyser des recherches empiriques en faisant des entretiens avec des enseignants de français SAL. Le but était de déterminer la place de l'interculturalité en classe de FLE d'après les enseignants. Mais la direction de cette première étude a changé et cette méthode n'était plus pertinente pour la recherche. Ensuite, l'analyse de contenu (Voir Klaus Krippendorff, 2013) a été choisie comme méthodologie qualitative dans l'objectif d'analyser les textes littéraires et évaluer la place et le rôle de l'interculturalité et de la pluriculturalité dans le programme d'enseignement. Mais l'analyse critique du discours a été choisi au lieu de cette dernière parce que cette méthode aborde les textes littéraires comme des ensembles complexes et multidimensionnelles.

Une ACD focalise sur les relations entre le discours et les aspects sociaux comme les relations de pouvoir, l'idéologie, les identités sociales et les institutions qui existent dans un texte.¹¹⁰ L'analyse de ces relations est importante car elle nous oblige à réfléchir aux aspects sociaux et questionner ce que nous connaissons des autres issus de milieux différents. Norman Fairclough est linguiste et un des fondateurs de cette méthode d'analyse dans le domaine de la sociolinguistique. Sa recherche dans ce domaine est basée sur le travail de Michael Halliday qui a développé la linguistique systémique fonctionnelle (LSF).

Le modèle d'analyse discursive de Fairclough aide à répondre aux deux premières questions de recherche sur les notions sociales de l'interculturalité et de pluriculturalité, ainsi que celle de la compétence interculturelle dans le curriculum français SAL. Cette recherche comporte une évaluation du programme d'enseignement en accord avec les objectifs de l'enseignement et apprentissage de l'IEB, le CAPS et le CECRL. Cette étude utilise une approche interculturelle en appliquant les éléments de l'ACD pour explorer et analyser le contenu littéraire. L'ACD est une analyse non seulement des textes mais une critique de la « relation entre textes, les processus et leurs conditions sociales ».¹¹¹

Fairclough présente un cadre tridimensionnel dans son analyse de la littérature. L'ACD vise à démêler le sens d'un texte en termes de la description (le texte), l'interprétation (la relation

¹¹⁰ Fairclough, N. 2012 : s.p.

¹¹¹ Fairclough, N. 2001 : 21.

entre le texte et l'interaction avec le texte) et l'explication (la relation entre l'interaction et le contexte social).¹¹² Voir la figure suivante :

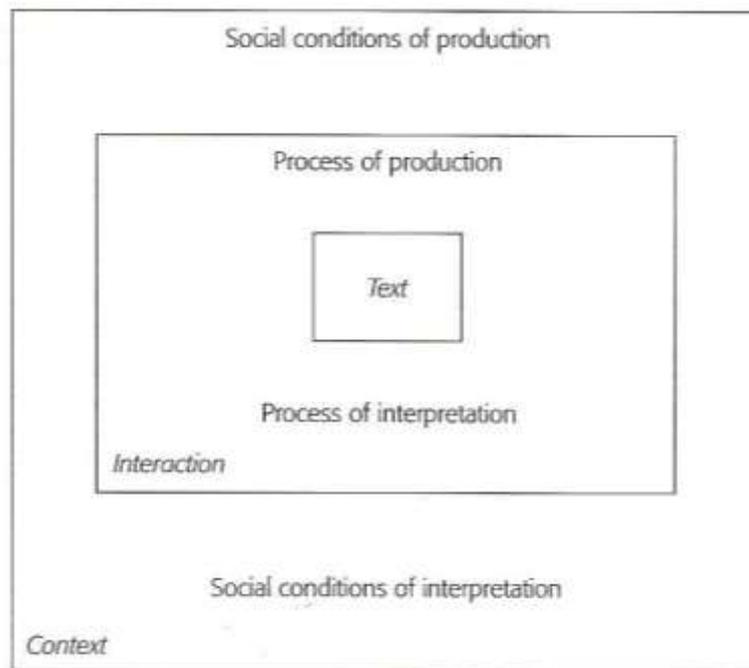


Figure 2 : Discours comme texte, interaction et contexte¹¹³

Dans la figure ci-dessus, nous voyons les différentes étapes d'une analyse du discours. Nous commençons au centre de la figure par la première étape : *Text* [texte], après, la deuxième étape : *Interaction* [l'interaction] avec deux processus pour analyser le texte : *Process of production* [le processus de production] et *Process of interpretation* [le processus d'interprétation] et nous finissons à la troisième étape : *Context* [le contexte] dans laquelle nous trouvons deux conditions sociales : *Social conditions of production* [les conditions sociales de production] et *Social conditions of interpretation* [les conditions sociales d'interprétation]. Les conditions sociales auxquelles renvoie cette figure sont les éléments sociaux, par exemple, l'idéologie, les relations de pouvoir, l'identité sociale, etc.

Pour simplifier ce cadre tridimensionnel de l'ACD, nous employons le suivant :

1. La description (texte)
2. L'interprétation (interaction)
3. L'explication (contexte)

¹¹² *Ibid.*

¹¹³ *Ibid.*

Pour expliquer, le texte est la première partie du cadre dans lequel nous trouvons la description du texte, après la deuxième partie est l'interprétation du texte, et ensuite, la troisième partie du cadre est l'explication du texte. Dans ce mémoire la description est une discussion du texte même : le langage et les thèmes diversés présentés à la littérature du programme d'enseignement. Ensuite, l'interprétation est la relation entre le texte et l'auteur, ainsi que la signification de l'œuvre. À la dernière étape, l'explication (ou bien le contexte), c'est-à-dire les éléments sociaux de la littérature, nous posons la question la plus pertinente : quels sont le rôle et la place de l'interculturalité ou de la pluriculturalité (ou des deux) dans ce texte ? Ici, nous discutons la dimension interculturelle et/ou la dimension pluriculturelle de chaque œuvre, si telles dimensions existent. Nous effectuons cette troisième partie afin de déterminer le rôle et la place de ces concepts dans le programme d'enseignement. Il est vrai que ces trois parties se chevauchent, surtout la deuxième (la description) et la troisième (l'interprétation) étapes.

2.8.1 L'étude critique de la langue (ECL)

Fairclough applique la *critical language study* [l'étude critique de la langue] à l'analyse des langues dans l'enseignement aux écoles. L'étude critique de la langue (désormais ECL) est basée sur sa méthodologie de l'ACD discutée à la section précédente et vise à analyser les interactions sociales en focalisant sur les éléments linguistiques de ces échanges. Ces éléments linguistiques sont : la phonétique, la phonologie, la morphologie, la syntaxe et la sémantique. Nous centralisons cette étude sur l'élément linguistique de la sémantique qui est « l'étude du sens des unités linguistiques et de leurs combinaisons ». ¹¹⁴

Dans son livre, *Language and Power* (2001), Fairclough examine les relations du pouvoir à partir de ses expériences dans le domaine de la pédagogie et les didactiques des langues dans la Grande-Bretagne contemporaine. Il souligne l'importance de l'usage du langage dans les situations quotidiennes, c'est-à-dire la manière dont nous parlons une certaine langue dans une certaine situation. Il a ainsi le but de sensibiliser les lecteurs à la façon dont les personnes s'expriment et parlent dans une certaine langue peut contribuer au rapport de pouvoir des uns sur les autres, créant les sentiments d'infériorité des locuteurs non-natifs d'une langue. ¹¹⁵ En outre, il estime que son objectif principal est de «*explain existing conventions as the outcome*

¹¹⁴ Larousse. 2018 : s.p.

¹¹⁵ Fairclough, N. 2001 : 1.

of power relations and power struggle ». ¹¹⁶ [exprimer les conventions existantes comme le résultat des relations de pouvoir et de la lutte pour le pouvoir]. Ces « *existing conventions* » [conventions existantes] sont la manière dont nous parlons, nous réagissons et nous nous exprimons langagièrement. Fairclough vise à examiner ces conventions existantes comme le résultat des relations de pouvoir et de lutte pour le pouvoir. Bien que cette étude ne soit pas liée à la psychologie ou la sociologie, Fairclough examine des concepts intéressants dans son travail qui s'appliquent à cette recherche.

Les principes du modèle de l'enseignement ci-dessous sont guidés par trois déterminants : le texte, l'interaction et le contexte, qui ont été discutés dans la section précédente. Ces trois déterminants fonctionnent ensemble afin d'analyser une « situation », c'est-à-dire dans notre cas les textes littéraires du programme d'enseignement.

Par ailleurs, nous avons dit que le discours langagier est la communication et les interactions entre les personnes. Dans l'ECL, le discours n'est pas simplement les tâches de communication mais il contient aussi plusieurs dimensions. Ces tâches sont à la surface de ces dimensions et sous cette surface se trouvent les dimensions vastes des communications qui sont complexes et multicouches. À l'écrit la surface d'une langue est, par exemple, la structure d'un texte. Fairclough se concentre sur le lexique ou la grammaire du texte et ne pas la signification des mots et phrases. Il estime que le discours ne sert pas uniquement à effectuer une tâche mais aussi à « exprimer, constituer, reproduire les identités sociales et les relations sociales, cela inclut les relations de pouvoir ». ¹¹⁷ L'ECL nous donne une autre perspective des langues. Il nous montre qu'il y a une signification sociale, une vue plus approfondi du rôle et de l'influence des langues en éducation aujourd'hui.

Dans sa recherche, Fairclough recommande un modèle de deux principes qu'il adopte dans l'enseignement de l'anglais langue vivante étrangère (ALVE) qui sont basés sur le *Kingman Report* (1988) en Angleterre. Il faut noter que le *Kingman Report* ne fait pas partie de cette étude et nous n'analysons pas ce système. Nous nous limitons à analyser ce que Fairclough a fait pendant sa recherche dans l'enseignement/apprentissage des langues et nous appliquons ce modèle à l'analyse du programme d'enseignement littéraire de français SAL de l'IEB.

¹¹⁶ *Ibid.* : 2.

¹¹⁷ *Ibid.* : 193.

Ce modèle de Fairclough sert de base à la formation des enseignants pour faire comprendre la langue anglaise et sert aussi de guide aux enseignants de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Il adopte ce modèle pour expliquer aux apprenants qu'il existe des contextes et situations variés pour employer les langues, par exemple, la langue formelle et informelle ou des expressions et des nuances qui peuvent être inconnues par l'apprenant de la langue étrangère dans sa langue et culture maternelle. En outre, il faut que nous soyons conscients de cette variation des langues.

Ainsi, le modèle de Fairclough met l'accent sur « la connaissance critique » des apprenants (souvent les enfants) dans les « ordres » du discours dans une société.¹¹⁸ D'après Fairclough, les ordres du discours sont les genres, les styles, les types de l'activité et les discours. La signification de ces termes n'est pas très claire dans le travail de Fairclough mais nous soulignons les différentes interactions verbales et non-verbales en communication avec des autres.

Ensuite, nous revenons à la connaissance critique qui est essentielle pour le développement des compétences des enfants d'après ce cadre. Il existe deux mesures principales dans le développement d'une conscience critique d'une langue; la première est « *Marrying awareness and practice* » [se joindre la conscience et le pratique], et, la deuxième, « *Building on experience* » [s'appuyant sur l'expérience]. La première mesure est de lier la conscience et la pratique des langues et le deuxième est de s'évoluer langagièrement. Dans sa recherche, Fairclough ne mentionne que les enfants dans ce modèle de l'enseignement mais, selon moi, l'apprentissage de « la connaissance critique » n'est pas limité aux enfants mais inclut les apprenants adultes.¹¹⁹ Le modèle qu'il emploie dans sa recherche a été mis en place par le *Kingman Report* pour l'enseignement/apprentissage des enfants en langue anglaise en Angleterre mais il reste pertinent pour cette étude parce qu'il concentre sur la communication et l'interaction entre l'un à l'autre. Cette interaction dans le contexte d'une classe de langue (les activités ou les tâches en classe) peut être interculturelle ou pluriculturelle qui sont deux termes importants dans cette recherche.

D'après Fairclough, l'ECL a une signification sociale parce qu'il donne une vue ouverte et plus large de l'éducation des langues.¹²⁰ Les langues font partie des relations de pouvoir dans

¹¹⁸ Fairclough, N. 2001 : 197.

¹¹⁹ J'emploie les mots l'apprenant/les apprenants au lieu de « enfant/enfants » utilisé par Fairclough.

¹²⁰ Fairclough, N. 2001 : 197.

la société, y compris dans la classe de langue des écoles. Dans son deuxième chapitre, Fairclough précise que la manière dont nous parlons, réagit et interagit est important dans les langues, le discours, les relations du pouvoir et les liens entre eux dans la société moderne. Selon lui, les langues sont un moyen de manipuler le pouvoir et les actes sociaux sont liés directement à cette manière et le contexte historique dans lequel ces actes se trouvent.

En conclusion, l'apprentissage des langues aide à développer cette conscience critique de l'apprenant dont nous avons parlé et il faut que l'apprenant soit conscient de son environnement et, ainsi, qu'il ait une conscience sociale. L'apprenant doit aussi être capable de contribuer aux changements de la vie sociale dans sa société.¹²¹ La conscience critique est la partie la plus importante de cette recherche sur l'interculturalité et la pluriculturalité parce qu'elle permet un regard plus ouvert dans l'enseignement/apprentissage des langues aujourd'hui.

Au chapitre suivant, les auteurs et leurs œuvres sont présentés afin d'établir un contexte historique des œuvres. Cette partie est importante parce que nous examinerons brièvement la vie personnelle des auteurs et cela peut nous aider à déterminer ce qu'ils ont visé à communiquer aux lecteurs qui sera examiné au quatrième chapitre.

¹²¹ *Ibid.*

3. Chapitre Trois : Présentation des auteurs

Ce chapitre présente les œuvres au programme actuel d'enseignement de la littérature au sein du français SAL. Nous introduirons rapidement chaque écrivain/e et les œuvres qui sont proposées entre 2017-2019 aux bacheliers. Ensuite, nous exposerons brièvement les thèmes de chaque nouvelle ou poème. Ils seront analysés dans le chapitre suivant.

Le curriculum littéraire a été choisi sous les recommandations du Centre International d'études Pédagogique (CIEP) en France et IFAS en fonction de l'importance des thèmes pour les élèves du vingt-et-unième siècle, surtout avec les auteurs contemporains comme Bregaint et Tadjjo. Les thèmes présentés dans la littérature sont le stress de la vie moderne, le travail, la famille, etc., mais aussi des émotions éprouvées pendant l'adolescence et les effets de la technologie sur la vie. Ces thèmes rendent la littérature plus familière aux jeunes. En outre, la littérature traite des sujets comme la lutte contre le racisme et la xénophobie, des thèmes polémiques dans le passé qui demeurent d'actualité.

Dans son livre, *21 Lessons for the 21st Century*, Yuval Noah Harari, un historien et philosophe israélien, dit que ses expériences personnelles, ses gènes et sa religion jouent tous un rôle et influencent sa façon d'écrire et sa façon de voir la vie.¹²² Il est donc impossible de séparer la biographie de l'écrivain de ses œuvres, de la même façon qu'il est impossible de séparer langue et culture. Les œuvres des auteurs représentent d'une façon ou d'une autre les expériences personnelles de leur vie, le langage, la culture, l'environnement ou les événements historiques de l'époque où ils ont vécu. Les expériences que les écrivains ont vécues influencent leur écriture de la même façon que nos expériences d'une langue et d'une culture influencent notre perception de celles-ci. Les apprenants en classe de langue ont leur propre langue et culture, mais il sont aussi influencés par l'apprentissage d'une langue comme le français, par exemple. Cette influence donne naissance aux échanges interculturels et pluriculturels en classe et en dehors de la classe, parmi les élèves des différents milieux. Il faut donc prendre en compte toutes ces données pour pouvoir comprendre les auteurs et leur production littéraire.

¹²² Harari, Y.N. 2018 : 309.

3.1 Agnès Ledig

Tout d'abord, je commence cette présentation des auteurs avec Agnès Ledig, romancière et sage-femme française, née en 1972 à Paris. Elle a fait ses études à l'Université de Strasbourg dans le domaine de la gynécologie et de l'accompagnement émotionnel pendant l'accouchement.

Elle habite aujourd'hui en Alsace avec son mari, un agriculteur normand, et leurs enfants. Au début des années 2000, le fils de Ledig, Nathanaël, est décédé à l'âge de 5 ans ayant souffert de la leucémie. C'était pendant la maladie de son fils qu'Agnès a commencé à écrire des nouvelles.¹²³ Elle explique que c'est à travers l'écriture et la création d'œuvres qu'elle a pu trouver le soutien et la consolation après le décès de son fils.

J'ai eu le bonheur de l'entendre parler en mai 2017 dans un lycée au KwaZulu-Natal en Afrique du Sud,¹²⁴ où elle a donné un discours sur son œuvre *Un petit morceau de pain*, sur elle-même et sur l'histoire de l'organisation bénévole, *13 à table !* (2014) dont les bénéfices de la vente des livres sont reversés aux Restos du Cœur (une association française). Ledig se trouve parmi les treize auteurs à avoir contribué à l'écriture du recueil afin d'aider les sans-abris à travers les Restos du Cœur. Ensuite, elle renvoie au titre du recueil et nous explique que, selon la superstition, il est malheureux d'être 13 à table, mais aussi que c'est le symbole du dernier repas dans la Bible où Jésus-Christ et ses disciples étaient 13 à table avant sa mort le Vendredi saint.

Pour Ledig, c'était la première fois qu'elle avait écrit une nouvelle pour *13 à table*. Elle a dit qu'elle était honorée de participer à cette initiative avec des auteurs français bien connus. Les personnages dans sa nouvelle sont inventés par elle mais les situations ressemblent à la vie réelle, où elle a trouvé sa source d'inspiration pour écrire. Elle explique que toutes les histoires dans ce livre ont été inventées par les écrivains et qu'elles ne sont pas basées sur des faits réels, car elles ne comportent pas d'éléments biographiques.

