

Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation

LAKISA

Revue des Sciences de l'Éducation

ISSN: 2790-1270 / en ligne
2790-1262 / imprimé



N°5, Juin 2023

École Normale Supérieure
Université Marien Ngouabi

LAKISA

Revue des Sciences de l'Éducation
Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED)
École Normale Supérieure (ENS)
Université Marien Ngouabi (UMNG)

ISSN : 2790-1270 / en ligne
2790-1262 / imprimé

Contact

www.lakisa.larsced.cg

E-mail :	revue.lakisa@larsced.cg	Tél :	(+242) 06 639 78 24
	revue.lakisa@umng.cg		

BP : 237, Brazzaville-Congo

Directeur de publication

MALONGA MOUNGABIO Fernand Alfred, Maître de Conférences (Didactique des disciplines), Université Marien NGOUABI (Congo)

Rédacteur en chef

BAYETTE Jean Bruno, Maître de Conférences (Sociologie de l'Education), Université Marien NGOUABI (Congo)

Comité de rédaction

ALLEMBE Rodrigue Lezin, Maitre-Assistant (Didactique de l'Anglais), Université Marien Ngouabi (Congo)

EKONDI Fulbert, Maître de Conférences (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

KIMBOUALA NKAYA, Maitre-Assistant (Didactique de l'Anglais), Université Marien Ngouabi (Congo)

KOUYIMOUSOU Virginie, Maitre-Assistant (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

LOUYINDOULA BANGANA YIYA Chris Poppel, Maitre-Assistant (Didactique des disciplines), Université Marien Ngouabi (Congo)

MOUSSAVOU Guy, Maître de Conférences (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

OKOUA Béatrice Perpétue, Maitre-Assistant (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

Comité scientifique et de lecture

ALEM Jaouad, Professeur-agrégé (Mesure et évaluation en éducation), Université Laurentienne (Canada)

ATTIKLEME Kossivi, Professeur Titulaire (Didactique de l'Education Physique et Sportive), Université d'Abomey-Calavi (Bénin)

DUPEYRON Jean-François, Maître de conférences HDR émérite (philosophie de l'éducation), université de Bordeaux Montaigne (France)

EWAMELA Aristide, Maître de Conférences (Didactique des Activités Physiques et Sportives), Université Marien NGOUABI (Congo)

HANADI Chatila, Professeur d'Université (Sciences de l'Education- Didactique de Sciences), Université Libanaise (Liban)

HETIER Renaud, Professeur (Sciences de l'éducation), UCO Angers (France)

KPAZAI Georges, Professeur Titulaire (Didactiques de la construction des connaissances et du Développement des compétences), Université Laurentienne, Sudbury (Canada)

LAMARRE Jean-Marc, Maître de conférences honoraire (philosophie de l'éducation), Université de Nantes, Centre de Recherche en Education de Nantes (France)

LOMPO DOUGOUDIA Joseph, Maître de Conférence (Sciences de l'Education), Ecole Normale Supérieure de Koudougou (Burkina Faso)

LOUMOUAMOU Aubin Nestor, Professeur Titulaire (Didactique des disciplines, Chimie organique), Université Marien Ngouabi (Congo)

LOUSSAKOUMOUNOU Alain Fernand Raoul, Maître de Conférences (Grammaire et Linguistique du Français), Université Marien Ngouabi (Congo)

MANDOUMOU Paulin, Maître de conférences (Didactique des APS), Université Marien NGOUABI (Congo)

MASSOUMOU Omer, Professeur Titulaire (Littérature française et Langue française), Université Marien Ngouabi (Congo)

MOPONDI BENDEKO MBUMBU Alexandre David, Professeur Ordinaire (Didactique des mathématiques), Université Pédagogique Nationale (République Démocratique du Congo)

NAWAL ABOU Raad, Professeur d'Université (Sciences de l'Education- Didactique des Mathématiques), Faculté de Pédagogie- Université Libanaise (Liban)

NDONGO IBARA Yvon Pierre, Professeur Titulaire (Linguistique et langue anglais), Université Marien Ngouabi (Congo)

NGAMOUNTSIKA Edouard, Professeur Titulaire (Grammaire et Linguistique du Français),
Université Marien Ngouabi (Congo)

ODJOLA Régina Véronique, Maître de Conférences (Linguistique du Français), Université
Marien Ngouabi (Congo)

PAMBOU Jean-Aimé, Maître de Conférences (Sociolinguistique-Didactique du français
langue étrangère et seconde- Grammaire nouvelle), Ecole Normale Supérieure du
Gabon (Gabon)

PARÉ/KABORÉ Afsata, Professeur Titulaire (Sciences de l'éducation), Université Norbert
Zongo à Koudougou (Burkina Faso)

RAFFIN Fabrice, Maître de Conférences (Sociologie/Anthropologie), Université de Picardie
Jules Verne (France)

VALLEAN Tindaogo, Professeur Titulaire (Sciences de l'éducation), Ecole Normale
Supérieure de Koudougou (Burkina Faso)

SOMMAIRE

Rapport au savoir en milieu scolaire rural au Gabon : cas des élèves issus de la communauté Ba-bongo	
Romarc Franck QUENTIN DE MONGARYASI et Guy Laroche MOMBO.....	1
L’enseignement des Travaux Pratiques (TP) en géographie dans les établissements du secondaire au Niger : états de lieux et stratégies d’actions	
Assagaye AGAISSA	15
Construction d’une séquence didactique pour une lecture méthodique des textes littéraires suivant la perspective actionnelle	
Armél NGUIMBI.....	27
Les facteurs déterminants d’une gestion autonome des établissements scolaires	
P. Marie Bernadin OUEÐRAOGO et Adeline TOUGMA.....	41
L’épistémologie de l’axiomatique et le progrès des sciences déductives	
Pancrace AKA.....	49
Analyse des pratiques de l’enseignement : les évaluations écrites journalières	
Tanga Casimir KABORE, Fatoumata Windemi Inès KOUTOU et Tinga KABORE.....	63
Les obstacles à l’enseignement des savoirs locaux au Burkina Faso	
Adama KÉRÉ.....	75
Analyses des déterminants de la qualité des apprentissages dans le contexte de l’enseignement bilingue du Mali	
Zakaria NOUNTA	87
Situation des infrastructures éducatives dans un contexte d’insécurité dans la région du sahel au Burkina Faso	
Seydou SERE	99
Politique d’éducation, éducation politique : vers un rôle émancipateur de l’éducation	
Olga Kochie AKOU.....	113
Niveau d’instruction des parents, taille de la classe et rendement scolaire des élèves du secondaire	
Zakari MAHAMADOU.....	123
La pertinence des styles d’enseignement de Mosston et Ashworth au regard des réalités de l’enseignement de l’éducation physique et sportive en République du Congo	
Ghislain Armand MOUDOUDOU LOUBOTA, Paulin MANDOUMOU et Georges KPAZAI.....	135