¹²³ Ledig, A. 2018 : s.p.

¹²⁴ Ledig a présenté son œuvre aux élèves de grade 12 qui prennent le français SAL le 3 mai 2017 à St Mary's Kloof.

Une année plus tard, en 2016, la nouvelle *On regrettera plus tard* est sortie. Ledig contribue pour la deuxième fois à *13 à table !* avec sa nouvelle *le soleil devrait être au rendez-vous dimanche*, publié dans la troisième édition du recueil.

3.2 Gilles Legardinier

Gilles Legardinier est un romancier français, né le 27 octobre 1965 à Paris. Après sa naissance, ses parents biologiques l'ont abandonné et l'ont déposé devant une chapelle du 6^e arrondissement de la capitale. Après son abandon, il a été adopté par une famille d'accueil. Il n'a jamais obtenu son baccalauréat et avant d'être écrivain, il était pyrotechnicien et réalisateur de films et de documentaires sur plusieurs scénarios et aussi de bandes-annonces.¹²⁵ Il a commencé à écrire en 1996 à l'âge de 31 ans, son premier roman étant *Le Secret de la cité sans soleil*.

Legardinier a écrit deux *thrillers* (roman à suspense), le premier est *L'Exil des Anges* en 2009 qui a reçu le Prix des Lycéens et Apprentis de Bourgogne et le Prix SNCF du polar l'année suivante.¹²⁶ Le deuxième roman *Nous étions les hommes* a été publié en 2011. Dans la même année, il change de genre d'écriture et publie un roman comique, *Demain j'arrête ! Une année Complètement cramé !*

En 2013, le livre *Et soudain tout change a été publié*. Un an après, *Ça peut pas rater ! est sorti*.¹²⁷ Deux ans plus tard, son livre *Quelqu'un pour qui trembler* est sorti ; il s'est vendu à plus de 160 000 exemplaires. En 2017, il a publié le roman *Vaut-il mieux être toute petite ou abandonné à la naissance*¹²⁸ en collaboration avec la comédienne Mimie Mathy, dans lequel nous pouvons trouver des éléments autobiographiques. L'année suivante, son œuvre *Une fois dans ma vie* a remporté le Prix Plume Livre dans la catégorie Littérature. Legardinier fait partie d'associations qui aident les enfants adoptés. Aujourd'hui, l'écrivain et son épouse travaillent ensemble au développement de leur entreprise de conseil.¹²⁹

¹²⁵ Legardinier, G. 2018. « Biographie ». s.p.

¹²⁶ Legardinier, G. 2018. « Mon bureau ». s.p.

¹²⁷ *Ibid.*

¹²⁸ A noter : « *abandonné* » n'est pas au féminin dans le titre original du roman.

¹²⁹ Pagesy, H. 2015 : s.p.

3.3 Tatiana de Rosnay

Tatiana de Rosnay est journaliste et écrivaine franco-anglaise, née le 28 septembre 1961 à Neuilly-sur-Seine, au nord-ouest de Paris. Elle est bilingue, sa mère, Stella Jebb, étant d'origine anglaise et son père Joël de Rosnay est un scientifique franco-russe. De Rosnay a passé son enfance à Paris et à Boston où son père était professeur au *Massachusetts Institute of Technology* (MIT). Elle a fait ses études en littérature à *The University of East Anglia* à Norwich en Angleterre. Après avoir obtenu sa licence, elle déménage à Paris en 1984 et travaille pour des magazines français et anglais connus comme *ELLE* et *Vanity Fair* où elle est attachée de presse jusqu'en 1993.

De Rosnay a obtenu un grand succès avec ses romans dont plusieurs ont été adaptés au cinéma, le plus connu publié à l'origine en anglais en 2007, *Sarah's Key* ou *Elle s'appelait Sarah* (en français), qui a été adapté en 2010 par le réalisateur et scénariste français, Gilles Paquet-Brenner. D'autres livres qu'elle a écrits ont aussi été adaptés au cinéma, *Boomerang* (publié en 2009) est sorti en film en 2015 et l'année suivante, *Moka* (publié en 2006).

Elle a obtenu plusieurs prix, notamment le Prix des lecteurs de Corse et le Prix Gabrielle d'Estrées en 2007, le Prix Chronos – Catégorie Lycéens – en 2008 et le Prix du Livre de poche – Catégorie Le Choix des libraires – la même année. En 2011, de Rosnay a remporté le Prix Hauserman/Métropoles du Livre pour son roman *Rose*. Trois années plus tard, elle a écrit la nouvelle *Le Parfait* qui a été publié dans *13 à table !* L'année suivante, de Rosnay a remporté le Prix de la biographie de la ville d'Hossegor et le Prix femme de lettres (Forêt des livres) 2015 pour son œuvre *Manderley for ever*, une biographie française qu'elle a écrit sur l'écrivaine anglaise, Daphne du Maurier (1907-1989). La même année, cette œuvre est aussi proposée pour le Prix Goncourt de la Biographie Edmonde Charles-Roux et le Prix Edgar-Allan-Poe de la meilleure biographie en 2018. Beaucoup de ses livres sont disponibles en français et en anglais, notamment *Rose (The House I loved)*, 2011), *À l'encre russe (The Other Story)*, 2013) et *Son carnet rouge (A Paris Affair)*, 2014).

3.4 Charles Baudelaire

Charles Baudelaire est un écrivain français né le 9 avril 1821 à Paris. Sa mère, Caroline Archimbaut-Dufays, était 34 ans plus jeune que son père, Joseph-François Baudelaire, haut fonctionnaire en France. Quand Baudelaire avait huit ans, son père est mort et une année plus

tard, la mère de Baudelaire s'est remariée avec le lieutenant-colonel James Aupick, un chef de bataillon.¹³⁰ Baudelaire a fréquenté le Collège Louis-le-Grand à Paris où il a terminé ses études en 1838.

En 1840, sur la place de l'Estrapade, Baudelaire fait la connaissance d'une petite prostituée du Quartier Latin, Louchette, qui lui a inspiré ses œuvres comme : *Je n'ai pas pour maîtresse une lionne illustre, une nuit que j'étais près d'une affreuse juive* et *Tu mettrais l'univers entier dans ta ruelle*. À la suite de ses actes, sa famille l'a envoyé à Calcutta pour mettre de la distance entre lui et sa nouvelle amie. En 1842, il rencontre Jeanne Duval qui lui a inspiré de nombreuses œuvres comme *Le Chat*, *Le Balcon*, *Un Fantôme*, *Je t'adore à l'égal de la voûte nocturne* et *Avec ses vêtements ondoyants et nacrés*. Trois ans plus tard, Baudelaire annonce qu'il se suiciderait et lèguerait tous ses biens à Mlle Duval. Miraculeusement, il a survécu cette tentative et il est parti vivre avec sa mère et son beau-père.

Baudelaire a écrit le poème *L'albatros* en 1859 qui a été inclus dans la seconde édition du recueil intitulé *Les Fleurs du Mal* publié en 1861. La première édition du recueil de poèmes avait été jugée scandaleuse par certains contemporains. Elle a été publiée en 1857 et comprenait 100 poèmes. Ces œuvres condamnées ont été publiées dans les éditions plus récentes sous le titre *Pièces Condamnées*. Un journaliste inconnu qui était au procès de Baudelaire en 1857 a écrit :

Charles Baudelaire, jeune poète nerveux, bilieux, irritable et irritant, et souvent complètement désagréable dans sa vie privée. Très réaliste sous des allures paradoxales, il a dans sa forme tout le style et la sévérité antiques, et des quelques rares esprits qui marchent par ces temps dans la solitude du moi, il est, je pense, le meilleur et le plus sûr de sa route. Très difficile à éditer d'ailleurs, parce qu'il appelle dans ses vers le bon Dieu imbécile, Baudelaire a publié sur le Salon de 1846 un livre aussi remarquable que les articles les mieux réussis de Diderot.¹³¹

Baudelaire est décédé le 31 août 1867, à l'âge de 46 ans dans la capitale française. Une année après sa mort, l'édition posthume du recueil (avec les œuvres censurées sous la section « pièces

¹³⁰ Poulet, G. 1969 : s.p.

¹³¹ Anonyme. 1852. *Journal pour rire*. Dans Crépet, E, Crépet, J & Asselineau, C. 1907: 89.

condamnées ») comprend 126 poèmes et ce recueil est divisé en six sections : *Spleen et idéal*, *Tableaux Parisiens*, *Le Vin*, *Fleurs du mal*, *Révolte* et *La Mort*.

3.5 Arthur Rimbaud

Arthur Rimbaud est un poète français, né le 20 octobre 1854 à Charleville-Mézières, en Ardenne. Il avait un frère d'un an de plus, Frédéric, et deux sœurs, Vitalie et Isabelle. Ses parents, Vitalie Cuif et Frédéric Rimbaud, se sont divorcés après la naissance de leur dernière fille et M. Rimbaud n'est plus revenu à Charleville.

Pendant son adolescence, le jeune Rimbaud a fugué plusieurs fois. Il a écrit *Le dormeur du val* en 1870, la même année que sa première fugue lorsqu'il a été retrouvé à la gare du Nord par la gendarmerie. Son professeur de rhétorique, Georges Izambard, l'a ramené chez sa mère à Charleville. Le 7 octobre 1870 il a fait une deuxième fugue mais, cette fois, à pied. En chemin, il écrivait des poèmes comme *Ma Bohème*, *La Maline* et *Au Cabaret Vert*. Quatre mois plus tard, Rimbaud a quitté sa maison en février pour aller à Paris et il est resté à la capitale pendant une quinzaine de jours.¹³² En mai de la même année, Rimbaud a écrit à un autre écrivain français, Paul Verlaine, et l'a rencontré à Paris avec d'autres écrivains, compositeurs et poètes comme Ernest Cabaner, Etienne Carjat et Jean Richepin. Rimbaud commençait à se faire un nom. Il écrit deux de ses œuvres principales : *Le Bateau Ivre* et *Ce qu'on dit au poète à propos de fleurs* à l'âge de 17 ans. L'amitié entre Rimbaud et Verlaine s'est renforcée, ils ont voyagé en Belgique et à Londres. En 1873, Rimbaud compose *Une Saison en Enfer*, un de ses recueils de poèmes en prose. Plus tard dans l'année, après une dispute entre les deux amis, Verlaine a blessé Rimbaud d'un coup de revolver et Verlaine a été emprisonné pendant deux ans.

Rimbaud s'est engagé dans l'armée royale des Indes néerlandaises pour servir aux Indes orientales néerlandaises (l'Indonésie aujourd'hui) en 1876 pendant la guerre d'Aceh (1873-1904). Mais après quelques mois, il a abandonné l'armée et il est revenu à Charleville. En 1878, Rimbaud a voyagé à Chypre pour travailler en tant que chef de chantier et deux ans après, il part à Harar en Ethiopie où il reste pendant 10 ans. C'est pendant ces années que Rimbaud a fini d'écrire *Les Illuminations* - le recueil a été publié en 1886 dans *La Vogue*.

¹³² Bonnefoy, Y. 1961 : s.p.

En mai 1881, il rentre d’Afrique, il est atteint de néoplasie, qui s’est développée sur sa jambe droite. Il a dû être amputé à l’hôpital de la Conception à Marseille. Rimbaud est décédé le 10 novembre de la même année.

3.6 Esther Granek

Esther Granek est une écrivaine, compositeur de chansons et poétesse belge, née à Bruxelles le 7 avril 1927. Elle est une survivante de l’Holocauste et a déménagé à Bagnères-de-Luchon en France avec sa famille pendant la Deuxième Guerre Mondiale.

Nous ne possédons pas beaucoup d’informations sur cette écrivaine, mais pendant l’Occupation, elle a été cachée par une famille chrétienne après s’être échappée d’un camp de concentration, où sa famille avait été exterminée en 1941. Elle a aussi travaillé dans le magasin de sa famille d’adoption en prétendant être leur fille. En 1956, Granek a déménagé en Israël pour travailler à l’Ambassade de Belgique à Tel Aviv en tant que secrétaire-comptable. Elle a pris sa retraite en 1991 après 35 années de service à l’ambassade. Granek a reçu la médaille civique de première classe le 8 avril 1981 pour les services qu’elle a rendus à la Belgique en Israël.¹³³

Granek a écrit cinq recueils de poèmes publiés en 1976. Deux années plus tard, Granek a publié *Ballades et réflexions à ma façon. Je cours après mon ombre* sorti en 1981. Puis en 1997, elle a publié *De la pensée aux mots* et ses dernières œuvres ont été publiées dans *Synthèses* sept ans avant sa mort. Elle est restée à Tel Aviv jusqu’à sa mort le 9 mai 2016 à l’âge de 89 ans.

3.7 Christophe Bregaint

Christophe Bregaint est un écrivain français né le 4 novembre 1970 à Paris où il a aussi passé son enfance. Sa mère est vendéenne et son père breton. Les années que Bregaint a passées dans la banlieue parisienne, les Yvelines, ont été la source d’inspiration de ses œuvres.¹³⁴ Pendant sa jeunesse, il était passionné par les arts : le dessin pictural, la musique, plus particulièrement la musique rock et l’écriture. Une amie proche lui a fait découvrir la poésie et grâce à cette découverte, il a commencé à écrire ses propres œuvres. Il les a publiés sur les

¹³³ *Un Jour Un Poème*. 2018 : s.p.

¹³⁴ *Poetica*. 2018 : s.p.

forums littéraires, puis se tourne vers les revues et les recueils collectifs.¹³⁵ En 2002, il écrit et publie le poème *Concept High Tech*.

Bregaint vit et travaille toujours à Paris. Il continue à créer des œuvres et travaille toujours pour de nombreuses revues de poésie.¹³⁶ Plus récemment, Bregaint a écrit un poème, *Route de Nuit*, aux éditions La Dragonne¹³⁷ (septembre 2015) et, en octobre 2016, il a publié le livre *Encore une nuit sans rêve*.

3.8 Véronique Tadjó

Véronique Tadjó est professeure, artiste, poétesse et écrivaine franco-ivoirienne. Elle est née le 21 juillet 1955 à Paris mais a passé son enfance à Abidjan en Côte d'Ivoire, avec ses parents. Durant sa vie, Tadjó a fait de nombreux voyages à cause du travail de son père ivoirien. Il a fait ses études en France où il a rencontré sa femme. La mère de Tadjó, d'origine française, plus précisément de Bourgogne, était peintre-sculptrice.

Tadjó a fait ses études d'anglais à l'université d'Abidjan. Elle est rentrée à Paris pour faire son doctorat en Civilisation Africaine Américaine à la Sorbonne IV.¹³⁸ Son travail a porté sur le processus d'acculturation des Noirs à travers l'esclavage.¹³⁹ En 1979, elle a enseigné au Lycée Moderne de Korhogo dans le Nord de la Côte d'Ivoire et quatre ans plus tard, elle a reçu une bourse pour étudier à *Howard University* à Washington D.C. Puis, elle est rentrée à Abidjan pour enseigner l'anglais à son alma mater jusqu'en 1993. La même année, *Le Seigneur de la Danse et Mamy Wata et le Monstre ont été publiés*. Ces deux livres font parties de ses livres écrits pour les enfants.

De 1994 à 1998, elle était traductrice à Nairobi au Kenya. Elle est invitée dans le cadre d'une résidence d'écrivains au Rwanda avec des auteurs comme Boubacar Diop, Tierno Monémbo, Meja Mwangi et Abdourahman Waberi pour le projet « Rwanda : écrire par devoir de mémoire ». ¹⁴⁰ En 2001, presque trois ans après le séjour au Rwanda, Tadjó a publié le livre

¹³⁵ *Ibid.*

¹³⁶ *Lévure littéraire*. 2018. Voir la liste de toutes les œuvres publiées par Bregaint depuis 2002 jusqu'à 2014.

¹³⁷ La Dragonne est une maison d'édition indépendante en France.

<http://www.editionsladragonne.com/f/index.php>.

¹³⁸ Tadjó, V. 2018 : s.p.

¹³⁹ IFAS. 2017 : s.p.

¹⁴⁰ *Jeune Afrique*. 2017 : s.p.

L'Ombre d'Imana. Voyages jusqu'au bout du Rwanda. Quatre années plus tard, Tadjou a gagné le Grand Prix Littéraire d'Afrique Noire pour *Reine Pokou, Concerto pour un sacrifice*, basé sur la légende de la reine Abraha Pokou et le peuple de Côte d'Ivoire. Un an après, elle sort *La femme que j'aurais voulu être*, une de ses nouvelles. En 2010, Tadjou a publié *Loin de mon père*, le récit d'une jeune fille après la mort de son père.

Pendant 14 ans Tadjou a habité à Johannesburg en Afrique du Sud et pendant une partie de cette période, elle était professeur et directrice du département de français à l'université du Witwatersrand (2007-2015). Son tout dernier livre : *En Compagnie des Hommes* est publié en 2017, dans lequel elle parle de son expérience vécue pendant l'épidémie de l'Ebola en Afrique de l'Ouest, en Guinée, au Liberia et au Sierra Leone de 2014 à 2016.