Construction d'une séquence didactique pour une lecture méthodique des textes littéraires suivant la perspective actionnelle

Armél NGUIMBI, École normale supérieure, Libreville (Gabon)

E-mail: nguibis62@gmail.com

Résumé

Cet article expose une séquence didactique construite dans le cadre de la formation initiale des finissants de licence en enseignement du français à l'École normale supérieure de Libreville. Son objectif est d'engager les futurs enseignants des textes littéraires dans une dynamique de renouvellement des pratiques visant le développement des compétences en lecture littéraire des apprenants. En s'appuyant à la fois sur la théorie de la réception et la perspective actionnelle, centrée sur la tâche, ainsi que sur une méthode d'application pédagogique basée sur une posture réflexive des apprenants, l'on a esquissé une approche qui se démarque du modèle traditionnel. En mettant les apprenants au cœur d'un dispositif d'apprentissage qui les valorise et en dépit du caractère spéculatif de la démarche, parce que non expérimentée sur le terrain, l'on a mis en place une autre façon d'aborder les textes pouvant améliorer les compétences des apprenants, développer leur esprit critique et viser leur autonomie.

Mots clés : construction, séquence didactique, lecture méthodique, textes littéraires, perspective actionnelle

Abstract

This article presents a didactic sequence constructed within the framework of the initial training of graduates in French teaching at the École normale supérieure of Libreville. Its objective is to engage future teachers of literary texts in a dynamic of renewal of practices aiming at the development of literary reading skills of learners. Drawing on both the theory of reception and the actional perspective, centered on the task, as well as on a method of pedagogical application based on a reflective posture of the learners, an approach has been outlined that differs from the traditional model. By putting the learners at the heart of a learning device that values them and despite the speculative nature of the approach, because it has not been tested in the field, we have put in place another way of approaching texts that can improve learners' skills, develop their critical thinking and aim for their autonomy.

Keywords: construction, didactic sequence, methodical reading, literary texts, action perspective.

Introduction

Cet article décrit une expérience de construction d'une séquence didactique développée dans le cadre du cours de « lecture méthodique », en formation initiale des enseignants de lycées et collèges à l'École normale supérieure. Cette séquence s'inscrit dans la droite ligne du renouvellement des pratiques d'enseignement des textes littéraires, qui est au cœur de la recherche en didactique du français. La démarche vaut le détour, car l'enseignement des textes littéraires n'est pas une sinécure. En effet, au milieu des années quatre-vingt, une approche explicative des textes, dite « lecture méthodique », s'est imposée dans la classe de français.

L'instance faitière de l'éducation au Gabon l'a présentée comme le sésame ouvrant les portes d'accès à une lecture efférente et distanciée des textes.

Sous l'influence des théories de la lecture littéraire et les sciences du langage, on a abandonné l'approche suivie, c'est-à-dire celle qui repose sur l'identification référentielle des éléments textuels, pour celle dite méthodique, centrée sur l'étude des signes eux-mêmes, en saisissant le sens comme une construction, une combinaison des procédés et des stéréotypes, qui permet d'évaluer les contenus, non en termes de vérité "directe", mais en termes de cohérence et de pertinence (J.-L. Dufays, 1994/2010). La lecture méthodique consiste donc à aller plus loin dans la découverte du texte en faisant apparaître ses implicites, la mise en lumière des enjeux du texte, justifier les impressions et les réactions des lecteurs, vérifier la pertinence du ou des sens envisagés. À la vérité, une lecture intrinsèquement littéraire qui s'appuie sur des formes ou des systèmes de formes morphosyntaxiques, grammaticales, lexicales et stylistiques qui aboutissent à la construction progressive d'une signification à partir des hypothèses dont la validité est rigoureusement vérifiée.

Le modèle venait à point nommé, après des échecs maintes fois constatés chez les apprenants en commentaire littéraire. Adopté comme modèle officiel de l'enseignement des textes, les atouts indéniables de la lecture méthodique auraient pu booster la lecture des textes littéraires en classe de français, mais les résultats n'ont pas été toujours au rendez-vous. On en veut pour preuve, les résultats aux épreuves de français, notamment ceux du commentaire composé, au baccalauréat d'au moins ces dix dernières années qui n'ont que rarement dépassé la moyenne de 8/20, (Office National du baccalauréat, cité par A. Nguimbi, 2015). Alors, à qui incombe la faute, pourrait-on se demander ? Il est vrai que l'échec des expériences de lecture des textes chez les apprenants est difficile à déterminer dans un contexte où de nombreux facteurs sociaux jouent un rôle qui influence négativement l'apprentissage, le phénomène est cependant très répandu qu'il ne peut à lui tout seul expliquer les errements scolaires en la matière. Les approches adoptées en classe en portent sans doute aussi une responsabilité. C'est pourquoi une autre façon d'aborder le texte en classe est à envisager.

Le présent article comporte quatre grandes parties. Dans la première, il est précisé le problème qui nous préoccupe, la pertinence et les objectifs de la recherche. La deuxième expose l'enseignement de la lecture méthodique en contexte scolaire gabonais. Il permet d'apprécier le rôle de chacun des acteurs dans la classe à partir de la méthode en vigueur. En troisième lieu, l'étude présente les présupposés théoriques qui soutiennent la démarche. Ceux-ci expliquent tour à tour les notions de séquence didactique, de perspective actionnelle et ses filiations épistémologiques avec certaines théories sociocognitives et littéraires. Sont également décrites les phases de la construction de la séquence didactique, avant les conclusions appréciatives de la démarche.

1. Précision du problème

Dans la francophonie, l'explication de texte a toujours occupé une place centrale parmi les activités de la classe de littérature au cycle secondaire. Cependant son enseignement, qui repose sur une tradition vieille de plusieurs siècles, a subi au cours des années plusieurs mutations : lecture linéaire ou suivie, modèle traditionnel marqué par un enseignement littéraire voué à la transmission du patrimoine culturel français, ordonné en grandes périodes chronologiques, dont la collection *Lagarde et Michard* en est le reflet. La réflexion qui a suivi a accouché les approches communicatives et, plus récemment, débouché sur un enseignement privilégiant l'activité interprétative du sujet-lecteur (G. Langlade, 2001 ; G. Langlade & A. Rouxel, 2004 ; G. Langlade et M.-J. Fourtanier, 2007). Calqué sur le modèle français, le système éducatif gabonais a suivi la même trajectoire. Certes, cette problématique n'est pas

nouvelle, et tout semble avoir été dit et proposé sur cet enseignement. Cependant, le constat quasi permanent de l'échec des expériences d'apprentissage des textes littéraires constaté chez les apprenants des lycées et collèges gabonais (A. Nguimbi, 2015), amène à nous pencher à nouveau sur la problématique de l'enseignement de ce pan de la discipline "français".

C'est ainsi que la question des approches des textes littéraires en classe s'est toujours invitée en recherche dans le domaine de la didactique du français, précisément en enseignement littéraire. L'épistémologie incertaine du littéraire (J.-M. Rosier, 2002) est à l'origine d'une variété d'approches en classe, posant ainsi des redoutables problèmes pédagogiques et didactiques aux praticiens (G. Langlade, 2002). Certains envisagent son enseignement en fonction des critères internes, intrinsèquement littéraires, notamment la centration sur l'usage particulier que les écrivains exercent sur le langage (R. Barthes, 1981 ; C. Poslaniec, 1992 ; L. Colles, 2003 ; G. Legros, 2000). D'autres l'appréhendent en fonction des critères externes, assimilant la lecture à une dynamique où le lecteur joue un rôle central dans l'appropriation de l'objet littéraire (H.- R. Jauss, 1978 ; W. Iser, 1976 ; J.-L. Dufays, L. Gemene & D. Ledur, 2005). On le voit, l'enseignement et l'apprentissage des textes littéraires à l'école secondaire n'ont jamais été un long fleuve tranquille (J. Lecavalier & S. Richard, 2010 ; J.-L. Dufays, L. Gemenne & D. Ledur, 2005 ; G. Langlade, 2001). L'absence d'une théorisation uniformisée et les difficultés liées à l'enseignement-apprentissage de ces textes en classe amènent les enseignants à construire des modèles susceptibles d'améliorer la compréhension en lecture. C'est sur cette voie que nous nous sommes engagés.

Le problème soulevé ici met sur orbite une double préoccupation. La première, résulte des stratégies d'enseignement. En dépit des facteurs sociaux qui peuvent démobiliser les apprenants en lecture littéraire, les styles d'enseignement-apprentissage peuvent jouer les trouble-fête dans l'acquisition des expériences lectorales des apprenants. Aborder la problématique de l'enseignement des textes en classe de français, c'est, entre autres, questionner les stratégies didactiques employées dans la classe. C'est l'occasion, en second lieu, de prendre des initiatives de recherche allant dans le sens des innovations.

Étant donné que des travaux ont examiné des pratiques professionnelles pour en comprendre les dysfonctionnements (A. Rouxel, 1990 ; D. Pennac, 1992 ; A. Nguimbi, 2015), notre propos ne peut que se situer dans la droite ligne de l'effort de rénovation des pratiques d'enseignement-apprentissage des textes en classe de français. Par conséquent, notre réflexion vise à montrer comment, à partir d'une séquence didactique et la perspective actionnelle, l'apprenant peut être mis au cœur d'un dispositif d'apprentissage qui le valorise et favorise son autonomie ; d'où la question de recherche suivante : comment rendre plus dynamique l'apprentissage des textes littéraires en classe de français, pour favoriser l'autonomie des apprenants en lecture des textes littéraires ?

2. La lecture méthodique en contexte scolaire gabonais

L'explication de texte, encore désignée sous le nom de « lecture méthodique », apparaît comme l'activité transversale au sein de la classe de français. Issue des approches formelles, la lecture méthodique est une lecture attentive, active et réfléchie des textes (A. Lesot, 1992). Elle consiste à aller plus loin qu'une lecture de participation, en utilisant des outils d'analyse permettant une interprétation justifiée. En contexte scolaire gabonais, on la pratique pour préparer les élèves à la plupart des épreuves du baccalauréat (texte argumentatif, commentaire composé, oral du second tour) ainsi que pendant l'étude des thèmes et des extraits d'œuvres intégrales. Dans la pratique, cette activité suit une trajectoire ci-dessous décrite par un enseignant invité à décrire sa pratique, ainsi que le rapporte A. Nguimbi, 2015, p. 155 :

Tout commence par une lecture expressive de l'enseignant, exploration visuelle du texte et relevé, si possible, des indices paratextuels, auctoriaux, génériques et typographiques. Une fois on a fini

le stade de la visualisation, on va poser une autre série de questions pour définir des centres d'intérêt dans le texte. Pour éviter qu'il soit une étude vaille que vaille, nous l'approchons à base des centres d'intérêt. Ce sont ces centres-là dont nous allons rechercher la validation au fur et à mesure de l'étude. Pour les valider, il y a un ensemble d'outils grammaticaux, syntaxiques dans tout le texte dont on va faire le repérage, lequel repérage va nous orienter vers une interprétation particulière. C'est cet ensemble qui nous permettra de dire à la fin que tel axe, tel angle de lecture est valide parce que tout simplement c'est vérifiable par les outils du texte.