3.9 Jean Tardieu

Jean Tardieu est écrivain français, né le 1^{er} novembre 1903 à Saint-Germain-de-Joux dans l'Ain, de parents artistiques, un peintre et une musicienne.¹⁴¹ À l'âge de 17 ans, il a eu une crise de schizophrénie qui « se manifeste par des troubles du langage, laisse les traces d'une angoisse existentielle, qui est peut-être à la racine de son travail sur le pouvoir fascinant et la tragique faiblesse des mots ». ¹⁴²

Pendant sa vie, Tardieu a noué des liens d'amitiés avec des écrivains et poètes influents comme Pierre Seghers, Paul Eluard, Raymond Queneau, Max-Pol Fouchet et Pierre Emmanuel.¹⁴³ Tardieu a commencé son travail comme rédacteur aux Musées Nationaux, puis chez Hachette, une maison d'édition parisienne, jusqu'en 1939. Son premier volume de poésie, *Accents*, est publié la même année que le début de la Deuxième Guerre Mondiale.

L'écrivain a publié trois autres œuvres pendant la guerre : *Le Témoin Invisible* en 1943 et *Figures* en 1944, ainsi que *Le Démon de l'irréalité* à la fin de la guerre. Tardieu a eu un grand succès pour son travail, *Figures*, qui l'enracine dans le domaine littéraire en France. Le poème *Étude de pronoms* est extrait du recueil *Monsieur* publié six ans plus tard, en 1951. Il a aussi

¹⁴¹ Schmitt, M.P. 2018 : s.p.

¹⁴² *Ibid.*

¹⁴³ Jajolet, C. 2018 : s.p.

publié des œuvres comme *Choix de poèmes* en 1961, *Histoires obscures* la même année et *La Part de l'ombre* en 1972.

Tardieu a remporté deux importantes récompenses en France en 1981 et 1983 respectivement : le Grand Prix de Poésie de la Ville de Paris et le Grand Prix de la Société des Gens de Lettres.¹⁴⁴ Trois ans après, en 1986, il a reçu le Prix de la Langue de France pour son œuvre. Vers la fin de sa vie, Tardieu a publié *Da Capo* en 1995, l'année de sa mort. Il est décédé le 27 janvier à Créteil.

3.10 Guy Tirolien

Guy Tirolien est un poète des Antilles, né le 13 février 1917 à Pointe-à-Pitre, Guadeloupe.¹⁴⁵ Il a fait ses études secondaires au Lycée Carnot de Pointe-à-Pitre où il a fait la connaissance de son ami, l'écrivain Albert Béville (aussi connu sous le pseudonyme Paul Niger). En 1936, à l'âge de 19 ans, Tirolien quitte son pays pour aller à Paris où il passe les concours d'entrée à l'École Nationale de La France d'Outre-mer au Lycée Louis-le-Grand.¹⁴⁶

En 1940, Tirolien est fait prisonnier de guerre par les Allemands et se retrouve dans un *Stammlager* (un camp de prisonniers ordinaires pendant la Deuxième Guerre Mondiale). Il rencontre Leopold Sédar Senghor.¹⁴⁷ Deux ans plus tard, ils sont libérés du camp par les Alliés et Tirolien part en Guinée. Il travaille en tant qu'administrateur de la France d'Outre-mer en Afrique pendant 16 ans de 1944 à 1960, et pendant ses années sur le continent, il a fait partie du Rassemblement Démocratique Africain (RDA). Le RDA était un parti politique anticolonialiste de l'Afrique de l'Ouest fondé en 1946 par Félix Houphouët-Boigny, qui est devenu le premier président de la Côte d'Ivoire. Tirolien est l'un des fondateurs de la section Rassemblement Démocratique Guinéen avec ses camarades Sékou Touré et Madéira Keita.

Tirolien a joué un rôle essentiel dans la littérature de la Négritude, étant un des fondateurs de ce mouvement littéraire à côté d'Aimé Césaire, Léopold Sédar Senghor et Léon-Gontran Damas. La Négritude est un mouvement historique d'écrivains noirs contre le colonialisme et l'oppression des populations noires. Ils réclament la dignité à travers la littérature et renforcent

¹⁴⁴ Jajolet, C. 2018 : s.p.

¹⁴⁵ Association Racines. 2017 : s.p.

¹⁴⁶ Wonal, R.S. 2017 : s.p.

¹⁴⁷ *Ibid.*

leur identité unique. En 1961, il commence son travail au Niger en tant que Commissaire d'information culturelle. La même année, Tirolien a publié son premier recueil de poèmes *Balles d'or*, publié par *Présence Africaine* à Paris. Son poème bien connu, *Prière d'un petit enfant nègre*, fait partie de ce recueil.

De 1965 à 1970, Tirolien était Ambassadeur des Nations-Unis et aussi Représentant Résident du Mali et du Gabon de 1970 à 1973. Une année plus tard son deuxième recueil de poèmes et de nouvelles, *Feuilles vivantes au matin*, est sorti. La même année, il rentre à Latreille aux Antilles pour y passer sa retraite. Après avoir souffert du diabète toute sa vie, il meurt le 3 août 1988 à Marie-Galante.

3.11 Discussion et conclusion

Pour conclure, il est évident que les auteurs présentés dans ce chapitre viennent de différents milieux et des différentes époques. Les écrivains choisis indiquent qu'il y a une bonne représentation des littératures françaises canoniques ainsi que des littératures francophones et françaises contemporaines dans le programme d'enseignement.

Ainsi, il est clair qu'Harari¹⁴⁸ a raison parce que les œuvres sont un témoignage des expériences vécues par les auteurs et qu'il est impossible de séparer l'auteur et l'œuvre. Par exemple, Bregaint dit que ses années aux Yvelines était une source d'inspiration pour ses œuvres, Tadjou a écrit *En Compagnie des Hommes* après son séjour en Afrique de l'Ouest pendant l'épidémie de l'Ebola et *Loin de mon père* après la mort de son père. En outre, *Mange le dessert d'abord* de Legardinier est une nouvelle composée de trois histoires vraies qui se sont passées pendant sa vie.

Le chapitre suivant contient une étude détaillée du curriculum pour la littérature tel qu'il est prescrit par l'IEB pour grade 12 de 2017 à 2019. En outre, nous évaluerons les thèmes traités dans ces textes littéraires afin de déterminer dans quelle mesure l'interculturalité et la pluriculturalité peuvent être introduites dans ce programme d'enseignement littéraire dans les écoles. Ce chapitre-ci examinera les thèmes présentés dans leurs œuvres et développera la relation entre les œuvres dans le curriculum et les notions de l'interculturalité et de la pluriculturalité, dans la mesure où cette relation existe.

¹⁴⁸ Harari, Y.N. 2018.

4. Chapitre Quatre : L'analyse des œuvres

Dans ce chapitre, nous allons nous concentrer sur les œuvres au programme d'enseignement de littérature. Pour l'analyse de chaque œuvre, nous employons la méthode de Fairclough et nous visons à analyser la « situation » (ici, le programme d'enseignement littéraire du français SAL) et appliquons le cadre tridimensionnel : la description (texte), l'interprétation (interaction) et l'explication (contexte).

L'objectif de ce chapitre est d'examiner la composante littéraire du français SAL dans le programme d'enseignement en Afrique du Sud et de voir si cette composante se situe dans l'interculturalité et la pluriculturalité. Pour cela, nous ferons une brève introduction des thèmes tout en discutant leur rôle en classe (la description et l'interaction). Ainsi, nous commencerons avec les analyses des trois nouvelles et celles-ci seront suivies par les sept poèmes. Par ailleurs, à la fin de chaque revue, des activités pertinentes sont proposées (une activité sur les expressions idiomatiques, un oral en binôme sur la culture, un projet de recherche sur un écrivain, un essai, un travail en groupe, etc.) pour introduire l'interculturalité ou la pluriculturalité en classe de langue et démontrer comment la compétence interculturelle et/ou pluriculturelle sera développée (l'explication).

Pour ces tâches en classe, j'emploie soit ce que la fiche pédagogique préparée par les enseignants de FLE de l'IEB suggère, soit des activités de ma propre création. Dans ce dernier cas, je trouve que la fiche pédagogique ne propose pas le travail qui lance un apprentissage sur les thèmes majeurs de cette dissertation, tel que l'interculturalité et la pluriculturalité au programme d'enseignement. C'est pour cette raison que je n'inclus pas toutes les suggestions des fiches à la fin des analyses de ce chapitre. Puis, nous ferons ainsi une brève réflexion sur chaque activité en discutant le rôle que l'activité peut jouer dans l'introduction des compétences interculturelles et pluriculturelles aux élèves.

Ainsi, avant de commencer cette section, bien que ce soit à l'enseignant/e de proposer des activités intéressantes basées sur la dimension interculturelle et pluriculturelle, il faut reconnaître dès l'abord que pas toutes les œuvres au programme se prêtent à cette approche. Par conséquent, pas toutes les œuvres (ou des activités de ceux-ci) aident à développer la compétence inter/pluriculturelle.

Dans le recueil *13 à table*, les trois nouvelles choisies ont toutes le même thème principal : la nourriture. Cela est déjà indiqué par les titres : *Un petit morceau de pain*, *Mange le dessert*

d'abord et Le parfait. La plupart des nouvelles du recueil focalisent sur la cuisine française. Ici, les lecteurs découvrent le rôle que le repas joue dans la vie. Nous commençons cette analyse avec la première nouvelle, celle de Ledig, *Un petit morceau de pain*.

4.1 Un petit morceau de pain

Dans cette nouvelle, nous trouvons les thèmes de la relation entre mère et fils, la relation entre un petit enfant et un homme inconnu et l'innocence des enfants. Comme le titre peut le suggérer, ce morceau de pain joue un rôle important dans ces relations.

Ce texte est divisé en deux sections, une première histoire d'un petit enfant à l'âge de 7 ans et le même enfant 16 ans plus tard. Au début, les lecteurs sont introduits à une femme, Nathalie « accrochée à ses principes comme un naufragé à une planche en bois » (p. 73) et son enfant, Nicolas, qui a faim. Le même jour, l'enfant lui obéit en attendant devant la boucherie sur le trottoir. Un homme s'approche de l'enfant qui pleure parce qu'il a faim et le monsieur lui offre du pain. Ce moment partagé entre les deux lance les événements qui suivent. Nathalie est fâchée contre Nicolas pour avoir parlé à l'inconnu mais le petit insiste qu'il est gentil, et il ne comprend pas pourquoi nous ne pouvons pas parler aux gentils en posant ; « alors nous pouvons parler à personne si nous pouvons parler ni aux méchants parce qu'ils sont méchants, ni aux gentils parce qu'ils sont gentils? » (p. 78). Plus tard dans la journée, les deux sont assis sur un banc au parc où Nathalie mange un pain au chocolat quand l'homme du trottoir apparaît, qui se présente à la fin comme Alain. Lui et Nathalie ont une petite dispute sur le morceau de pain mais ils la résolvent assez vite.

La deuxième partie de la nouvelle commence avec Nicolas, à l'âge de 30 ans, expliquant que ce jour-là a changé sa vie. Après la dispute, Alain les a invités à dîner avec lui. Après ce dîner la vie de Nicolas était différente et il a raconté comment son chemin a été transformé par la rencontre avec Alain et son petit morceau de pain. Il a expliqué comment Alain est devenu un père pour lui pendant sa vie et l'effet que la rencontre entre les deux sur le trottoir a eu sur sa vie adulte.

En analysant le texte, les dimensions de l'interculturalité et de la pluriculturalité ne sont pas évidentes. Les interactions entre les personnages n'indiquent aucun échange linguistiquement ou culturellement différent.

Toutefois, nous pourrions introduire l'intertextualité dans l'enseignement de cette nouvelle. Nous sommes introduits à l'Autre à la situation suivante. Après avoir vu son enfant parler à un homme, la mère du petit enfant imagine qu'il sera kidnappé alors qu'il parle à cet inconnu sur le trottoir : « l'emmener avec lui, l'enlever, l'expédier en Asie dans un trafic d'enfants ou le violer et le tuer en l'abandonnant dans une ruelle sombre à quelques dizaines de mètres d'ici » (p. 78). Sa mère dit « il ne faut pas parler aux inconnus, [...] Ça peut être dangereux. » (*Ibid.*). Toutefois, le petit garçon n'a pas peur de cet homme. Il a faim, donc il pleure et quand quelqu'un lui donne du pain à manger, il l'accepte car il a faim. Cela indique l'innocence des enfants parce que Nicolas ne pense pas que cet homme ait de mauvaises intentions et il accepte cet « inconnu » en parlant avec lui et en partageant son pain. La mère de Nicolas l'interroge :

— Où l'as-tu trouvé ?

— C'est un monsieur qui me l'a donné.

— Quel monsieur ?

— Je sais pas. (p. 77)

Il est intéressant de répéter la réplique suivante de la mère : « Il ne faut pas parler aux inconnus » (p. 78). Bien sûr, ce sont les mots d'une mère qui s'inquiète pour son enfant. Or, cela montre que nous avons toujours peur de l'inconnu, ce que nous ne connaissons pas et ce que nous ne comprenons pas. Nous ne sommes pas comme des enfants qui acceptent l'Autre plus vite que les adultes et, pour eux, il n'y a aucune distinction entre l'inconnu et ce que nous appelons « l'Autre ». L'attitude des enfants est plus ouverte et réceptive que les adultes envers l'altérité. Ici, nous pouvons apprendre à être comme des enfants dans leur capacité de voir les autres sans les préjuger.

Dans cette nouvelle, les apprenants ont été introduits à plusieurs expressions idiomatiques ou expressions françaises traditionnelles, comme par exemple : « mange ta main et garde l'autre pour demain » (*Ibid.*). Bien sûr, les expressions d'une langue sont souvent différentes aux autres donc il sera bien de les introduire en classe pour comparer aux expressions des autres langues. La fiche pédagogique propose ce qui suit pour introduire les expressions françaises aux élèves.

Pour aller plus loin¹⁴⁹

Expressions idiomatiques : C'est tout simplement une expression particulière à une langue et qui n'a pas d'équivalent littéral dans une autre langue.

Les plus communes en français :

Ni vu ni connu / ni vu ni connu, je t'embrouille.
Un tien vaut mieux que deux tu l'auras.
Qui veut voyager loin ménage sa monture.
Une hirondelle ne fait pas le printemps.
Avoir du pain sur la planche.

Les expressions idiomatiques font partie intégrante de chaque langue et jouent un rôle important dans l'apprentissage d'une langue. Cela aide les apprenants à comprendre la langue quotidienne des locuteurs natifs et ainsi développer leurs compétences langagières. Les expressions apportent toujours des activités ludiques en discutant leur signification et d'où viennent ces expressions qui sont parfois bizarres.

Par ailleurs, pour ajouter à l'exercice « Pour aller plus loin », je voudrais proposer une activité en classe qui compare les expressions françaises qui ont un équivalent littéral ou idiomatique dans d'autres langues. Cette activité adresse des éléments sociaux par l'apprentissage d'expressions idiomatiques d'une certaine langue. Cela fait partie des compétences interculturelle et pluriculturelle parce que les élèves communiquent et interagissent culturellement avec la langue française ainsi qu'avec leur langue maternelle (la compétence interculturelle) et aussi, avec les autres langues d'élèves (la compétence pluriculturelle). Ainsi, ils peuvent reconnaître l'altérité et commencent à comprendre des nuances des autres langues. Pour illustrer, en français l'expression « tout ce qui brille n'est pas or » a un équivalent idiomatique en anglais : « *all that glitters is not gold* ». En revanche, en zoulou il existe une expression avec la même signification, « *Ikhiwane elihle ligcwala izibungu* » qui signifie littéralement qu'une bonne figue est souvent pleine de vers. Il serait intéressant de faire un exercice de comparaison entre les expressions des langues en classe et les partager avec les élèves qui parlent d'autres langues. Tous les élèves trouvent cinq expressions : une en français, une dans leur langue maternelle et trois expressions dans les autres langues officielles sud-africaines ou dans des autres langues qu'ils connaissent. Ici, la compétence pluriculturelle joue un rôle important car les élèves interagissent avec plus de deux langues :

¹⁴⁹ IEB. 2017b. *Un petit morceau de pain*. Ledig, A, Partie n°1 : s.p.

l'anglais, le français et les langues maternelles de tous les élèves de la classe. Nous savons qu'il existe une diversité linguistique avec au moins quatre langues dans une classe en Afrique du Sud. À travers cette diversité des langues et la compréhension et acceptation de celle-ci, les apprenants construisent une compétence pluriculturelle.

4.2 Mange le dessert d'abord

Mange le dessert d'abord contient trois histoires dans lesquelles l'auteur raconte les événements vrais de périodes différentes dans sa vie. Comme la nouvelle précédente, la nourriture joue un rôle essentiel dans cette œuvre. Le thème de l'importance des rituels du repas convivial partagé en famille et avec les autres est évident dans cette nouvelle.

Nous commençons avec la deuxième histoire de cette nouvelle et nous allons revenir à la première qui est la plus pertinente dans cette étude. Dans cette partie, l'auteur raconte un repas familial avec sa femme et ses parents. En ce moment, sa vie est bouleversée ; son boulot, son premier livre va sortir, sa femme est enceinte, il construit sa première maison de laquelle son père était fier mais celui-ci est mort d'une crise cardiaque sans savoir qu'il allait devenir grand-père et sans voir la fin du projet. L'auteur parle du repas en famille et le rôle essentiel que le dernier repas qu'il a pris avec ses parents a joué dans sa vie. Il a beaucoup apprécié ce moment, ce qui nous fait réfléchir à ces moments importants dans nos propres vies.