Dans ce discours, l'étude des textes suit un cheminement à quatre temps : une ou des lectures du texte à haute voix, une exploration formelle du texte par la mise en évidence de son statut à partir d'un relevé d'éléments paratextuels, une étude interne du texte qui se termine par la mise en évidence de ses centres d'intérêt à partir de l'exploitation des phénomènes langagiers. Cette description de l'enseignement méthodique des textes exposée brièvement, fait valoir un certain nombre de savoirs et d'habiletés à faire acquérir aux apprenants : des connaissances sur l'auteur, sur le genre, sur les phénomènes langagiers en vue d'une interprétation globale du texte, ainsi que l'habileté à le lire publiquement. Mais l'observation *in situ* du déroulé du cours¹, met en scène deux acteurs majeurs dans la classe. D'un côté l'enseignant censé détenir le savoir, à qui incombe le rôle de le diffuser ; de l'autre l'apprenant devant le recevoir et l'approprier. La méthode généralement mise en avant consiste, pour l'enseignant, de faire cours face à ses élèves. Il lit le texte et interagit avec eux en usant du jeu traditionnel de questions/réponses. Tout au long du cours, la parole de l'enseignant est omniprésente, voire prépondérante. À la fin du cours une synthèse, autrement appelée « formalisation », censée être faite par les apprenants, est généralement dictée par l'enseignant lui-même. La classe est de temps en temps animée et au bout du compte, l'enseignant se satisfait du travail accompli en estimant avoir atteint ses objectifs, au regard de la participation vivante des apprenants.

Cette méthode dialoguée est sans doute légitime, car elle tend à s'inscrire dans la lignée des méthodes dites communicatives préconisées par Freinet. Il s'agit de rompre avec une certaine passivité de l'apprenant, caractéristique du modèle d'enseignement traditionnel. Toutefois, si la lecture méthodique vise l'élaboration des hypothèses de lecture que l'on doit vérifier en maîtrisant et en exploitant maximale les formes et les structures d'un texte et d'en dégager un sens, les résultats escomptés peuvent-ils s'obtenir à partir de cette façon de faire le cours ? Avec ce procédé à quel moment l'apprenant lui-même s'investit-il dans le texte en faisant appel à son affect, à ses expériences individuelles, sociales et culturelles pour construire une interprétation, son interprétation, bien sûr ? Quoique le cours dialogué éveille la conscience communicative des apprenants, n'y a-t-il pas risque que l'enseignant considère inconsciemment l'acte d'enseignement et l'acte d'apprentissage comme deux entités séparées ? Cette pratique, qui règne encore, a tendance à mettre en avant un rapport au savoir qui s'appuie, d'une part, sur une vision de l'enseignement centrée sur une approche prescriptive et, d'autre part, sur une vision de l'apprentissage soumise à la parole et au questionnement orientés de l'enseignant. À y voir de près, c'est bel et bien l'enseignant qui est à la manœuvre à travers ses questions qui explorent le texte selon sa sensibilité, ses expériences socioculturelles et sa vision du monde. Une telle approche ne repose-t-elle pas sur une posture qui réifie le savoir en le présentant comme un « donné » préexistant ? La relation éducative est alors conçue sous un modèle de transmission directe, quoique le système de questions-réponses a tendance à brouiller les repères. Face à ce modèle pédagogique, que faut-il faire ? Question difficile à répondre, sans au préalable exposer la matrice théorique qui sied le mieux à la problématique posée.

3. Cadre conceptuel

¹ Ces observations ont été effectuées plusieurs fois pendant l'encadrement des stagiaires dans les lycées de Libreville, surtout au cours de nos visites de classe dans le cadre de nos anciennes fonctions d'encadreur pédagogique au secondaire.

Comprendre divers aspects de la problématique et rendre intelligible la démarche qui soutient la présente étude, c'est avant tout donner un éclairage des concepts en jeu. Et ceux qui nous paraissent centraux, se trouvent être d'une part, la séquence didactique et, d'autre part, la perspective actionnelle et ses filiations épistémologiques avec certaines théories éducatives et littéraires.

3.1. La séquence didactique

Séquence didactique, séquence d'apprentissage ou encore séquence pédagogique. Trois terminologies renvoyant toutes à une même réalité d'enseignement consistant à organiser un ensemble d'activités pédagogiques, bien structurées par l'enseignant, autour d'un objectif d'apprentissage, à partir d'une tâche précise, amenant les apprenants à développer une ou plusieurs compétences (J. Dolz, M. Noverraz, & B. Schneuwly, 2001). Cet objectif peut être atteint après plusieurs heures, plusieurs jours ou semaines de travail. Le but de la séquence didactique est de motiver les apprenants au travail, en leur donnant suffisamment de temps pour mieux apprivoiser des savoirs et des savoir-faire, étant donné que les niveaux culturels dans une classe sont très variés. Les séances d'activités se déroulent selon un ordre spécifique permettant à l'apprenant de progresser. Son mode opératoire peut commencer par une production initiale, suivie d'une série d'ateliers et se termine par une production finale.

La séquence didactique est une approche qui sollicite d'une part, l'autonomie et le jugement des acteurs dans la classe et privilégie d'autre part, la mise en action et interaction des apprenants. Elle amène les apprenants à réaliser une production orale ou écrite qui s'inscrit dans un projet de communication impliquant le groupe-classe. Le rôle de l'enseignant et des apprenants est repensé en fonction des intérêts de ces derniers, dans une approche intégrée prenant en compte les nécessités de la différenciation pédagogique (Dolz et Schneuwly, 2001). Suivant O. Dezutter, L. Lafontaine & L. Thomas (en ligne), plusieurs compétences sont ainsi développées chez les apprenants. La réflexion, la motivation, le contrôle sur la tâche et l'engagement de l'apprenant sont plus accrues en comparaison à ce qu'on lui fait faire habituellement. Comme on le voit, la séquence didactique exerce une attraction sur l'envie d'apprendre. Elle permet une observation plus fine des compétences et des progrès des apprenants par eux-mêmes et par l'enseignant ; l'élève apprend au départ de ses propres expériences (O. Dezutter, L. Lafontaine & L. Thomas, en ligne). Ainsi définie, la séquence didactique peut admettre une filiation épistémologique avec la perspective actionnelle.

3.2. La perspective actionnelle

L'esquisse d'approche que nous préconisons voudrait s'inscrire dans la perspective actionnelle (CECR, 2005). La perspective actionnelle considère avant tout l'apprenant comme un acteur social ayant à accomplir des tâches dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier dans un contexte qui lui donne sa pleine signification. Elle intègre, entre autres, la notion de tâche, entendue comme une variété de micro-activités, qui mettent en œuvre des savoirs et des savoir-faire particuliers dont disposent un ou de plusieurs apprenants qui les mobilisent et les mettent à la disposition du groupe de travail. Selon le Cadre Européen Commun de Référence (CECR, 2005, p. 121),

Les tâches ou activités sont l'un des faits courants de la vie quotidienne dans les domaines personnel, public, éducationnel et professionnel. L'exécution d'une tâche par un individu suppose la mise en œuvre stratégique de compétences données, afin de mener à bien un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier.

C'est donc une approche participative qui trouve son mode opératoire dans l'organisation de la classe en groupes de travail et dans le travail d'analyse qui permet d'acquérir de nombreuses compétences susceptibles de donner aux membres du groupe des outils qui leur

seront utiles, contrairement à la méthode classique de la lecture méthodique, telle que pratiquée actuellement et exposée supra. Le travail de groupe favorise les échanges et enrichit les membres : motivation, compétences langagières à l'oral et si possible à l'écrit. La construction concertée d'un savoir sous la bannière actionnelle intègre plusieurs perspectives théoriques, notamment le constructivisme et sa variante sociale. Celui-ci s'intéresse aussi à ceux qui construisent les connaissances et se fabriquent une image, une théorie du monde ; pas à ceux qui estiment que les connaissances et les savoirs que l'on produit correspondent aux « états du monde » (M. Larochelle, 2004). Le socioconstructivisme part du fait que la réalité se construit à partir de l'expérience et la prise en compte des sensibilités individuelles. Les représentations sociales, la prise en compte d'un « déjà là » conceptuel des apprenants, sont des facteurs importants dans la construction du savoir (E. Von Glasersfeld, 1983). Le volet interactif, selon lequel le sujet apprend au contact des autres, est très important. Les interactions entre pairs en situation de résolution de problème, jouent un rôle constructeur sur les compétences cognitives individuelles (Ph. Jonnaert et C. Vander Borgh, 1999). La formalisation de notre projet didactique met en avant les indicateurs suivants : (1) Les sujets construisent activement leurs savoirs et leurs compétences, ils ne sont pas des simples récepteurs passifs. (2) Ils les construisent sur la base de leurs connaissances, de leurs représentations et de leurs expériences antérieures, ils ne sont pas des « tabula rasa ». (3) Ils les construisent à travers les interactions sociales avec les pairs. (4) Ils les construisent dans un jeu de conflit de structuration-déstructuration de leur cadre de connaissances. Les apprenants sont confrontés à des situations-problèmes qu'ils tentent de résoudre par leur investissement personnel et/ou collectif.

À cette théorie d'enseignement-apprentissage on peut adjoindre, dans le cadre de l'étude des textes littéraires, celle de la réception qui considère que le texte n'a pas de sens préconçu et que celui-ci se détermine à partir de la subjectivité du lecteur (H.-R. Jauss, 1978 ; U. Éco, 1985 ; W. Iser, 1976 ; T. Todorov, 2007 ; J.-P. Sartre, 1948). Ainsi l'interprétant active ses ressources : expériences sociales, culturelles, personnelles, afin qu'il arrive à assumer un dialogue fécond entre une lecture participative et une lecture distanciée. La signification d'un texte est une expérience qui implique une interaction entre le texte, le lecteur. La lecture et/ou l'apprentissage d'un texte, n'est plus une donnée statique, elle est un cheminement progressif, donc dynamique. La pratique d'une lecture dynamique est indissociable d'un enseignement des textes tout aussi dynamique. L'apprenant est mis dans des situations d'apprentissage authentiques, en interaction avec ses pairs. C'est lui-même qui construit son savoir, bien entendu sous la conduite éclairée, mais non interventionniste de l'enseignant. Nous considérons que mettre en perspective une méthode d'enseignement des textes littéraires revient préalablement à prendre en compte le contexte et les expériences vécues par les apprenants eux-mêmes. Mais comment traduire cette visée théorique en acte opératoire ?

3.3. La méthode

3.3.1. Les préliminaires

Pour élaborer notre approche, nous avons commencé par l'organisation de la classe en groupements d'élèves répartis selon leurs affinités, car le travail en groupe a l'avantage de motiver les membres de l'équipe et influe positivement sur l'apprentissage, parce que les échanges entre pairs permettent de comparer, de confronter et de valider les interprétations, ainsi que de dégager une compréhension commune » (R. Viau, 1999 ; J. Lecavalier & S. Richard, 2010). Les mêmes avantages sont aussi relevés par P. Mahieu (1992, p. 11), pour qui « une équipe est tout à la fois un groupe de tâche, une instance de décisions, un groupe de réflexion et un lieu de formation, de transformation et d'innovation ».

Un texte a été distribué à chacun des membres disposés en triade à l'intérieur même du groupe. Dans chaque groupe, un porte-parole a été désigné pour rendre compte en séance plénière, les résultats de ses travaux en équipes. Il est à faire observer que ces groupes ont travaillé en ne perdant pas de vue que le texte soumis à leur réflexion forme un tout cohérent et qui appelle la construction d'un sens négocié et donc partagée. C'est pourquoi un débat à l'intérieur de chacune des équipes et entre les équipes en séance plénière a été nécessaire, à l'issue duquel une synthèse a été élaborée, sous la conduite de l'enseignant. Celui-ci a joué le jeu de la recherche du sens avec ses apprenants, sans avoir en tête une interprétation préétablie. Son seul rôle a été de circuler à travers les groupes qui ont sollicité son aide. « Il ne s'agit plus de dévoiler le sens d'une page, mais de se montrer animateur inventif et stratège patient pour amener, peu à peu, des élèves souvent démunis à acquérir, (...) les outils et les réflexes qui permettent d'analyser et de comprendre c'est-à-dire de véritablement lire » (M. Descortes, p. 5).

Faute d'expérimentation *in situ*, les finissants de licence professionnelle ont joué le rôle d'élèves de la classe de seconde ou de première. Ils ont été invités à réfléchir sur le texte à partir de trois questions traditionnelles suivantes que nous avons considérées comme problème à résoudre : Quoi ? Pourquoi ? Comment ? On sait que l'appropriation d'un texte littéraire passe d'abord par la création d'un horizon d'attente, c'est-à-dire la définition qu'on devine du texte à lire. Cette étape préalable à la lecture exige un travail préparatoire. On arrive difficilement à constituer un horizon d'attente pour un texte auquel on ne peut strictement rien rattacher. Ainsi avant d'envoyer les élèves au travail, des précisions de l'enseignant ont été nécessaires pour expliquer ce que chacune de ces questions veut dire.