Ensuite, la troisième histoire narre une anecdote de quand il était pyrotechnicien en Angleterre. Lui et son collègue, Andrew, se trouvent aux funérailles d'un jeune homme avec qui ils ont travaillé mais qu'ils ne connaissent pas bien. Pendant la cérémonie, une vieille femme est tombée dans le trou creusé dans la terre pour le cercueil pendant qu'elle y jetait des pétales. L'auteur et Andrew ne savent pas quoi faire : rire, pleurer ou l'aider. La dame est sortie du trou et ils continuent les funérailles. Après, les deux sont invités à manger avec la famille parce qu'ils sont venus de loin et elle apprécie leur présence même s'ils ne connaissent personne. Il observe la famille qui est une famille comme les autres, partageant un repas ensemble, parlant, souriant, et parfois, riant. Pendant ce repas, la fille du disparu se plaint qu'elle n'aime pas la nourriture. Son grand-père lui demande ce qu'elle aime et la petite exclame « Les desserts » (p. 107). À travers cette histoire, l'auteur nous montre que la vie est courte et qu'il faut partager avec les autres et, surtout, qu'il faut manger le dessert quand nous voulons.

Ensuite, nous analysons la présence de la dimension interculturelle et pluriculturelle dans ce texte. J'ai choisi quelques lignes importantes de la première partie de la nouvelle qui montraient ces dimensions. Cette partie parle de la vie de l'auteur pendant ses nombreux voyages quand il était plus jeune. C'est la période où il se trouve seul dans d'autres pays, dans des restaurants et cantines dans lesquels « nous pouvons toujours trouver quelques mots sincères à partager avec de parfaits inconnus » (p. 94). Il dit : « je n'ai jamais aimé manger en solitaire » (p. 94), donc il cherche quelqu'un avec qui il peut déjeuner ou dîner. L'auteur ajoute : « j'allais vers d'autres personnes seules et, en leur expliquant simplement pourquoi je venais à elles, je leur proposais de déjeuner ou de dîner ensemble » (p. 94). Il ose demander aux inconnus de partager un repas avec lui. Ce n'est pas souvent que nous osons le faire car le repas peut être un moment pour se reposer et réfléchir du jour que nous avons passé. Mais l'objectif de l'interaction avec les inconnus est d'apprendre qui ils sont, et, en plus, de créer un esprit plus ouvert à l'Autre.

En outre, la phrase « vous vous asseyez face à quelqu'un dont vous ne savez rien » (p. 94) est importante parce que les mots « vous ne savez rien » créent une plateforme pour interagir, partager nos langues et cultures, et améliorer nos compétences interculturelles. Il continue en disant « nous partageons alors bien plus que les plats » (p. 95). Pour lui, pendant ces interactions, nous partageons plus qu'un repas avec l'autre personne, nous partageons qui nous sommes. Dans cette nouvelle, il est clair que l'auteur a eu des expériences avec l'altérité.

La fiche pédagogique de l'IEB propose plusieurs activités scolaires pour ce texte inventé par les enseignants de FLE. Les deux activités suivantes proposent d'associer deux colonnes : la première introduit des repas traditionnels français liés aux fêtes traditionnelles en France et la deuxième présente des repas typiques d'autres pays du monde. Voir la page suivante pour les tableaux.

Mise en route¹⁵⁰

Activité 1

Inviter les apprenants à discuter les repas importants pour eux (selon leur culture). Parler des différentes fêtes (et de ce qu'on mange). Puis demander aux apprenants d'associer un repas avec une fête.

¹⁵⁰ IEB. 2017b. *Mange le dessert d'abord*. Gilles Legardinier, Partie n°1 : s.p.

La fête	Ce qu'on mange
1. Noël	A. Un gâteau
2. Pâques	B. Une galette des Rois
3. Un mariage	C. Des crêpes
4. Un anniversaire	D. Des lapins, des poules et des œufs en chocolat
5. Mardi Gras	E. Une bûche de Noël
6. La fête des Rois	F. Un croquembouche

Corrigés : 1. E 2. D 3. F 4. A 5. C 6. B

Activité 2

Inviter les apprenants à aller plus loin et à parler des plats des pays différents. Associer les deux colonnes.

Le Pays	Ce qu'on mange
1. L'Angleterre	A croque-monsieur /crêpes Suzette
2. L'Italie	B baklava /moussaka
3. L'Espagne	C fondue/fromage /chocolat
4. La Grèce	D pizza/pâtes
5. Le Japon	E boerewors /braai vleis
6. La Chine	F riz/fortune cookies
7. L'Afrique du Sud	G hamburgers/corndogs
8. La Suisse	H paella/gaspacho (sic)
9. La France	I Yorkshire pudding /mince pies
10. Les Etats-Unis	J sushi/sashimi

Corrigés : 1. I 2. D 3. H 4. B 5. J 6. F 7. E 8. C 9. A 10. G

À mon avis, l'apprentissage des fêtes et repas traditionnels apporte aux apprenants certaines compétences. Par exemple, le savoir comme les habitudes culinaires, le savoir-être comme la tenue traditionnelle des fêtes et le savoir-faire pendant une occasion traditionnelle. Ainsi, les fêtes et repas sont pertinents pour l'enseignement de l'interculturalité et de la pluriculturalité car ils introduisent aux élèves la place importante de ces éléments fondamentaux des différentes cultures. La première partie de l'activité 1 mentionne : « Inviter les apprenants à discuter les repas importants pour eux (selon leur culture) », après avoir découvert ce que les Français mangent pendant ces fêtes. Pendant cette activité, les élèves peuvent introduire leurs repas et fêtes traditionnels et partager leurs expériences aux fêtes avec les autres dans la classe. Une fête religieuse comme Pâques, par exemple, fait partie intégrante du christianisme, mais il existe des différences entre les dénominations, chacune avec ses propres particularités. Cela

veut dire il y a plusieurs façons de célébrer cette fête même si elles ont toutes chrétiennes. Ainsi, la compétence interculturelle joue un rôle ici, même s'ils ont tous la même religion car il existe des nuances et différences entre les différentes dénominations. Il est intéressant de partager ce que chaque famille fait pendant cette fête : les repas traditionnels, les traditions, etc. Pour aller plus loin, nous ne pouvons pas supposer que le christianisme est la seule religion en classe en Afrique du Sud avec la grande diversité religieuse du pays. L'islam, l'hindouisme, le judaïsme et les religions traditionnelles sont quelques exemples de croyances en Afrique du Sud. Il sera intéressant pour les élèves de faire une production orale de cinq minutes sur leur propre religion et/ou culture dans le but d'introduire aux autres leurs fêtes traditionnelles qui se passent pendant l'année et partager leurs expériences. Cette est une manière d'introduire la compétence pluriculturelle, car les élèves font face de l'Autre ; ils font face à plusieurs cultures, interagissent culturellement avec les autres en classe et renforcent leurs propres identités en même temps. C'est une activité qui crée un espace pour développer une compétence interculturelle ainsi que pluriculturelle en classe car les élèves peuvent mieux comprendre, accepter tout en surmontant leurs éventuels préjugés sur les différentes cultures.

4.3 Le Parfait

Cette nouvelle, comme les autres, suit le même thème : la nourriture. Elle focalise sur le rôle du repas dans des événements importants qui se passent dans la vie. Elle touche aux sentiments comme la déception, l'angoisse et l'inquiétude. *Le Parfait* narre le jour d'un mariage raconté par la mère de la jeune mariée, Mathilde.

La mère, Monique Dancygier, est la responsable de cet événement et elle fait toutes les préparations, surtout la partie la plus importante après la cérémonie, le repas de noces, « ce fichu repas, ce satané repas » (p. 194) qui doit « conven[ir] à tout le monde » (p. 194). Ce repas qui la stresse, est la cause de ses angoisses autour de la relation avec sa belle-mère, Violette.

Nous sommes introduits à la relation hostile entre le personnage principal, Monique, et Violette, « Mamie », qui a commencé quand Monique a perdu sa bague de fiançailles. Cette relation entre les deux a continué à se détériorer d'une façon irréparable qui a été aggravée par la mort accidentelle de Norbert, le mari de Monique et le fils de Mamie. Pendant les préparations du mariage, Mamie insiste sur un parfait pour le dessert et Monique explique que « Mamie a fait une fixation sur le dessert. Une véritable obsession. Un combat de tous les instants. » (p. 196). Elle continue en disant : « elle [Mamie] a martelé que ce dessert serait le

dessert idéal de la noce de sa petite-fille » (p. 197). Quand les parfaits sont placés sur les tables par les serveurs, personne n'est assis car les invités dansent. Cette nouvelle nous enseigne qu'il ne faut pas s'inquiéter de la moindre petite chose. Elle est amusante et touche aux relations familiales, surtout à un évènement qui comporte l'angoisse aussi bien que le bonheur, comme un mariage.

Après avoir examiné ce texte, le rôle de l'interculturalité ou de la pluriculturalité n'est pas évident dans le texte. Un échange de langues et cultures différentes n'a pas eu lieu dans ce texte mais elle peut avoir lieu dans la classe. Dans ce cas la nouvelle n'est qu'un déclencheur pour les discussions et les activités. Bien que ces notions soient absentes, elle a sa validité dans le programme d'enseignement littéraire pour enseigner aux élèves les traditions d'un mariage français qui font partie des compétences culturelles et qui deviennent interculturel quand nous comparons avec ce qui se passe dans leurs propres cultures.

En outre, l'enseignant/e peut introduire ces concepts en faisant une activité en classe. Je propose une activité sur une fête de mariage traditionnelle chez chaque élève. La diversité des langues et cultures en Afrique du Sud indique une diversité dans les célébrations ; les personnes fêtent de manière différente dans chaque culture. L'activité suivante ressemble aux activités proposées dans la section précédente (*Mange le dessert d'abord*) dans le but de développer les compétences interculturelle et pluriculturelle à travers les fêtes, les coutumes, et dans ce cas, les cérémonies traditionnelles.

En classe, on propose de faire une présentation PowerPoint de cinq minutes sur les vêtements, la nourriture typique, la fonction des membres de la famille et des amis pendant la cérémonie, le lieu, la durée, etc., et les comparer à une cérémonie traditionnelle en France. Cela introduit la compétence interculturelle aux apprenants par l'interaction avec les deux cultures ; celle de la France, représentée par cette nouvelle, et la leur. En Occident, quand nous parlons d'un mariage, nous pensons à une robe blanche d'une mariée, un marié en noir, un bouquet de fleurs, une église dans laquelle ils se marient, et une fête après la cérémonie dans laquelle le père de la mariée prononce un discours, le couple et les invités dansent, mangent, chantent, etc.

Nous imaginons que dans une classe de langue il y a des élèves qui viennent de milieux différents, même s'ils sont tous sud-africains. Dans cet échange entre les élèves en classe sur la célébration d'un mariage (nous pourrions introduire, selon les cas, une autre fête traditionnelle), ils améliorent leurs connaissances sur une cérémonie traditionnelle qui n'est

pas comme la leur. Cela n'est pas limité aux cérémonies sud-africaines ou françaises, ils peuvent introduire d'autres événements festifs dans des pays différents en Afrique, en Asie ou en Amérique Latine. À travers cette activité, les apprenants acquièrent des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être concernant la cérémonie. Pendant cette activité, ils forgent leur propre identité, reconnaissent l'altérité et incluent les autres cultures auxquelles ils s'ouvrent. C'est une interaction en classe qui peut aider à surpasser les préjugés d'une/des culture/s qui n'est pas comme la leur. Dans cette activité, les élèves font face à différentes cultures et communiquent avec elles. C'est dans cette mesure que cette activité mène les élèves à une compétence pluriculturelle.

4.4 L'albatros

(Voir Annexe 1 p. 99)

L'albatros, publié en 1859, est le deuxième poème des 85 pièces qui composent la première section *Spleen et idéal* dans *Les Fleurs du mal* de Baudelaire. Ce recueil est considéré comme une œuvre majeure de la poésie du dix-neuvième siècle et de la poésie dite « moderne » bien que Baudelaire l'ait écrit il y a près de deux siècles. Les œuvres de *Les Fleurs du mal* touchent aux thèmes comme l'aspiration à un monde idéal, la souffrance, l'obsession de la mort, le dégoût du mal et souvent de soi-même.¹⁵¹

Premièrement, l'enseignant en classe commence avec une brève analyse textuelle du poème en discutant le symbolisme, le lexique et l'interprétation de l'œuvre. Ce poème narre une scène en mer : une rencontre entre un albatros et les marins sur un navire. L' image forte de l'océan et le vocabulaire maritime est bien clair, par exemple, « homme d'équipage » (vers 1) « des albatros », (vers 2) « oiseaux des mers » (vers 2), « le navire » (vers 4), « les planches » (vers 5) « les avirons » (vers 8), « la tempête » (vers 14).

Par ailleurs, le poète nous montre l'image de la valeur symbolique de l'albatros comme des « vastes oiseaux des mers » (vers 2), « ces rois de l'azur » (vers 6), « leurs grandes ailes blanches » (vers 7), « prince des nuées » (vers 13). Ces lignes mettent l'accent sur l'importance de l'oiseau dans l'air. Au contraire, l'albatros est « maladroit » (vers 7) et « honteux » (vers 7) sur la terre où il n'appartient pas.

¹⁵¹ IEB. 2017b. *L'albatros*. Charles Baudelaire : s.p.

En outre, c'est un texte dans lequel nous trouvons des éléments biographiques car l'auteur personnifie l'albatros qui, finalement, est un symbole de lui-même. D'après la fiche pédagogique « le poète se compare à l'albatros qui, lui aussi, plane à un niveau supérieur bien au-dessus des marins et, comme l'albatros, il n'est pas apprécié par la société ».¹⁵² Les hommes du navire se moquent des albatros, en les décrivant comme « maladroits et honteux » (vers 6) et l'albatros qu'ils voient au ciel comme « comique et laid » (vers 10). Par ailleurs, « des huées » (vers 15) des marins sont une représentation des critiques ou des cris de la société dans laquelle le poète se trouve. Lui, comme l'albatros, est « exilé » sur le sol et il n'a plus sa place en société.

Ces lignes mettent l'accent sur le thème maritime. Baudelaire recompose la structure du vers que ses contemporains n'osaient pas faire. Ces techniques de rhétorique n'étaient pas typiques des poèmes au dix-neuvième siècle, il est pour cette raison que les œuvres de Baudelaire ont considérés modernes.

L'albatros est un des poèmes qui ne répond pas aux exigences de l'interculturalité ou de la pluriculturalité. Ces dimensions ne sont pas évidentes même si l'albatros peut représenter l'Autre dans ce contexte. Selon moi, il est difficile de proposer des exercices basés sur ce texte qui introduisent ces dimensions aux apprenants sans inventer une dimension qui n'existe pas. Par conséquent, il est difficile d'illustrer les compétences interculturelle et/ou pluriculturelle et de les exploiter en classe.

4.5 Le dormeur du val

(Voir Annexe 1 p. 100)

Le dormeur du val est une œuvre canonique de Rimbaud et qui a sa place dans l'enseignement/apprentissage de la littérature française aujourd'hui, même si elle a été écrite il y a plus de 100 ans. Dans ce sonnet bien connu de la littérature française, le poète parle de la fin de la vie d'un jeune soldat blessé pendant la guerre franco-prussienne de 1870. Ce poème montre la vulnérabilité et l'innocence du jeune soldat parce qu'il est dans une vallée inconnue, « un enfant malade » (vers 10), ses vêtements en loques, mort et tout seul. Toutes ces images nous rappellent la tragédie de la guerre et elles évoquent aussi les sentiments de l'empathie, la

¹⁵² *Ibid.*

tendresse et la pitié pour ce soldat.¹⁵³ La perte d'une vie, malgré la situation à ce moment-là, est inutile. La tragédie de la mort d'un jeune n'est jamais justifiée, même pas dans une situation de guerre.

Dès le début, le poète nous introduit à la nature féerique car il parle d'« une rivière » (vers 1), « le soleil » (vers 3), « la montagne fière » (vers 3), la « mousse de rayons » (vers 4) et « les pieds dans les glaïeuls » (vers 9) « dort dans le soleil » (vers 13). Cette image de la nature continue tout au long du poème, comme « le frais cresson bleu » (vers 6), « l'herbe sous la nue » (vers 7) et peut apporter du confort à l'image du soldat mort. Ensuite, le symbolisme des couleurs accentue la nature « qui ont une valeur symbolique pour arriver à son but »,¹⁵⁴ par exemple « d'argent » (vers 3), « bleu » (vers 6) et « lit vert » (vers 8).

À la fin de ce texte, le patriotisme du jeune soldat est mis en relief. Le vers « la main sur sa poitrine » (vers 13) nous rappelle l'hymne nationale de la France, La Marseillaise. Cet élément nous suggère que le soldat est mort pour son pays, fier de ce qu'il a fait pour la France.

Après avoir discuté brièvement ces thèmes et la signification du poème, nous examinons le rôle de l'interculturalité ou de la pluriculturalité dans cette œuvre. Après analyser ce poème, ni la dimension interculturelle ni la dimension pluriculturelle sont évidentes, dès lors nous ne pouvons pas les discuter dans le contexte de l'œuvre. Toutefois, nous faisons une comparaison entre la situation grave du poème (ou du soldat) et une situation contemporaine. À notre époque, de nouveaux conflits ravagent les pays du Moyen Orient qui forcent les citoyens à fuir, souvent en traversant la Méditerranée. Ces conflits sont un des grands enjeux du vingt-et-unième siècle et sont introduits en classe par les activités proposées par l'IEB.

Il est intéressant d'examiner les méthodes que les enseignants utilisent pour introduire ces notions dans le programme d'enseignement littéraire, surtout au vingt-et-unième siècle où nous nous trouvons dans les pays de plus en plus cosmopolites. Nous avons maintenant une hybridation de langues, de cultures et d'identités différentes. Dans nos pays autour du monde, nous créons une nouvelle identité, quelquefois à cause des tragédies comme les guerres civiles qui forcent les habitants à fuir leur pays natal pour trouver une vie plus sécurisante dans d'autres pays. C'est notre responsabilité humaine fondamentale d'accepter les personnes qui fuient la violence, la haine et, finalement, la mort.

¹⁵³ IEB. 2017b. *Le dormeur du val*. Arthur Rimbaud : s.p.

¹⁵⁴ *Ibid.*

Dans la fiche enseignante de l'IEB, nous proposons l'image d'Alan Kurdi, le petit enfant syrien mort noyé et trouvé face contre le sable sur la plage de Bodrum en Turquie.¹⁵⁵ Lui et sa famille étaient des réfugiés qui fuyaient la guerre civile en Syrie. Les réfugiés arrivent dans des pays qui ont une langue, une culture et une religion différente des leurs, et ils sont parfois rejetés par les habitants natifs de ces pays.

L'exercice suivant de la fiche de L'IEB attire l'attention sur la situation désespérée des migrants et permet aux apprenants de donner leur opinion sur celle-ci.

Section A Partie 2 : Rédaction discursive - écriture approfondie (300-350 mots)¹⁵⁶

5(d) « Le monde ne sera pas détruit par ceux qui font le mal, mais par ceux qui le regardent sans rien faire. » Albert Einstein.

Écrivez une rédaction discursive en 300-350 mots, utilisant l'image du petit Syrien Alan Kurdi et/ou la citation d'Albert Einstein comme point de départ.

L'image du petit enfant mort sur la plage est une image qui a bouleversé le monde entier et qui nous fait penser à la perte inutile de la vie d'innocents, particulièrement les enfants, pendant la guerre. L'un des grands défis contemporains est la crise des réfugiés qui fuient des pays en guerre. Nous voyons aux actualités internationales au quotidien des noyades dans la Méditerranée de migrants qui quittent leur pays pour atteindre l'Europe. Nous ne pouvons pas ignorer le désespoir des réfugiés qui abandonnent leur pays en guerre pour une vie plus sécurisée pour eux et pour leurs enfants.

L'activité proposée par les enseignants de l'IEB est utile car elle nous fait penser à la situation grave et désastreuse des migrants aujourd'hui. Mais, il est difficile d'introduire les compétences interculturelle et/ou pluriculturelle aux élèves parce que le but de cette étude est d'examiner le rôle et la place de l'interculturalité et la pluriculturalité dans le curriculum littéraire. La majorité des élèves aux lycées privées n'ont aucun rapport avec une vraie situation de guerre civile ,même s'ils ont une opinion.

¹⁵⁵ IEB. 2017b. *Le dormeur du val*. Arthur Rimbaud : s.p.

¹⁵⁶ *Ibid.*

4.6 Bien dans sa peau

(Voir Annexe 1 p. 101-103)

Tout d'abord, il faut que nous reconnaissons que la vie des poètes joue un rôle essentiel dans leur écriture, surtout dans le cas d'Esther Granek qui écrit *Bien dans sa peau* pendant l'Holocauste. Elle et tous les Juifs en Europe ont été persécutés à cause de leur différence culturelle vis-à-vis des chrétiens allemands, et ils ont été marqués avec une étoile jaune pour renforcer cette « différence » avec les autres Européens à l'époque. Les Juifs ont été traités comme des êtres non humains, coupés de leurs vies quotidiennes, séparés de leurs familles et abandonnés pour mourir dans un camp de concentration. Il n'est donc pas étonnant que les thèmes de l'amour propre, la dépression, l'angoisse et l'estime de soi sont discutés dans son œuvre, *Bien dans sa peau*.

Le poème est écrit selon la structure d'une chanson signalée par le rythme régulier des strophes, le schéma des rimes (AA, BB, CD, CD et EE) et le refrain « Ché pas si j'ai bien expliqué. P'têt' qu'un ajout peut y aider... »¹⁵⁷ (vers 9 et 10, 19 et 20, 29 et 30, 49 et 50) qui revient cinq fois après chaque strophe. Ce refrain est un appel à l'aide aux auditeurs (lecteurs) pour sauver la narratrice de sa vie qui est pleine de la confusion. Ce sentiment est porté par les mots « embarras » (vers 7), « deux à la fois » (vers 15), « tel mélange » (vers 18), « le plus grand tort » (vers 28), « sortir de ce micmac » (vers 37), « mille traits s'entremêlant » (vers 46, 47) dans lesquels nous trouvons une vie bouleversée.¹⁵⁸

Le titre, *Bien dans sa peau*, est ironique parce qu'en fait les vers indiquent l'inverse et il est clair que la poète n'est pas bien dans sa peau. Se sentir bien dans sa peau signifie être à l'aise avec qui nous sommes. Ensuite, les émotions de se sentir mal dans sa peau sont très difficiles à éradiquer, plus souvent pour les jeunes filles mais le poème est aussi un sentiment commun parmi tous les adolescents. Il est rare que des adolescents se sentent bien dans leur peau tout au long de leur jeunesse. Pour un/e adolescent/e, ces thèmes sont importants durant cette période de leur vie. Un manque de confiance en soi et/ou l'amour-propre peut le mener à l'angoisse, à la dépression, et, sans aide, à une situation plus grave. Être bien dans la peau,

¹⁵⁷ Je ne sais pas si j'ai bien expliqué, peut-être qu'un ajout peut y aider, en langue standard.

¹⁵⁸ IEB. 2017b. *Bien dans sa peau*. Esther Granek : s.p.

c'est accepter et dans cette acceptation de soi, nos fautes, nos faiblesses, et, en apprenant l'amour-propre nous pourrions accepter les autres pour qui ils sont.

En outre, nous adressons la place de l'interculturalité et de la pluriculturalité dans ce poème. Après avoir fait une brève analyse de cette œuvre, la dimension interculturelle et la dimension pluriculturelle ne sont pas bien claires parce qu'une échange culturelle n'a pas eu lieu. Cependant, même si ces dimensions ne sont pas explicites, nous pouvons les appliquer à l'enseignement de cette œuvre.

Donc, nous nous lancerons dans l'exploitation du poème en classe parce qu'il est intéressant de voir comment les concepts de l'interculturalité et/ou de la pluriculturalité peuvent être introduits aux élèves par les enseignants. La fiche pédagogique suggère l'essai suivant pour que les élèves réfléchissent sur les thèmes présentés dans le poème.

Section A Partie 2 : Rédaction discursive - écriture approfondie (300-350 mots)¹⁵⁹

- 5(c) « Le colonialisme ne peut que laisser derrière soi un vaste héritage de misère à cause des blessures à l'amour-propre des indigènes. Le blanchissement de la peau n'en est qu'un exemple parmi d'autres ». Donnez votre avis, en écrivant une rédaction discursive de 300 -350 mots.

Cet essai touche à la dignité et la valeur personnelle qui s'appliquent à la vie de Granek et ce qu'elle a vécu pendant l'Holocauste aussi bien qu'à celle des habitants des colonies durant le colonialisme. Leurs langues, leurs cultures, leurs croyances et finalement, leurs identités ont été détruites par les oppresseurs. Aucune interaction interculturelle ou pluriculturelle n'a eu lieu à ces époques. Nous voyons un lien clair avec deux autres poèmes dans ce curriculum, *La lumière de tes yeux* et *Prière d'un petit enfant nègre* qui touchent à des thèmes similaires, à savoir, le colonialisme et la lutte contre la xénophobie.

¹⁵⁹ *Ibid.*

En outre, pour s'adresser les dimensions interculturelle et pluriculturelle, je propose aux élèves une activité qui touche aux stéréotypes des personnes, des langues et des cultures pour évoquer les différences culturelles pour les mieux comprendre et accepter. Voir l'exemple ci-dessous trouvé au livre *Alter Ego + B1* pour découvrir des stéréotypes des Belges créés par les Français.¹⁶⁰



Cette activité vise à provoquer une discussion des stéréotypes qui existent dans chaque langue et/ou culture. Le livre propose un échange en petits groupes pour répondre aux deux premières questions suivantes. J'ai proposé le troisième pour ajouter à l'exercice :

1. Y a-t-il dans votre pays un type de blagues qu'on raconte souvent ?
2. Quels sont les stéréotypes sur les Français dans votre pays ? Connaissez-vous des stéréotypes sur votre pays (à l'étranger) ?¹⁶¹
3. Comment vous pensez aux stéréotypes ? Est-ce qu'ils ont toujours leur place au vingt-et-unième siècle ?

Cette activité semble ludique dans le contexte de ce poème et il faut l'approcher avec la délicatesse. Elle touche sur un thème important dans *Bien dans sa peau*; les stéréotypes, et comment ils peuvent avoir un impact négatif sur les autres. Le but de cette activité est de nous amener aux compétences interculturelle et pluriculturelle et il sera intéressant de partager ces stéréotypes en classe pour lancer une discussion sur la tolérance et l'acceptation des personnes de milieux différents. Il faut toujours faire attention de ne pas insulter les autres en classe car ce n'est pas l'objectif de ce type d'exercice. Le but de cette activité est d'introduire la compétence interculturelle (et peut-être pluriculturelle) aux élèves par surmonter des préjugés

¹⁶⁰ Berthet A et al. 2014 : 55.

¹⁶¹ *Ibid.*

culturels, et reconnaître que nous sommes tous différents mais, aussi, d'accepter et respecter l'altérité.

4.7 Concept High-Tech

(Voir Annexe 1 p. 104-106)

Concept High-Tech est un des poèmes du programme d'enseignement qui s'adresse directement aux enfants de nouvelle génération du vingt-et-unième siècle, l'ère numérique. Les thèmes qui se manifestent dans cette œuvre sont importants dans la vie contemporaine. Le poète parle des nouvelles technologies et l'influence qu'elles ont sur la vie moderne. Il est clair que Bregaint est contre la façon de vivre qui consiste à être connecté sans arrêt aux appareils. Il estime que, même avant notre naissance, nous avons déjà une impression fautive du monde autour de nous.

Dans ce poème, Bregaint dit « on compte les humains en taux » (vers 21), il discute la déshumanisation des autres car ils ne sont que des images et ne sont pas la réalité en face de nous. Il parle de la désensibilisation progressive, cela veut dire que les personnes deviennent indifférentes aux souffrances des autres parce que nous les voyons tous les jours, sur toutes les chaînes et à travers tous les réseaux. Donc les images des guerres au Moyen Orient, les famines en Asie et en Afrique, la propagande aux Etats-Unis et en Europe sont parmi les plus grands problèmes sociaux. Les réfugiés deviennent « normaux » sur les écrans des téléphones portables, tablettes et télévisions. Puis, nos relations intimes deviennent jetables à la cause de la facilité de trouver des autres en ligne, comme le dit le poète : « Sur l'écran des illusions... C'est l'amour version virtuelle » (vers 13, 15). D'après lui, l'amour romantique n'est plus romantique et les relations amoureuses sont dans le passé à la cause de la nouvelle technologie.

Ensuite, aujourd'hui, l'argent est quelque chose qui domine la vie et les capitalistes utilisent les autres comme un moyen de s'enrichir davantage sans penser au bien-être des autres. Cela crée une société égoïste et nous perdons la capacité de compatir avec les autres. Nous nous concentrons sur l'argent et ce que cet argent peut faire pour nous au lieu de prendre soin des autres dans la société et nos vies ; nos collègues, nos pairs à l'école, nos amis et nos familles. Pour les adolescents, il existe aussi le besoin d'être acceptés par les pairs au lycée avec l'appareil le plus récent et *chic*. Il est vrai que la technologie est une addiction et peut-être une maladie. Nous pourrions aussi devenir dans notre vie des esclaves de tous les appareils technologiques qui déterminent notre quotidien parce que nous ne pouvons pas vivre sans eux

au vingt-et-unième siècle. Nous nous sentons déconnectés quand nous oublions nos appareils à la maison et ainsi, aujourd'hui nous ne pouvons pas travailler sans ordinateurs ou tablettes.

Tous les élèves aujourd'hui sont des enfants de l'ère de la technologie, c'est-à-dire qu'il existe un autre monde aujourd'hui qui n'existait pas avant. Le monde virtuel est un monde aussi essentiel que dangereux, surtout pour les enfants. Nous parlons des risques des réseaux sociaux pour les enfants et les adolescents ; les dangers de la cybercriminalité sur l'internet. Nous ne pouvons pas nier qu'il y a des prédateurs en ligne, la hausse de la cyberintimidation à travers la création des réseaux sociaux où il n'y a pas de garantie de la protection des informations privées; donc, les enfants aujourd'hui sont victimes du siècle dans lequel ils sont nés.

En revanche, les nouvelles technologies nous aident à connecter dans le sens de partager les expériences personnelles de la vie, la culture et les langues autour du monde. Elles offrent aussi une facilité de voyager et travailler dans n'importe quel pays du monde. Les nouvelles des événements sont instantanées à cause de la technologie. En plus, il y a des plateformes sur l'internet qui donnent aux victimes d'injustices l'opportunité de parler de leurs expériences douloureuses. Comme cela, ils attirent l'attention sur les actes inhumains qui se passent dans notre société pour lutter pour les droits humains dans le monde.

Concept-High Tech est une des œuvres du curriculum qui n'a pas de dimension interculturelle ou pluriculturelle dans l'œuvre elle-même ; néanmoins, cela ne signifie pas que certains éléments de ces dimensions ne peuvent pas être introduits en classe par l'enseignant. Ici, l'intertextualité joue un rôle dans l'enseignement/apprentissage du poème. Cela crée un lien entre cette œuvre et les autres au programme d'enseignement, et, aussi, les dimensions mentionnées en haut. Pour introduire ces dimensions en classe de FLE, je conseille de se concentrer sur les aspects positifs de la technologie dans l'idée de partager nos expériences, nos cultures, nos langues, nos croyances entre l'un et l'autre en utilisant l'internet comme un intermédiaire pour faciliter ces échanges. L'internet crée une plateforme pour les interactions interculturelles aussi bien que pluriculturelles. C'est une plateforme sur laquelle les internautes partagent et dans ces échanges ils améliorent leurs connaissances de l'Autre pour atteindre une compétence pluriculturelle. Dans les plateformes en ligne comme les réseaux sociaux se manifeste l'interculturalité.

Je propose une activité en classe qui permet d'examiner l'utilisation des réseaux sociaux (comme Facebook, Instagram, Snapchat, WhatsApp, Twitter, etc.) par les apprenants pour

interagir avec les autres. S'ils utilisent ces réseaux sociaux, comment le font-ils pour communiquer avec les autres ? Par exemple, Facebook est un réseau social avec plus de deux milliards d'utilisateurs, est-ce que les élèves font partie d'un groupe mondial sur Facebook ? Est-ce qu'ils communiquent avec ceux qui viennent d'un pays différent, qui parlent d'autres langues ? Quelles sont leurs expériences du monde numérique ? Est-ce qu'il est similaire ou différent de ce que nous avons lu dans le poème ? Est-ce que l'internet leur a donné l'opportunité d'interagir avec des autres issus de milieux différents ? De quelle façon ? Est-ce que l'internet leur donne l'opportunité de mieux comprendre les autres internautes et leur langue ou culture ?

Dans cette activité les élèves créent un groupe de quatre dans lequel ils discutent de certains points relevés ci-dessus. Chaque participant choisit un réseau social différent qu'il/elle utilise et parle de son expérience. Nous concentrons sur les éléments sociaux de cette activité et comment l'apprenant interagit avec des personnes de milieux différents sur l'internet. La compétence pluriculturelle est introduite dans leur interaction et la communication avec l'autre sur l'internet. La compétence pluriculturelle sera introduite si les élèves interagissent avec plusieurs personnes de langues et/ou cultures diverses sur l'internet. Le but de cette activité est d'utiliser la technologie du vingt-et-unième siècle pour se connecter et pour communiquer avec les autres issus de milieux divers.

4.8 La lumière de tes yeux

(Voir Annexe 1 p. 107-108)

La lumière de tes yeux de Véronique Tadjo joue un rôle important dans les textes littéraires du programme d'enseignement. Elle est la seule poétesse du corpus qui représente la diaspora africaine. Elle touche aux thèmes principaux de l'oppression, la qualité humaine, le sentiment de l'insécurité et la lutte pour les droits des hommes/des femmes dans ses œuvres qui ont été examinées dans sa biographie au chapitre précédent. *La lumière de tes yeux* explore la lutte contre la xénophobie, ce qui est indiqué dans ses commentaires à la fiche pédagogique de l'IEB sur cette œuvre.

Pour analyser ce poème, nous commençons avec le langage et comment la poétesse porte son message aux lecteurs. Plusieurs lignes de ce poème sont écrites à l'impératif. Cela indique que Tadjo donne des conseils aux lecteurs, elle dit, par exemple : « Regarde les autres avec la lumière de tes yeux » (vers 1), « Donne-leur une seconde chance » (vers 2), « Va, n'aie pas

peur » (vers 6), « Plonge dans la foule de tes semblables » (vers 10), « Reprends courage » (vers 26), « Bats-toi » (vers 27), « Garde intact le rêve inaltérable » (vers 28). Dans ses commentaires sur le poème, Tadjou indique que la première strophe est « un appel »¹⁶² et nous pouvons dire qu'en utilisant l'impératif, le poème est un appel aux lecteurs à agir. Elle dit qu'il faut que nous donnions « une seconde chance aux autres, c'est accepter de s'approcher d'eux, même si des erreurs ont été commises ».¹⁶³ Donc, il faut que nous acceptions les personnes comme elles sont, même si elles ont mal agi dans le passé.

Puis, dans la deuxième strophe, la poétesse continue avec ses conseils en disant qu'il ne faut pas avoir peur des autres : « Va, n'aie pas peur... De rejoindre ceux qui habitent le monde...l'esprit ne connaît pas de frontières » (vers 6, 7, 8). Tadjou dit : « on a trop tendance à être replié sur soi-même et à rester dans son petit coin parce que c'est plus simple ».¹⁶⁴ Donc il ne faut pas nous enfermer dans notre coin mais plutôt accepter les changements de la vie, car ils sont inévitables.