À partir de la question « quoi ? », les élèves ont été invités à identifier le sujet du texte, c'est-à-dire ce dont parle le texte : son idée directrice, sa thématique... À la question « pourquoi ? », les élèves ont cherché l'intention de l'auteur. Autrement dit, les élèves iront à la recherche de ce qui peut avoir motivé l'auteur en écrivant précisément ce texte. Par exemple, dans un texte décrivant le paysage, l'intention de l'auteur peut être d'agir sur son lecteur pour le dépayser par la beauté des sites décrits. Avec la question « Comment ? », les élèves ont été invités à chercher tous les moyens utilisés par l'auteur pour prouver ou soutenir son intention. Ces moyens sont de types linguistiques, grammaticaux, sonores, procédés stylistiques, etc. En fait, à travers ces trois questions on veut instaurer un dialogue entre les trois modes de lecture à savoir, la lecture de participation, la lecture distanciée et la dialectique du va-et-vient (J.-L. Dufays, 1994).

3.3.2. L'expérimentation

TEXTE

Tout avait commencé par une banale rumeur.

Une rumeur qui courut dans le campus comme une rafale de vent qui précède l'orage. Les diplômes que délivrait l'Université koukouloubilou ne seraient plus reconnus par les académies de France. Les étudiants en année de maîtrise qui devaient, en principe, poursuivre leurs études en France, s'étaient aussitôt réunis pour discuter de la question. A plusieurs reprises, ils avaient sollicité les éclairages des autorités du Rectorat. Mais, ils avaient rencontré, pour seul interlocuteur, un mur de silence. Le recteur ne voulait rien savoir de leurs préoccupations, pire, il menaçait d'exclure de l'université tous les étudiants en année de maîtrise qui ne reprendraient pas les cours. Confrontés à ce blocage, les étudiants de toutes les facultés décidèrent de transformer ce qui, au départ, n'était qu'une simple démarche d'information, en un mouvement de revendications. Il ne s'agissait plus de savoir si les diplômes Kangolais étaient effectivement acceptés en France, mais bien de réclamer une amélioration des conditions de travail : l'augmentation de la bourse, plus d'heures de travaux dirigés, des salles de cours sonorisées et climatisées, des livres de meilleure qualité à la bibliothèque et une bonne nourriture au Resto-U. Devant

le refus du recteur de l'Université de prendre en compte leurs doléances, les étudiants se dirent que leurs préoccupations ne trouveraient de solutions que s'ils étaient directement écoutés par le gouvernement. C'est à Pango, le Président nouvellement élu de l'Amicale, qu'il revint de convoquer une assemblée générale pour décider de la stratégie à entreprendre.

Au matin du 16 janvier, les étudiants se retrouvèrent dans le grand amphi du département des Sciences Economiques. Pango présidait cette AG. Debout sur l'estrade, devant ses camarades, il prit la parole.

« Très chers amis. Il nous est revenu que nos diplômes ne sont plus reconnus en France. Si la France, qui est notre seconde patrie, ne reconnaît plus nos diplômes, qu'allons-nous faire ? Nous avons posé le problème au recteur. Il nous a répondu qu'il n'était pas au courant de cette affaire et que, de toutes les manières, cela ne le concernait pas. Alors que nous escomptions ses éclairages, il nous a rétorqués que ce n'était pas son problème. Il est plutôt préoccupé par la circonscription dont il est député. Voilà pourquoi, confronté à cette mauvaise volonté de sa part, nous faisons appel à vous pour que nous décidions, ensemble, s'il y a lieu, de nous mettre en grève. Au-delà du problème des diplômes, je crois qu'il est temps que nous soulevions aussi les autres difficultés auxquelles nous sommes confrontées dans cette foutue université ! »

Éric Joël BEKALÉ, *GRAND ÉCART*, Bertoua, Editions Ndzé, 2008, pp.52-53

Les élèves ayant travaillé dans les groupes, chaque porte-parole a exposé devant toute la classe. Les exposés ont donné lieu à des échanges instructifs sur leur compréhension du texte. Une synthèse s'en est suivie sous la supervision de l'enseignant. En voici les résultats.

3.2.3. Les résultats

• Équipe 1 : Réponse à la question QUOI ?

Résumé du texte	Le texte est un extrait tiré du roman <i>Grand écart</i> écrit par l'écrivain gabonais Éric Joël BEKALÉ, en 2008. Ce texte évoque les causes qui poussent les étudiants de l'Université Koukouloubilou à entamer un mouvement de grève.	
Motivations des personnages	Les étudiants	Les diplômes délivrés par l'Université, plus reconnus par la France. (l.3-4). Le recteur sourd aux préoccupations des étudiants. (l.7-8). L'augmentation de la bourse. (l.13). Plus d'heures de travaux dirigés. (l.13-14). Des salles de cours sonorisées et climatisées (l.14). Des livres de meilleure qualité à la bibliothèque. (l.14-15) ; Une bonne nourriture au Resto-U. (l.15).
	Les autorités rectores	Le recteur n'est pas au courant de cette affaire. (l.25). Le recteur est préoccupé par la circonscription dont il est député. (l.27-28)
Interprétation	Un grand écart entre les motivations de chaque groupe de personnages qui crée un conflit. D'un côté, la communauté estudiantine désarmée, mais plus nombreuse, comme le démontre leurs revendications. Elle est mécontente du sort qui lui est réservé par les autorités. De l'autre côté, les autorités ne veulent pas établir le dialogue avec les étudiants. Ceci est justifié par leur désinvolture, vis-à-vis de la longue énumération des griefs porté contre eux par les étudiants. L'irresponsabilité des autorités rectores est pointée du doigt.	

• Équipe 2 : Réponse à la question POURQUOI ?

Sur la base des résultats de recherche du premier groupe, le groupe 2, chargé de déterminer l'intentionnalité de l'auteur, a exposé à partir d'un cheminement qui a pris la forme d'une analyse des faits contenus dans le texte, avant de déterminer l'intention de l'auteur. Nous savons déjà que le texte met en évidence les raisons qui poussent les étudiants à entamer une

grève. Nous savons aussi les motivations des personnages dans ce texte. Sur la base de ces indices, le groupe a produit les résultats ci-après.

Analyse des faits	
Les étudiants de l'Université Koukouloubilou sont furieux de la désinvolture de leurs dirigeants qui ne prennent pas en compte leurs préoccupations. Devant cette situation plus que préoccupante, une « AG » est organisée, en vue de prendre les décisions qui s'imposent. Les rapports existants entre les autorités rectores et les étudiants, sont des rapports conflictuels. En effet, les étudiants ont organisé un mouvement de grève, afin d'attirer l'attention de leurs responsables sur les problèmes auxquels ils sont confrontés, au sein de l'université.	
L'intention de l'auteur	
Ce texte est une dénonciation de l'irresponsabilité des autorités rectores en mettant en valeur leur incompétence et leur incurie. L'auteur pose la problématique de la gouvernance des universités en Afrique et au Gabon. Celle-ci apparaît particulièrement désastreuse dans le texte.	

• Équipe 3 : réponse à la question Comment ?

Partant des résultats du groupe 2, le groupe 3 s'engage pour débusquer tous les moyens utilisés par l'auteur pour prouver l'intentionnalité de l'auteur. L'intention de l'auteur consiste à dénoncer l'irresponsabilité et l'incompétence des autorités rectores. Il s'agit d'étudier la poétique du texte, c'est-à-dire, celle qui met l'accent sur le message, sur le matériau verbal en tant que tel : procédés sonores et rythmiques, exploitation de la polysémie des signes linguistiques, emploi de figures, correspondances entre différents plans (phonique, lexical, macro structural). Voici ce que les élèves peuvent trouver dans le texte.

Procédés	Indices textuels	Interprétation
Métaphores	Rafale de vent /orage/mur du silence	Référence à la tornade qui annonce des lendemains incertains
Enumération	L'augmentation de la bourse, plus d'heures de travaux dirigés, des salles de cours sonorisées et climatisées, des livres de meilleure qualité à la bibliothèque et une bonne nourriture au Resto-U.	Longue liste de revendications estudiantines, centrée sur la réclamation de meilleures conditions d'études et de vie au campus. Il y a chez les étudiants une inquiétude devant la médiocrité des enseignements, donc une prise de conscience de leur avenir
Jeu des oppositions	Nous avons posé le problème au recteur// Il nous a répondu qu'il n'était pas au courant de cette affaire et que, de toutes les manières, cela ne le concernait pas. Alors que nous escomptions ses éclairages// il nous a rétorqués que ce n'était pas son problème// Il est plutôt préoccupé par la circonscription dont il est député. ils avaient sollicité les éclairages des autorités du Rectorat// ils avaient rencontré, pour seul interlocuteur, un mur de silence. Le recteur ne voulait rien savoir de leurs préoccupations, pire, il menaçait d'exclure de l'université tous les étudiants en année de	Le discours des étudiants est construit sur une structure antithétique qui souligne l'écart entre les positions des protagonistes. On note une désinvolture certaine chez les autorités rectores, peu disposés à la négociation.

	maitrise qui ne reprendraient pas les cours.	
Lexique	Blocage, transformer une simple démarche d'information, en un mouvement de revendications. Réclamer une amélioration des conditions de travail.	Champ lexical de la révolte traduisant une situation explosive provoquée par le refus de dialoguer des autorités rectores.
Onomastique	L'Université koukouloubilou/cette foutue université	La dénomination de l'université est un présage du malheur qui la tient. Les phonèmes [k], [u] Le nom de l'université souligne la médiocrité de celle-ci. Les consonnes en K suggèrent le bruit sec des matériaux qui se cassent, tandis que le phonème [u] suggère un cri lugubre et étouffé, comme si cette université marchait sous les coups de boutoir d'une force ténébreuse. Cette dénomination fait écho au groupe nominal « foutue université »

Après l'exposé des trois groupes, l'enseignant réunit l'ensemble de la classe en vue d'élaborer une synthèse que les élèves pourront noter dans leur cahier. Cette synthèse a consisté à relever l'essentiel de ce qui a été trouvé dans l'ensemble des recherches suivant les questions « quoi ? », « pourquoi ? » et « comment ? ».

La construction de cette synthèse s'est faite relativement facilement, puisqu'il a suffi à l'enseignant d'inviter les apprenants à observer les trois tableaux et de relever ce qui leur paraît essentiel. Les résultats de cette activité sont apparus ainsi qu'il suit :

- (1) Ce texte est le récit d'une grève estudiantine provoquée par la désinvolture et l'incompétence des autorités rectores (**synthèse de la question « quoi »**).
- (2) C'est pour dénoncer l'irresponsabilité des autorités académiques et poser la problématique lancinante de la gouvernance des universités africaines que l'auteur en vient à écrire ce texte au style pamphlétaire (**synthèse de la question « pourquoi »**)
- (3) Pour asseoir sa dénonciation, l'auteur recourt à :
 - emploi des champs lexicaux de la révolte ;
 - emploi des figures de style, notamment la métaphore de l'orage et l'énumération des revendications ;
 - le jeu des oppositions dans la construction des phrases contenues dans le discours des étudiants ;
 - le recours à l'onomastique et à un lexique du registre familier pour fustiger l'obsolescence et l'insignifiance de l'université décrit dans le texte. (**synthèse de la question « comment »**)

• Activité de prolongement : formulation des axes de lecture

Après avoir fait cette synthèse, l'enseignant a donné une activité de prolongement, centrée sur la formulation des axes de lecture, en vue d'un commentaire composé. Pour aller chercher ces axes de lecture, l'enseignant a poussé les élèves à réfléchir, à partir des champs lexicaux relevés dans le tableau 1. Il leur a demandé, par exemple, de relever les champs lexicaux dominants. Dans le cadre du texte étudié, il apparaît deux champs lexicaux dominants : celui de la révolte et celui de la désinvolture des autorités rectores.

3. Quelques remarques sur la méthode

Reconnaissons que l'expérimentation ne s'est pas déroulée auprès d'un public adapté. Il s'agit ici d'un public plus ou moins initié à la lecture des textes littéraires, à savoir des étudiants finissants de Licence en formation initiale ; ce qui aurait pu être autre chose avec un public

scolaire du secondaire adapté². De même le temps imparti aux séances d'exposés a bien pu déborder le temps officiel d'étude méthodique d'un texte qui est de cinquante minutes. L'idéal serait d'accorder beaucoup de temps à l'activité, soit en accordant deux heures à chaque groupe en classe, soit, pour un gain de temps, demander aux élèves de travailler dans les groupes en dehors des heures de cours.