En outre, les premiers 17 vers appellent les lecteurs d'avoir du courage, de ne pas avoir peur, de réaliser les rêves, de s'accepter et accepter les autres. Au contraire, le dix-huitième vers représente un moment violent : « Le vent tourne soudain violemment » (vers 18). Nous sommes plongés dans les aspects négatifs du monde : « ouragan » (vers 19), « ravage » (vers 20), « aveuglent nos espoirs » (vers 21), « s'abîme » (vers 22), « la ville devient une prison » (vers 24). Tadjou retourne à son appel dans la dernière strophe du poème en commençant avec « Reprends courage » (vers 26). Elle signale dans ses notes qu'il faut aller plus loin pour réaliser les rêves et pour ne pas les abandonner.

Nous lançons maintenant une discussion sur les dimensions interculturelles et pluriculturelles de ce texte. Ce poème promeut les compétences interculturelles et les compétences pluriculturelles car la poète transmet un message très fort de tolérance, d'acceptation, de compréhension, d'inclusion et de pardon des autres aux apprenants. Elle nous appelle à découvrir « les gens qui nous entourent, sans les enfermer dans des préjugés mais en faisant l'effort de découvrir qui ils sont véritablement ».¹⁶⁵ Elle nous implore de laisser tomber les idées préconçues et de lancer dans l'inconnu. En échangeant avec les autres qui nous

¹⁶² IEB. 2017b. Commentaires personnelles de Tadjou, V. Dans Fiche Enseignant *La lumière de tes yeux*.
Annexe 1 : s.p.

¹⁶³ *Ibid.*

¹⁶⁴ *Ibid.*

¹⁶⁵ *Ibid.*

entourent, nous apprenons qui ils sont et, aussi, nous pouvons briser les barrières de langue et de culture dans le but d'éradiquer les préjugés car « l'intolérance donne des fruits-poison » (vers 23). Dans ces échanges, nous apprenons les compétences interculturelles.

Tadjo dit qu'elle écrit son œuvre « en pensant à tous les jeunes d'aujourd'hui qui vivent dans un monde très perturbé et plus particulièrement à ceux d'Afrique du Sud. »¹⁶⁶ Le vers « Dans la ville pleine de rêves multicolores » (vers 17) donne l'impression qu'elle parle de l'Afrique du Sud car c'est la nation multicolore et multiculturelle, ou, plutôt arc-en-ciel, un terme introduit par l'Archevêque Desmond Tutu en décembre 1991.¹⁶⁷

En parlant du pays, Tadjo remarque aussi que « malgré tout le progrès, la transition démocratique est loin d'être terminée ». ¹⁶⁸ La poète adresse les problèmes de la xénophobie dans la société contemporaine, surtout dans la société sud-africaine où pendant des années nous n'avions pas vu les changements positifs des attitudes contre les étrangers. La xénophobie est un des grands enjeux sociaux dans le pays aujourd'hui. En mai 2008 des attaques xénophobes, surtout sur d'autres Africains, ont eu lieu dans tout le pays et 56 personnes ont été tués pendant ces attaques. Sept ans plus tard, en 2015, les attaques xénophobes ont commencé en janvier, et ils ont duré jusqu'à avril. Une minorité des citoyens sud-africains ressentent que les étrangers devaient retourner dans leur pays natal. Depuis cette année-là, nous voyons une hausse des attaques xénophobes dans le pays. De nombreux Sud-Africains ont manifesté dans les rues des villes, dénonçant la violence et ces attaques, et ils ont appelé à l'unité des populations africaines. 500 personnes ont été déplacées et 300 magasins et maisons des étrangers ont été détruites. Plus de 300 personnes ont été arrêtés pour ces attaques.¹⁶⁹

En outre, Tadjo dit « c'est en mêlant notre destin à celui des autres que nous comprenons mieux notre humanité ». ¹⁷⁰ Dans ce « mêlant » de destin, nous développons les relations complexes où nous nous ouvrons l'esprit à une compétence pluriculturelle composant des compétences en plusieurs langues et cultures. Ici, nous acceptons et comprenons mieux l'Autre et, aussi, nous-mêmes. De plus, elle nous conseille « de nous imbiber de la culture

¹⁶⁶ *Ibid.*

¹⁶⁷ BBC. 2010. : s.p.

¹⁶⁸ *Ibid.*

¹⁶⁹ *South African History Online*. 2015 : s.p.

¹⁷⁰ IEB. 2017b. Commentaires personnelles de Tadjo, V. Dans Fiche Enseignant *La lumière de tes yeux*. Annexe 1 : s.p.

d'autrui »¹⁷¹ ou bien des cultures, pas une seule. Nous ne sommes plus dans notre coin monoculturel mais nous découvrons la pluriculturalité construite par nos expériences interculturelles.

Ce poème est un bon exemple de la présence de la dimension interculturelle et la dimension pluriculturelle qui peuvent être introduites en classe par l'enseignant. Par exemple, je propose une activité sur les préjugés qui existent dans notre société aujourd'hui. Les élèves doivent les présenter dans un jeu de rôles de 5-7 minutes dans lequel les élèves sont en groupes de trois ou quatre et il faut inventer une situation qui traite des préjugés ; le sexisme, la xénophobie, le racisme, le préjugé religieux, etc. Les élèves doivent résoudre les problèmes et briser les barrières qui s'érigent dans la société. Les élèves apprennent quelque chose de nouveau sur les différences culturelles et langagières, et comment déconstruire les préjugés de leurs pairs à l'école et les autres dans la société sud-africaine. Par conséquent, les élèves peuvent développer leur compétence interculturelle en classe dans le but d'obtenir les compétences pluriculturelles.

4.9 Étude de pronoms

(Voir Annexe 1 p. 109)

Tardieu a écrit cette œuvre non-conventionnelle pendant les années cinquante. Ce poème court touche au thème principal de l'amour. La répétition du pronom tonique « toi » dans presque chaque vers indique que le poète s'adresse à quelqu'un/e et qu'il essaie d'exprimer son amour pour cette personne. Cette œuvre est caractérisée par des phrases non-grammaticales sans verbes tout au long du texte qui lui donnent un aspect ludique. Les trois premiers vers, par exemple, semblent incompréhensibles sans verbes « O toi ô toi ô toi ô toi, toi qui déjà toi qui pourtant, toi que surtout » (vers 1, 2, 3) mais quand nous continuons la lecture des vers ; le poème ressemble à une chanson.

L'auteur de cette œuvre « remet en jeu les conventions et tente des expériences à propos du langage poétique et de sa relation avec le langage de tous les jours ». ¹⁷² En plus, bien qu'il y ait un manque de verbes dans le poème, les lecteurs peuvent comprendre ce qu'il vise à communiquer. L'absence de verbes « laisse aussi un chemin ouvert aux différentes

¹⁷¹ IEB. 2017b. *La lumière de tes yeux*. Véronique Tadjó : s.p.

¹⁷² IEB. 2017b. *Étude de pronoms*. Jean Tardieu : s.p.

interprétations »¹⁷³ du poème dans lequel le poète donne l'occasion aux lecteurs de comprendre son texte de leur propre façon : « Le poème contient un message codé et chacun peut trouver sa clé pour le décoder ». ¹⁷⁴

Enfin, le rôle de l'interculturalité ou de la pluriculturalité n'est pas évident dans ce texte. *Étude de pronoms* de Tardieu est un autre poème dans le programme d'enseignement qui ne répond pas à l'exigence de l'interculturalité et de la pluriculturalité. Dans cette œuvre, il y a une absence des éléments sociaux et d'échange culturel et/ou langagier qui amène les sujets à une compétence interculturelle ou pluriculturelle. En outre, à cause de cette absence d'interaction interculturelle dans ce texte, la dimension pluriculturelle n'est pas claire et il est difficile d'introduire cette dimension aux activités pédagogiques. Toutefois, ce poème moderne dans son écriture et son thème a tout de même sa place dans le programme d'enseignement. Il représente la langue française, la beauté et la liberté d'expression de la poésie.

4.10 Prière d'un petit enfant nègre

(Voir Annexe 1 p. 110-112)

Ce poème de Tirolien est un manifeste contre le colonialisme et le traitement des Noirs dans leur pays natal à cette époque. *Prière d'un petit enfant nègre* narre une colonie ancienne de la France dans laquelle un petit enfant noir fait une prière à Dieu car il ne veut pas aller à l'école. Cette école a été créée par les Blancs pour renforcer leur système éducatif, leur langue, leur culture et leurs traditions des habitants locaux pour que ceux-ci s'assimilent aux Français.

La première partie de la discussion focalise sur la signification en analysant le langage de l'œuvre et ce que le poète vise à transmettre aux lecteurs. Le poème commence avec la phrase « Seigneur, je suis fatigué...je suis né fatigué » (vers 1, 2). Le mot Seigneur apparaît cinq fois dans le texte et l'enfant répète trois fois la phrase : « Seigneur, je ne veux plus aller à leur école » (vers 5, 19, 49). En plus, pendant sa prière, l'enfant répète les mots « leur école » (vers 4, 5, 19, 45, 49) qui indiquent qu'il rejette leur renforcement éducatif et il implore Dieu pour le libérer de cette école qui n'est pas la sienne en priant « Faites, je vous prie, que je n'y aille plus » (vers 6, 20).

¹⁷³ *Ibid.*

¹⁷⁴ *Ibid.*

En outre, dans le vers « Je veux suivre mon père dans les ravines fraîches » (vers 7), l'enfant préfère être comme son père qui est proche de la nature, par exemple, « aller pieds nus par les rouges sentiers » (vers 10), « dormir sa sieste au pied des lourds manguiers » (vers 12) et « je préfère flâner le long des sucreries » (vers 29). Il voudrait apprendre les contes traditionnels de son peuple comme « Les histoires de Zamba et de compère Lapin, et bien d'autres choses encore...qui ne sont pas dans les livres. » (vers 36, 37, 38). L'enfant ne comprend pas : « Pourquoi faut-il de plus apprendre dans des livres » (vers 40), car nous supposons que ses parents n'avaient pas appris dans des livres « qui nous parlent de choses qui ne sont point d'ici » (vers 41). Pour les Noirs dans ce poème, la connaissance ne se trouve pas dans les livres mais dans le partage des histoires traditionnelles, la richesse de leur culture et le renvoie aux générations précédentes.

L'enfant répète les mots « messieurs de la ville, aux messieurs comme il faut » (vers 23, 24), « un monsieur de la ville, un monsieur comme il faut » (vers 27, 28) « Ces messieurs de la ville, ces messieurs comme il faut » (vers 44, 45). Il nous donne l'impression qu'il est l'enseignant qui lui a dit qu'il faut être un monsieur comme les Blancs de la ville.

La vie de Blancs n'a rien à voir avec sa culture qui est proche de la nature et l'environnement. Tout le monde « se réveille avec la sirène des blancs » (vers 14), pour aller travailler à « l'Usine » (vers 15). Pendant sa prière l'enfant s'oppose au monde occidental et ses moyens de vivre : leurs livres, l'uniforme, l'usine.

Ici, nous sommes introduits à deux mondes différents : deux cultures, deux langues, deux façons de vivre dissemblables. Ils sont, en effet, opposés. Le monde traditionnel guadeloupéen est confronté du monde occidental qui essaye de le détruire en renforçant leur vie européenne. Ils sont des éléments qui reflètent la vie de l'auteur. Cela nous amène à une discussion du rôle de l'interculturalité et de la pluriculturalité dans cette œuvre.

Bien que les concepts de l'interculturalité et de la pluriculturalité ne soient pas forcément évidents dans les mots du poème, dans cette œuvre nous faisons face à un dilemme : qui est l'Autre ? Quelle culture est-ce que nous considérons comme la culture de l'Autre ? Est-ce que c'est celles des Blancs qui sont entrés dans le pays étranger ou est-ce que ce sont les habitants locaux ? À mon avis, la réponse est simple : ce sont les deux. Si nous revoyons les définitions de l'interculturalité et de la pluriculturalité, il y a un échange mutuel de respect des cultures, croyances et langues à travers lequel nous pourrions apprendre les compétences interculturelle et, après, pluriculturelle.

En revanche, en lisant le poème, nous comprenons que ces échanges dont l'auteur parle n'indiquent ni un respect mutuel ni un désir de faire un échange réciproque. Il n'y a aucune indication que le colonisateur (une force dominante) veut conserver ni la langue maternelle ni la culture traditionnelle des habitants. C'est bien le contraire. L'enfant nous donne l'impression que l'interaction entre « les messieurs comme il faut » (vers 45) et les habitants n'est pas ce que nous comprenons de l'interculturel ou du pluriculturel. Le colonisateur essaye d'éradiquer la langue et la culture traditionnelles au lieu de les préserver, les comprendre et les accepter.

La dimension interculturelle et pluriculturelle peut être introduite par l'enseignant dans l'exposition de ce texte en classe en étudiant l'histoire de l'auteur. Tirolien fait partie de la Négritude qui est un mouvement pour la réclamation d'une vraie identité noire, l'histoire et la culture riche et, une célébration de la nature, la danse coutumière, le chant et la musique traditionnels.¹⁷⁵ C'est le rejet de la domination de la civilisation occidentale et une revendication de l'identité noire. La définition de la Négritude est proposée par Aimé Césaire, un de fondateurs du mouvement : « La Négritude est la simple reconnaissance du fait d'être noir, et l'acceptation de ce fait, de notre destin de Noir, de notre histoire et de notre culture ». ¹⁷⁶ En plus, à travers les années, il y a une réhabilitation du mot « nègre » qui est devenu maintenant un terme positif utilisé en littérature comme un symbole de la liberté du peuple noir. Grâce au mouvement de la Négritude ce mot évoque la dignité d'être noir, que le peuple noir peut réclamer.¹⁷⁷

Je propose aux élèves de faire une production littéraire de 300-400 mots sur le mouvement de la Négritude. Cet essai explore les éléments sociaux comme l'idéologie, les relations de pouvoir et l'identité sociale. Ces éléments jouent un rôle dans la formation des compétences interculturelle et pluriculturelle car les élèves interagissent avec non seulement le français de la France, mais aussi celui des pays francophones. Pendant ce projet les élèves font preuve d'ouverture d'esprit, de compréhension et d'inclusion des autres cultures examinées à travers une étude de la Négritude. La Négritude reconnaît la diversité et promeut ces aspects de l'interculturalité et la pluriculturalité et aussi, l'importance d'une identité. Cet ensemble de capacités gagnés par les apprenants les amène à la compétence interculturelle en échange avec

¹⁷⁵ IEB. 2017b. *Prière d'un petit enfant nègre*. Guy Tirolien : s.p.

¹⁷⁶ Senghor, L.S. 1977. p. 270.

¹⁷⁷ *Ibid.*

le français mais ainsi pluriculturelle car le français est composé des plusieurs cultures (illustré par l'OIF).

En conclusion, en lisant ce poème les élèves apprennent d'une part les conséquences négatives d'opprimer les autres et de ne pas accepter les autres langues et cultures. D'autre part, ils apprennent l'importance des langues et cultures diverses dans notre société et l'importance de se les partager pour créer le respect mutuel.

4.11 Conclusion

Toutes les activités exposées ci-dessus visent à créer un espace interculturel et pluriculturel en classe du français SAL en Afrique du Sud. Leur but est de lancer une discussion sur la culture et la langue françaises ainsi que la langue et la culture maternelle des apprenants. Ces activités donnent aux élèves une opportunité d'explorer l'Autre en faisant face de l'altérité – quelque chose d'inconnu –, de communiquer langagièrement et d'interagir culturellement avec une ou plusieurs langues et cultures. À travers ces interactions, l'objectif principal est de véhiculer aux apprenants la capacité d'être tolérant, d'accepter, d'inclure, de dépasser les préjugés et de mieux comprendre les personnes de milieux différents ; en d'autres mots, la compétence interculturelle et, à des degrés divers, la compétence pluriculturelle.

5. Chapitre Cinq : Conclusion

Pour finir, nous reconnaissons que la littérature diversifiée est essentielle dans l'enseignement/apprentissage des langues dans un pays aussi hétérogène en langues et cultures que l'Afrique du Sud. L'Afrique du Sud est une jeune nation qui s'ouvre aux différentes langues et cultures, ce qui nous amène à croire qu'il est essentiel d'introduire des textes au programme d'enseignement qui atteignent toutes les couches de la population. En Afrique du Sud, nous avons l'occasion de vivre et de partager tous les jours avec les autres citoyens d'une société multiculturelle, multiraciale et multilingue.

Les œuvres traitent d'un ensemble de sujets de la vie contemporaine, même si certaines pièces datent d'un autre âge. Les nouvelles sont contemporaines et les poèmes proviennent de différentes périodes de l'histoire. Les trois nouvelles donnent aux apprenants l'occasion d'apprendre la culture de manière ludique, à travers la nourriture qui a une place très importante dans la vie des Français. Il est aussi vrai pour la vie de nous tous mais cette focalise sur l'enseignement du français. L'enseignement de la littérature française est ainsi une façon de se familiariser avec la nourriture, la culture, les coutumes et les fêtes françaises et, découvrir des aspects de « l'identité française ». Dans le sens strict, nous ne trouverons pas une « identité » dans une classe de langue mais les élèves sont introduits à l'identité française et francophone.

5.1 Résumé des questions principales : Discussion et conclusion

Nous présentons un sommaire des résultats trouvés pendant cette étude. (Voir pages 8 et 9 pour les questions et objectifs de recherche).

5.1.1 Question 1

L'interculturalité et la pluriculturalité sont des concepts relativement nouveaux en classe de FLE sud-africaine. La littérature est une façon de les introduire dans le programme d'enseignement du français SAL. Les apprenants font face de l'altérité à travers les œuvres nous avons examinées au chapitre précédent.

L'Autre dans une classe en Afrique du Sud est difficile à définir mais, nous pouvons dire que l'Autre est ce qui est inconnu, en général, les langues étrangères comme le français. C'est-à-dire que l'Autre est une culture, une langue, une croyance, une religion qui ne sont pas les nôtres. En Afrique du Sud, nous avons une situation unique qui n'existe nulle part dans le

monde : onze langues officielles et, par conséquent, au moins onze cultures. Et, chacune de ces cultures est influencée par les autres. Il n'y a plus de sociétés homogènes, surtout en Afrique où ces sociétés n'existaient plus depuis les années du colonialisme.

L'inclusion des concepts de l'interculturalité et/ou de la pluriculturalité peut toutefois contribuer à une attitude qui prend en compte les différences culturelles, et donc à atteindre une compétence interculturelle. En FLE, l'objectif principal est d'atteindre une compétence communicative.¹⁷⁸ Donc, les littératures diversifiées dans une classe de français SAL permettent le développement d'une compétence interculturelle. La compétence interculturelle promeut l'échange mutuel entre personnes de différents milieux linguistiques et culturels. L'objectif de cette compétence est de savoir comment communiquer langagièrement et interagir culturellement avec les autres. Elle est aussi primordiale dans le vingt-et-unième siècle car la communication entre plusieurs cultures et langues devient essentielle.

5.1.2 Question 2

Il est clair que les élèves bénéficient d'un programme d'enseignement littéraire très divers. Cette diversité existe à cause de la richesse des cultures en Europe, en Afrique, en Amérique et en Asie. Ce curriculum donne aux élèves l'opportunité de s'ouvrir sur la diversité des cultures et des langues en Afrique du Sud ainsi que dans le monde. L'interculturalité et la pluriculturalité ont leur place essentielle pour promouvoir les échanges entre langues et cultures dans notre société si hétérogène.

Le CECRL insiste sur l'interculturalité, surtout dans le programme d'enseignement littéraire, et il reconnaît la diversité culturelle et langagière en Europe. Cet aspect important manque toutefois dans le CAPS en Afrique du Sud, qui est un pays avec une grande diversité de cultures. Par ailleurs, le cadre apprécie les rôles variés et multiples que la littérature joue dans un programme d'enseignement de langue. Une révision du curriculum actuel et de la méthode d'enseignement est requise afin d'introduire des concepts comme l'interculturalité et la pluriculturalité en classe de langue.

¹⁷⁸ France Diplomatie. 2018. Pourquoi promouvoir la langue française ? : s.p.

5.1.3 Question 3

Cette question a été examinée dans le quatrième chapitre qui traite des activités et des tâches langagières et culturelles en classe. Il appartient à l'enseignant/e de créer un environnement et des tâches qui promeuvent les compétences interculturelle et pluriculturelle en classe. C'est-à-dire qu'il/elle crée des situations qui aident les apprenants à forger leurs propres identités et reconnaissent, s'ouvrent à, incluent et acceptent l'Autre en même temps.

En Afrique du Sud, la compétence interculturelle et la compétence pluriculturelle sont toujours liées entre elles grâce à la grande diversité du pays. Il est possible que les élèves parlent déjà ou comprennent deux ou trois langues et le français est leur troisième ou quatrième langue. Par conséquent, ils ont acquis une compétence interculturelle avant d'entrer en classe de FLE.

Les élèves veulent toujours partager les nuances ou leurs expériences de leurs cultures et/ou langues. Je trouve que la plupart d'élèves ont déjà les compétences culturelles à cause de la société diverse dans laquelle ils habitent. Ainsi ils les introduisent eux-mêmes en classe car ils ont toujours envie de partager leur langue et culture mais c'est toujours la tâche de l'enseignant d'encourager ces échanges.

5.1.4 Question 4

À travers l'enseignement des textes, nous tachons d'encourager l'intérêt pour la littérature du français SAL dans un contexte sud-africain et africain. Aussi, il est important de promouvoir la littérature francophone africaine en classe de langue dans ce pays, car les thèmes de cette littérature sont pertinents pour les élèves africains parce qu'ils font face à l'altérité. Pour cela, nous explorons la littérature qui est pertinente pour le continent, et par conséquent, pour ses enfants pour qu'ils puissent apprécier l'histoire riche des peuples africains, les langues et les cultures diversifiées qui existent en Afrique aussi bien que la francophonie.

Par ailleurs, les poèmes sont une bonne représentation de la langue et de la culture françaises et francophones d'une autre époque ainsi que de l'époque contemporaine, grâce à l'inclusion d'œuvres littéraires de la diaspora africaine francophone. Les apprenants profitent de cette diversité littéraire dans le curriculum et sont introduits à une culture qui n'est pas la leur. Ils sont en mesure de la comparer avec leur propre situation, en mettant en exergue les différentes langues, religions, cultures, etc. De cette manière, les élèves forment leur propre identité et découvrent comment ils se placent dans la société. La littérature dans le curriculum du français

SAL donne aux apprenants une « fenêtre » sur le monde français de l'Europe, ainsi que la francophonie en Afrique, aux Amériques et en Asie. Les œuvres francophones sont aussi importantes que celles de la France dans l'enseignement de la langue française.

À mon avis, les textes et les activités proposés par le comité de l'IEB sont bien choisis ; chacun est pertinent. Ils ont tous leur place dans le programme d'enseignement littéraire du français SAL, même s'il y en a certains qui ne répondent ni à la dimension interculturelle ni à la dimension pluriculturelle. Cette littérature véhicule la langue et la culture française aux apprenants de grade 12 qui bénéficient d'être exposés en classe de langue à une grande variété d'œuvres littéraires francophones, contemporaines, sans oublier les textes classiques. Selon mes expériences comme enseignante du français SAL à *The Wykeham Collegiate*, une classe au lycée n'est jamais homogène. Les élèves viennent de tous les coins du pays, du continent (zambiennes, ivoiriennes et ougandaises) et ainsi, du monde (chinoises et anglaises). Il faut un système scolaire en Afrique du Sud qui reflète la grande diversité culturelle et langagière du pays (et du monde) pour créer un système inclusif qui reflète cette diversité.

Bibliographie

- Adam, A. 2003. *Les Fleurs du mal de Baudelaire, C.* [en ligne]. Repéré à https://www.ebooksgratuits.com/pdf/ baudelaire_les_fleurs_du_mal.pdf. (Page consultée le 20 mars 2018).
- Berthet A, Daill E, Hugot C, Kizirian V, Waendendries M. 2014. *Alter Ego + : Méthode de français pour grands adolescents et adultes : B1.* Paris : Hachette.
- Ambassade de France en Afrique du Sud. 2016. *Developing French language while promoting linguistic & cultural diversity in South Africa.* [Online]. Available at: <https://za.ambafrance.org/French-language,867>. (Assessed 10 January 2018).
- Association Racines. 2017. *Guy Tirolien.* [en ligne]. Repéré à <https://associationracines.com/guy-tirolien>. (Page consultée le 25 avril 2018).
- Beacco, J-C. 2003. Une proposition de référentiel pour les compétences culturelles dans les enseignements de langues. Dans : *Un référentiel pour les compétences à dimension culturelle.* Paris : Hachette. 1-46.
- Berard, E. 1991. *l'Approche Communicative : Théories et pratiques.* Paris : CLE International.
- Bhabha, H.K. 2004. *The Location of Culture.* 2nd ed. London and New York: Routledge.
- Bonnefoy, Y. 1961. *Rimbaud par lui-même.* Paris : Seuil (Ecrivains de Toujours).
- British Broadcasting Commission (BBC). 2010. *Archbishop Tutu in his own words.* [Online]. Available at: <https://www.bbc.com/news/world-africa-10734471>. (Assessed 14 April 2019).
- Buono, A. 2011. Le transculturalisme : de l'origine du mot à « l'identité de la différence » chez Hédi Bouraoui. Dans *Miscellaneous: International Perspectives on Canada.* Conseil international d'études canadiennes (43). 7-22.
- Byram, M. Gribkova, B. & Starkey, H. 2002. *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A Practical Introduction for Teachers.* Strasbourg: Council of Europe.
- Coste, D, Moore, D & Zarate, G. 2009. *Compétence Plurilingue et Pluriculturelle.* Strasbourg : Conseil de l'Europe.

- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Unité des Politiques linguistiques. [en ligne]. Repéré à www.coe.int/lang-CECR. (Page consultée le 10 octobre 2017).
- Council of Europe. 2001. *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge, U.K: Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Crépet, E, Crépet, J & Asselineau, C. 1907. *Charles Baudelaire: étude biographique*. Paris : Librairie Léon Vanier.
- De Rosnay, T. 2018. *Biographie*. [en ligne]. Repéré à <http://www.tatianaderosnay.com/index.php/bio>. (Page consultée le 10 mai 2018).
- Dictionnaire Larousse. 2018. Dans : *Dictionnaire Larousse en ligne*. [en ligne]. Repéré à <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/culture/21072>. (Page consultée le 23 janvier 2018).
- Fairclough, N. 2001. *Language and Power*. 2nd ed. Essex, UK: Pearson Education Limited.
- Fairclough, N. 2012. *Critical Discourse Analysis*. In: Gee, J.P. and Handford, M. (ed.). *The Routledge Handbook of Discourse Analysis*. Abingdon, UK and New York, USA: Routledge. 9-20.
- Foley, A. 2015. *Mother-tongue education in South Africa*. [Online]. Available at: http://teachenglishtoday.org/index.php/2010/06/mother-tongue-education-in-south-africa-2/#_ftn1. (Assessed 23 February 2018).
- France Diplomatie. 2018. *Pourquoi promouvoir la langue française ?* [en ligne]. Repéré à <https://www.diplomatie.gouv.fr/fr/politique-etrangere-de-la-france/francophonie-et-langue-francaise/pourquoi-promouvoir-la-langue-francaise/>. (Page consultée le 14 juillet 2018).
- France Diplomatie. 2018. *The status of French in the world*. [Online]. Available at: <https://www.diplomatie.gouv.fr/en/french-foreign-policy/francophony-and-the-french-language/the-status-of-french-in-the-world/>. (Assessed 14 July 2018).
- Graines de Paix. 2019a. *Compétences interculturelles*. [en ligne]. Repéré à http://www.grainesdepaix.org/fr/ressources-de-paix/dictionnaire-paix-education/competences_interculturelles. (Page consultée le 4 avril 2019).

- Graines de Paix. 2019b. *Qui sommes-nous ?*. [en ligne]. Repéré à <http://www.grainesdepaix.org/fr/qui-sommes-nous>. (Page consultée le 4 avril 2019).
- Hall, S. 1980. *Encoding/decoding*. 2nd ed. In: Centre for Contemporary Cultural Studies. (ed.): *Culture, Media, Language: Working Papers in Cultural Studies, 1972-1979*. London: Hutchinson. 128-138.
- Horne, F. 2010. Les études littéraires face à l'émergence de la didactique de FLE en Afrique du Sud. Perspectives didactiques et sociales. Dans : *French Studies in Southern Africa* (40) Numéro Spécial : 280-301.
- Horne, F. 2016. The repositioning of literature in French foreign language teaching in South Africa: Performing dialogue, diversity and difference. In: *Journal for Language Teaching*, (50)1: 11-27.
- Independent Examinations Board (IEB). 2017a. Prescribed Literature Texts 2017-2019. In: French Second Additional Language. [Online]. Available at: <https://docs.ieb.co.za/pages/nonofficiallanguages>. (Assessed 16 February 2017). Limited Access.
- Independent Examinations Board (IEB). 2017b. Resources. In: French Second Additional Language. [Online]. Available at: <https://docs.ieb.co.za/pages/nonofficiallanguages>. (Assessed 1 March 2018). Limited Access.
- Institut Français d'Afrique du Sud (IFAS). 2017. *Véronique Tadjó: Discussion with an African Voice*. [Online]. Available at: <http://www.ifas.org.za/index.php/books/events-and-news-books/548-veronique-tadjo-discussion-with-an-african-voice>. (Assessed 20 April 2018).
- Jajolet, C. 2018. *Jean Tardieu – Biographie*. [en ligne]. Repéré à https://www.printempsdespoetes.com/index.php?url=poetheque/poetes_fiche.php&cle=797. (Page consultée le 16 avril 2018).
- Jeune Afrique. 2017. *Littérature – En compagnie des hommes, de Véronique Tadjó : le virus et le baobab*. [en ligne]. Repéré à <http://www.jeuneafrique.com/mag/494164/culture/litterature-en-compagnie-des-hommes-de-veronique-tadjo-le-virus-et-le-baobab/>. (Page consultée le 20 avril 2018).
- Krippendorff, K. 2013. *Content Analysis: An introduction to its methodology*. 3rd ed. Thousand Oaks, USA: Sage Publications.

- Ledig, A. 2018. *Bio*. [en ligne]. Repéré à <http://www.agnesledig.fr/biographie>. (Page consultée le 8 mai 2018).
- Legardinier, G. 2018. *Biographie*. [en ligne]. Repéré à <http://www.gilles-legardinier.com/bio.php>. (Page consultée le 8 mai 2018).
- Legardinier, G. 2018. *Mon Bureau*. [en ligne]. Repéré à <http://www.gilles-legardinier.com/bio.php>. (Page consultée le 8 mai 2018).
- Lévure littéraire. 2018. *Christophe Bregaint – Bio*. [en ligne]. Repéré à <http://levurelitteraire.com/christophe-bregaint-bio/>. (Page consulté le 16 avril 2018).
- Marie, A. 2010. Traiter de la diversité culturelle : Le cas de la littérature francophone en classe de FLE. Dans : *French Studies in Southern Africa*, 2010 (40) Numéro Spécial : 259-279.
- Organisation internationale de la Francophonie (OIF). 2013a. Organisation internationale de la Francophonie (OIF). [en ligne]. Repéré à <https://www.francophonie.org/L-Organisation-internationale-de-la-Francophonie-42707.html>. (Page consulté le 1 avril 2019).
- Organisation internationale de la Francophonie (OIF). 2013b. Qu'est-ce que la Francophonie ? [en ligne]. Repéré à <https://www.francophonie.org/-Qu-est-ce-que-la-Francophonie-72-.html>. (Page consulté le 1 avril 2019).
- Pagesy, H. 2015. *Gilles Legardinier : six choses à savoir sur le phénomène littéraire français*. [en ligne]. Repéré à <http://www.lefigaro.fr/livres/2015/10/02/03005-20151002ARTFIG00210-gilles-legardinier-six-choses-a-savoir-sur-le-phenomene-litteraire-francais.php>. (Page consultée le 8 mai 2018).
- Poetica. 2018. *Christophe Bregaint – biographie*. [en ligne]. Repéré à <https://www.poetica.fr/biographie-christophe-bregaint/>. (Page consultée le 16 avril 2018).
- Poulet, G. 1969. *Qui était Baudelaire ?* Edité par d'Art Albert Skira, Genève : Cosmopress et Paris : Syndicat de la Propriété Artistique.
- Puren, C. 2012. *Histoire des Méthodologies de l'enseignement des langues*. 3^e ed. Paris : Nathan-CLE International.
- Reichardt, D. 2011. Sur la théorie d'une francophonie transculturelle : État des lieux et intérêt didactique. Dans : *Relief 5* (2). 4-20.

- Schmitt, M.P. 2018. Tardieu, Jean (1903-1995). Dans : *Encyclopædia Universalis*. [en ligne]. Repéré à <http://www.universalis.fr/encyclopedie/jean-tardieu/>. (Page consultée le 24 avril 2018).
- Senghor, L.S. 1977. Problématique de la Négritude. Dans : *Liberté 3 : Négritude et civilisation de l'universel*. Paris : Seuil. 269-270.
- Siewierski, C. 2018. *Harvard Style Reference Guide – Adapted for the IIE*. [Online]. Available at: <https://www.iie.ac.za/IIE%20Library/Documents/HTGS/IIE%20Quick%20Reference%20Guide.pdf>. (Accessed on 28 February 2019).
- Snyman, E. 2010. L'écriture de soi pour promouvoir l'interculturel en classe de FLE : « les racines en Afrique, les feuilles sur l'univers ». Dans : *French Studies in Southern Africa*, 2010 (40) Numéro Spécial : 303-325.
- South African History Online. 2015. Xenophobic violence in democratic South Africa. [Online]. Available at: <https://www.sahistory.org.za/article/xenophobic-violence-democratic-south-africa>. (Assessed on 1 April 2019).
- Šperková, P. 2010. La littérature et l'interculturalité en classe de langue. *Revue internationale International Webjournal*. [en ligne]. Repéré à http://www.sens-public.org/article.php3?id_article=666. (Page consultée le 10 janvier 2017).
- Tadjo, V. 2018. *Biographie*. [en ligne]. Repéré à <https://veroniquetadjo.com/fr/biographie/>. (Page consultée le 21 avril 2018).
- UNESCO Institute for Statistics (UIS). 2018. *Global Flow of Tertiary-Level Students*. [Online]. Available at: <http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow>. (Assessed 30 July 2018).
- Un Jour Un Poème. 2018. *Esther Granek*. [en ligne]. Repéré à <http://www.unjourunpoeme.fr/auteurs/granek-esther> *Esther Granek*. (Page consultée le 24 avril 2018).
- UNESCO. 2005. *Convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles*, Paris : 3-21 octobre 2005. [en ligne]. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001429/142919f.pdf>. (Page consultée le 9 avril 2018).

UNESCO. 2018. *Multiculturalisme*. [en ligne]. Repéré à <http://www.unesco.org/new/fr/social-and-human-sciences/themes/international-migration/glossary/multiculturalism/>. (Page consultée le 15 avril 2018).

Welsch, W. 1999. Transculturality: The Puzzling Form of Cultures Today. In: Featherstone, M and Lash, S. eds. 1999. *Spaces of Culture: City, Nation, World*. London: Sage. 194-213.

Wonal, R.S. 2017. *Guy Tirolien*. [en ligne]. Repéré à <http://ile-en-ile.org/tirolien/>. (Page consultée le 25 avril 2018).

Zarate, G, Lévy, D & Kramersch, C. 2008. *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Édition des archives contemporaines.

ANNEXES

Annexe 1 – Poèmes du programme d'enseignement littéraire

L'ALBATROS

Souvent, pour s'amuser, les hommes d'équipage
Prennent des albatros, vastes oiseaux des mers,
Qui suivent, indolents compagnons de voyage,
Le navire glissant sur les gouffres amers.
À peine les ont-ils déposés sur les planches,
Que ces rois de l'azur, maladroits et honteux,
Laissent piteusement leurs grandes ailes blanches
Comme des avirons traîner à côté d'eux.
Ce voyageur ailé, comme il est gauche et veule !
Lui, naguère si beau, qu'il est comique et laid !
L'un agace son bec avec un brûle-gueule,
L'autre mime, en boitant, l'infirme qui volait !
Le Poète est semblable au prince des nuées
Qui hante la tempête et se rit de l'archer ;
Exilé sur le sol au milieu des huées,
Ses ailes de géant l'empêchent de marcher.

Charles BAUDELAIRE

LE DORMEUR DU VAL

C'est un trou de verdure où chante une rivière
Accrochant follement aux herbes des haillons
D'argent ; où le soleil, de la montagne fière,
Luit : c'est un petit val qui mousse de rayons.

Un soldat jeune, bouche ouverte, tête nue,
Et la nuque baignant dans le frais cresson bleu,
Dort ; il est étendu dans l'herbe sous la nue,
Pâle dans son lit vert où la lumière pleut.

Les pieds dans les glaïeuls, il dort. Souriant comme
Sourirait un enfant malade, il fait un somme :
Nature, berce-le chaudement : il a froid.

Les parfums ne font pas frissonner sa narine ;
Il dort dans le soleil, la main sur sa poitrine
Tranquille. Il a deux trous rouges au côté droit.

Arthur RIMBAUD

BIEN DANS SA PEAU

Paraît que pour être au plus haut

faut se sentir bien dans sa peau.

Si donc nous nous y sentons mal

ça peut nous bouffer le moral

et c'est porte ouverte aux dégâts...

Aussi soyons de notre temps

car qui voudrait tels embarras ?

Solutionnons en nous soignant

Ché pas si j'ai bien expliqué.

P'têt' qu'un ajout peut y aider...

Paraît que pour s'épanouir

avant tout faut se définir.

S'adore-t-on ? Quand ? Et comment ?

Se déteste-t-on mêmement ?

Si c'était les deux à la fois

(car connaît-on ce qu'on engrange ?)

faut en situer les pourquoi

et clarifier un tel mélange.

Ché pas si j'ai bien expliqué.

P'têt' qu'un ajout peut y aider...

Paraît que pour être serein

faut pas jouer au p'tit malin.
N'hésitons pas à exposer
ce qui en nous fut enterré
dans les entrailles du non-dit
depuis peu, ou des décennies,
et qui pourtant respire encore
causant en nous le plus grand tort.

Ché pas si j'ai bien expliqué.
P'têt' qu'un ajout peut y aider...

Paraît que pour tourner le dos
aux dépressions et autres maux,
faut réparer là où ça craque.
Si vous pensez : « J'en ai ma claque.
Je me croyais hier un génie
et moins qu'une merde aujourd'hui »,
pour vous sortir de ce micmac
au plus tôt videz votre sac.

Ché pas si j'ai bien expliqué.
P'têt' qu'un ajout peut y aider...

Paraît que pour s'équilibrer,
en soi autant qu'en société,

les procédés courent les rues.

Y'a qu'à mettre son âme à nu

et décortiquer sa substance.

L'implication de mille traits

s'entremêlant en permanence

ne devrait pas vous affoler...

Ché pas si j'ai bien expliqué.

P'têt' qu'un ajout... ?

Esther GRANEK

CONCEPT HIGH-TECH

Concept

High-tech

Ça glisse,

C'est lisse.

Tout est beau, clair et policé

Dans l'univers aseptisé

De l'époque Windowsienne,

De l'époque fastfoodienne.

Coït

En kit

Du sexe

Kleenex.

Sur l'écran des illusions,

Stimulent nos émotions

C'est l'amour version virtuelle

Sans la volupté sexuelle.

Débit

Crédit

On compte

Sans honte.

On compte les humains en taux
Leurs besoins font des capitaux
Le profit est le désir suprême
Des maîtres de l'espèce humaine.

Réseau
Le show
Technique
Qui nique.

Contrôle d'accès refusé
Biotique développée
Le cerveau aechmalote
De la plastique camelote.

Schéma
D'amas
De foules
Qui coulent

Dès le développement fœtal
Contrôle comportemental
Et cognitions discordantes
Face aux images qui mentent.

Futur

Impur

Matrice

Factice.

Fugitif, l'esprit en débris

Je continue mes amphigouris

Avec des mots en résilience

D'un monde en pleine sénescence.

Christophe BREGAINT

LA LUMIÈRE DE TES YEUX

Regarde les autres avec la lumière de tes yeux

Donne-leur une seconde chance

Un bouquet de sourires

Une poignée de main

Un petit bout de ton cœur

Va, n'aie pas peur

De rejoindre ceux qui habitent le monde

L'esprit ne connaît pas de frontières

Ton corps s'en va toujours vers l'inconnu

Plonge dans la foule de tes semblables

Perdus au fond de la forêt

Les grands arbres nous cachent la vue

Le soleil ne parvient plus à percer l'obscurité

Il fait sombre, il fait froid

Nous cherchons notre chemin

Je ne comprends pas pourquoi

Dans la ville pleine de rêves multicolores

Le vent tourne soudain violemment

Et la vie est emportée par un ouragan

Qui ravage les jours heureux

Des nuages noirs aveuglent nos espoirs

Tout dérive et s'abîme
L'intolérance donne des fruits-poison
La ville devient une prison
Où nous nous cachons les uns des autres

Reprends courage,
Bats-toi contre l'inacceptable
Le meilleur est en toi
Garde intact le rêve inaltérable
D'un monde nouveau et juste

Véronique TADJO

ÉTUDE DE PRONOMS

O toi ô toi ô toi ô toi

toi qui déjà toi qui pourtant

toi que surtout.

Toi qui pendant toi qui jadis toi que toujours

toi maintenant.

Moi toujours arbre et toi toujours prairie

moi souffle toi feuillage

moi parmi, toi selon !

Et nous qui sans personne

par la clarté par le silence

avec rien pour nous seuls

tout, parfaitement tout !

Jean TARDIEU

PRIÈRE D'UN PETIT ENFANT NÈGRE

Seigneur, je suis très fatigué.

Je suis né fatigué.

Et j'ai beaucoup marché depuis le chant du coq

Et le morne est bien haut qui mène à leur école.

Seigneur, je ne veux plus aller à leur école,

Faites, je vous en prie, que je n'y aille plus.

Je veux suivre mon père dans les ravines fraîches

Quand la nuit flotte encore dans le mystère des bois

Où glissent les esprits que l'aube vient chasser.

Je veux aller pieds nus par les rouges sentiers

Que cuisent les flammes de midi,

Je veux dormir ma sieste au pied des lourds manguiers,

Je veux me réveiller

Lorsque là-bas mugit la sirène des blancs

Et que l'Usine

Sur l'océan des cannes

Comme un bateau ancré

Vomit dans la campagne son équipage nègre...

Seigneur, je ne veux plus aller à leur école,

Faites, je vous en prie, que je n'y aille plus.

Ils racontent qu'il faut qu'un petit nègre y aille

Pour qu'il devienne pareil
Aux messieurs de la ville
Aux messieurs comme il faut.
Mais moi, je ne veux pas
Devenir, comme ils disent,
Un monsieur de la ville,
Un monsieur comme il faut.
Je préfère flâner le long des sucreries
Où sont les sacs repus
Que gonfle un sucre brun autant que ma peau brune.
Je préfère, vers l'heure où la lune amoureuse
Parle bas à l'oreille des cocotiers penchés,
Écouter ce que dit dans la nuit
La voix cassée d'un vieux qui raconte en fumant
Les histoires de Zamba et de compère Lapin,
Et bien d'autres choses encore
Qui ne sont pas dans les livres.
Les nègres, vous le savez, n'ont que trop travaillé.
Pourquoi faut-il de plus apprendre dans des livres
Qui nous parlent de choses qui ne sont point d'ici ?
Et puis elle est vraiment trop triste leur école,
Triste comme

Ces messieurs de la ville,

Ces messieurs comme il faut

Qui ne savent plus danser le soir au clair de lune

Qui ne savent plus marcher sur la chair de leurs pieds

Qui ne savent plus conter les contes aux veillées.

Seigneur, je ne veux plus aller à leur école !

Guy TIROLIEN

Annexe 2 - Extrait du DBE CAPS Grade 10-12 : French SAL



basic education

Department:
Basic Education
REPUBLIC OF SOUTH AFRICA

**CURRICULUM AND ASSESSMENT POLICY STATEMENT
GRADES 10-12**

FRENCH SECOND ADDITIONAL LANGUAGE

Department of Basic Education

222 Struben Street

Private Bag X895

Pretoria 0001

South Africa

Tel: +27 12 357 3000

Fax: +27 12 323 0601

120 Plein Street Private Bag X9023

Cape Town 8000

South Africa

Tel: +27 21 465 1701

Fax: +27 21 461 8110

Website: <http://www.education.gov.za>

© 2016 Department of Basic Education

ISBN: 978-1-4315-2688-8

CONTENTS

SECTION 1: INTRODUCTION TO THE CURRICULUM AND ASSESSMENT POLICY STATEMENT	3
1.1 Background	3
1.2 Overview	3
1.3 General aims of the South African curriculum	4
1.4 Time allocation	7
1.4.1 Foundation Phase	7
1.4.2 Intermediate Phase	8
1.4.3 Senior Phase	9
1.4.4 Grades 10-12	10
SECTION 2: INTRODUCING THE LANGUAGES	11
2.1 Languages in the Curriculum and Assessment Policy Statement	11
2.2 Specific aims of learning Additional Languages	14
2.3 Overview of the language curriculum	15
2.4 Teaching the Second Additional Language	15
2.5 Language teaching approaches	23
2.6 Time allocation in the curriculum	25
2.7 Requirements to offer a Second Additional Language as a subject	26
SECTION 3: CONTENT AND TEACHING PLANS FOR LANGUAGE SKILLS	28
3.1 Listening and speaking	28
3.2 Reading and viewing	37
3.3 Writing and presenting	45
3.4 Language structures and conventions – reference list	54
3.5 Teaching plans	59
3.5.1 Grade 10: Teaching plan	63
3.5.2 Grade 11: Teaching plan	75
3.5.3 Grade 12: Teaching plan	85

SECTION 4: ASSESSMENT IN SECOND ADDITIONAL LANGUAGE	96
4.1 Introduction.....	96
4.2 Informal or daily assessment.....	96
4.3 Formal assessment.....	97
4.4 Programme of Assessment.....	101
4.4.1 Overview of requirements	101
4.4.2 Examinations.....	108
4.5 Recording and reporting.....	112
4.6 Moderation of assessment	112
4.6.1 Formal assessment (SBA).....	113
4.6.2 Oral assessment tasks.....	113
4.7 General.....	114
GLOSSARY	115

SECTION 1: INTRODUCTION TO THE CURRICULUM AND ASSESSMENT POLICY STATEMENT

1.1 Background

The *National Curriculum Statement Grades R-12 (NCS)* stipulates policy on curriculum and assessment in the schooling sector.

To improve implementation, the National Curriculum Statement was amended, with the amendments coming into effect in January 2012. A single comprehensive Curriculum and Assessment Policy document was developed for each subject to replace Subject Statements, Learning Programme Guidelines and Subject Assessment Guidelines in Grades R-12.

1.2 Overview

- (a) The *National Curriculum Statement Grades R-12 (January 2012)* represents a policy statement for learning and teaching in South African schools and comprises the following:
 - (i) *Curriculum and Assessment Policy Statements for each approved school subject;*
 - (ii) *The policy document, National policy pertaining to the programme and promotion requirements of the National Curriculum Statement Grades R-12; and*
 - (iii) *The policy document, National Protocol for Assessment Grades R-12 (January 2012).*
- (b) The *National Curriculum Statement Grades R-12 (January 2012)* replaces the two current national curricula statements, namely the
 - (i) *Revised National Curriculum Statement Grades R-9, Government Gazette No. 23406 of 31 May 2002, and*
 - (ii) *National Curriculum Statement Grades 10-12 Government Gazettes, No. 25545 of 6 October 2003 and No. 27594 of 17 May 2005.*
- (c) The national curriculum statements contemplated in subparagraphs b(i) and (ii) comprise the following policy documents which will be incrementally repealed by the *National Curriculum Statement Grades R-12 (January 2012)* during the period 2012-2014:
 - (i) *The Learning Area/Subject Statements, Learning Programme Guidelines and Subject Assessment Guidelines for Grades R-9 and Grades 10-12;*
 - (ii) *The policy document, National Policy on assessment and qualifications for schools in the General Education and Training Band, promulgated in Government Notice No. 124 in Government Gazette No. 29626 of 12 February 2007;*
 - (iii) *The policy document, the National Senior Certificate: A qualification at Level 4 on the National*

Qualifications Framework (NQF), promulgated in Government Gazette No.27819 of 20 July 2005;

- (iv) *The policy document, An addendum to the policy document, the National Senior Certificate: A qualification at Level 4 on the National Qualifications Framework (NQF), regarding learners with special needs, published in Government Gazette, No.29466 of 11 December 2006, is incorporated in the policy document, National policy pertaining to the programme and promotion requirements of the National Curriculum Statement Grades R-12; and*
 - (v) *The policy document, An addendum to the policy document, the National Senior Certificate: A qualification at Level 4 on the National Qualifications Framework (NQF), regarding the National Protocol for Assessment (Grades R-12), promulgated in Government Notice No. 1267 in Government Gazette No. 29467 of 11 December 2006.*
- (d) The policy document, *National policy pertaining to the programme and promotion requirements of the National Curriculum Statement Grades R-12*, and the sections on the Curriculum and Assessment Policy as contemplated in Chapters 2, 3 and 4 of this document constitute the norms and standards of the *National Curriculum Statement Grades R-12*. It will therefore, in terms of section 6A of the *South African Schools Act, 1996 (Act No. 84 of 1996)*, form the basis for the Minister of Basic Education to determine minimum outcomes and standards, as well as the processes and procedures for the assessment of learner achievement to be applicable to public and independent schools.

1.3 General aims of the South African Curriculum

- (a) The *National Curriculum Statement Grades R-12* gives expression to the knowledge, skills and values worth learning in South African schools. This curriculum aims to ensure that children acquire and apply knowledge and skills in ways that are meaningful to their own lives. In this regard, the curriculum promotes knowledge in local contexts, while being sensitive to global imperatives.
- (b) The *National Curriculum Statement Grades R-12* serves the purposes of:
 - equipping learners, irrespective of their socio-economic background, race, gender, physical ability or intellectual ability, with the knowledge, skills and values necessary for self-fulfilment, and meaningful participation in society as citizens of a free country;
 - providing access to higher education;
 - facilitating the transition of learners from education institutions to the workplace; and
 - providing employers with a sufficient profile of a learner's competences.

- (c) The National Curriculum Statement Grades R-12 is based on the following principles:
- Social transformation: ensuring that the educational imbalances of the past are redressed, and that equal educational opportunities are provided for all sections of the population;
 - Active and critical learning: encouraging an active and critical approach to learning, rather than rote and uncritical learning of given truths;
 - High knowledge and high skills: the minimum standards of knowledge and skills to be achieved at each grade are specified and set high, achievable standards in all subjects;
 - Progression: content and context of each grade shows progression from simple to complex;
 - Human rights, inclusivity, environmental and social justice: infusing the principles and practices of social and environmental justice and human rights as defined in the Constitution of the Republic of South Africa. The National Curriculum Statement Grades R-12 is sensitive to issues of diversity such as poverty, inequality, race, gender, language, age, disability and other factors;
 - Valuing indigenous knowledge systems: acknowledging the rich history and heritage of this country as important contributors to nurturing the values contained in the Constitution; and
 - Credibility, quality and efficiency: providing an education that is comparable in quality, breadth and depth to those of other countries.
- (d) The National Curriculum Statement Grades R-12 aims to produce learners that are able to:
- identify and solve problems and make decisions using critical and creative thinking;
 - work effectively as individuals and with others as members of a team;
 - organise and manage themselves and their activities responsibly and effectively;
 - collect, analyse, organise and critically evaluate information;
 - communicate effectively using visual, symbolic and/or language skills in various modes;
 - use science and technology effectively and critically showing responsibility towards the environment and the health of others; and
 - demonstrate an understanding of the world as a set of related systems by recognising that problem solving contexts do not exist in isolation.
- (e) Inclusivity should become a central part of the organisation, planning and teaching at each school. This can only happen if all teachers have a sound understanding of how to recognise and address barriers to learning, and how to plan for diversity.
- The key to managing inclusivity is ensuring that barriers are identified and addressed by all the

relevant support structures within the school community, including teachers, District-Based Support Teams, Institutional-Level Support Teams, parents and Special Schools as Resource Centres. To address barriers in the classroom, teachers should use various curriculum differentiation strategies such as those included in the Department of Basic Education's *Guidelines for Inclusive Teaching and Learning* (2010).