Nous avons néanmoins enregistré un certain nombre de réactions de ces étudiants face au texte durant la passation de la séquence : de nombreuses questions sur le relevé et l'interprétation des signes ont été posées et répondues, si l'enseignant les a jugées pertinentes. Mais le plus important ce sont les échanges intervenus à l'intérieur des groupes et pendant les exposés. Des débats et des propositions ont fusé pendant les mises en commun en séances plénières. La méthode développée a donc libéré les étudiants et favorisé, premièrement le travail de groupe. Celui-ci a le mérite d'impliquer tous ses membres. Deuxièmement, le travail par tâche permet de donner des micros tâches à chacun des groupes ; l'apprenant étant placé véritablement au centre de l'activité pédagogique. Désormais, au contact de son texte, c'est lui qui travaille. Cette méthode nous semble novatrice, dans la mesure où elle a le mérite de socialiser les élèves en les faisant travailler en équipes. Ainsi apprennent-ils à organiser un travail en commun, à planifier les étapes de celui-ci, à se trouver une place lui permettant de s'intégrer dans le groupe. Et surtout, c'est lui qui travaille et se construit des savoirs.

Elle développe la méthode participative. En effet, l'élève qui travaille en équipe est décrit, extraverti et s'exprime plus librement, car il est en face de ses amis et non en face de la figure autoritaire de l'enseignant. Il a ainsi la capacité de mieux s'imprégner du texte, de le décortiquer, de le soumettre à son jugement, vu que sa participation est exigée, sollicitée, mise en contribution.

À la fin de la séance, les étudiants ont trouvé la démarche intéressante en ce qu'elle permet aux apprenants de découvrir par eux-mêmes comment aller chercher les éléments du texte qui font sens et produire une synthèse à l'écrit. Ainsi les apprentissages restent gravés plus longtemps que lorsqu'on enseigne de façon magistrale et/ou dialogué. Les étudiants se sont cependant interrogés sur la faisabilité de cette approche en milieu scolaire gabonais. Ils se sont inquiétés du caractère innovant qui ne semble pas entrer dans le canon édicté par les conseillers et inspecteurs de l'éducation nationale, toujours pointilleux sur les normes officielles d'enseignement. En plus le temps mis peut donner un surcroît de travail à l'enseignant et retarder la progression du programme.

Conclusion

Notre planification didactique a affiché l'ambition d'aider les praticiens à aborder la lecture méthodique d'une manière autre que celle appliquée couramment. Partant du constat selon lequel les élèves des lycées et collèges peinaient à rendre intelligible leurs expériences de lecture et d'étude de textes littéraires en classe, nous avons, à travers une expérimentation avec des étudiants en formations initiale, tenter d'inventer un modèle autre que celui du cours dialogué encore en vigueur. La planification didactique que nous avons proposée, suggère à l'enseignant de porter un regard différent sur son rôle et sa manière d'être en classe. Ici, l'enseignant cesse d'être un dépositaire omniscient des solutions préconçues, en mettant l'apprenant au centre de l'activité, même si à certains moments, il suggère des solutions pour permettre à ses élèves d'avancer. Au terme notre expérimentation, l'approche a eu le mérite de montrer les lacunes dont souffre la méthode classique de la lecture méthodique, d'une part, et de mettre en place une solution palliative à ces manquements, d'autre part. Nous espérons avoir

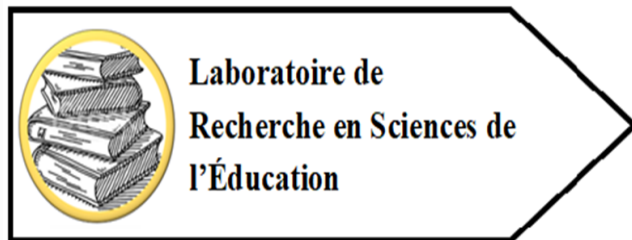
² Des sollicitations ont été adressées à de nombreux enseignants du secondaire de Libreville pour une expérimentation dans leur classe. Nos sollicitations n'ont pas prospéré en raison de leur programme chargé

ouvert une piste qui reste cependant à approfondir et à améliorer au regard des écueils enregistrés lors de l'expérimentation, car nous admettons que notre travail recèle des insuffisances qu'appelle l'écriture d'une recherche et nous reconnaissons que le travail entrepris, n'a pas été expérimenté sur le terrain. Ainsi, une réforme du modèle pédagogique où l'élève s'investit pleinement grâce à l'appui sur une planification rigoureuse de la lecture, pourrait moins rendre l'enseignement des textes, moins anecdotique. Il reste cependant à savoir si les routines des enseignants et les méthodes édictées par les encadreurs pédagogiques peuvent aider à changer de paradigmes d'enseignement-apprentissage.

Références bibliographiques

- BARTHES Roland, 1981, *Essais critiques*, Paris, Éditions du seuil.
- BEKALÉ Éric-Joël, 2008, *Grand Ecart*, Bertoua, Les Éditions Ndzé.
- CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE, 2005, *Qu'est-ce qu'une tâche ?* Paris, Didier.
- COLLES Luc, 2003, « La poésie en classe de français », *Enjeux* n° 56, p. 66-74.
- DESCORTES Michel, 1989, *La lecture méthodique*. Toulouse, CRDP.
- DEZUTTER Olivier, LAFONTAINE Lizanne & THOMAS Lynn, « La séquence didactique, un nouveau mode d'organisation des apprentissages en/du français en milieu minoritaire », Colloque REEFMM, Vancouver 31 mai 2008 en ligne, <https://www.slideplayer.fr/slide/442458>, consulté le 18 mars 2023.
- DUFAYS Jean. Louis ; GEMENNE Louis & LEDUR Dominique, 2005, *Pour une lecture littéraire, Histoire, théories, piste pour la classe* Bruxelles, De Boeck (2ed.).
- DOLZ Joachim, NOVERRAZ Michel, & SCHNEUWLY, Bernard (dir.), (2001), *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et l'écrit*. Bruxelles-Genève, Corome, De Boeck.
- DUFAYS Jean-Louis, 2010, *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*, Bruxelles, Peter Lang, 1^{er} édition, 1994.
- GLASERFELD, VON, Ernest, 1983, L'apprentissage en tant qu'activité constructive, dans *Acte de la cinquième rencontre annuelle PmE-nA, North American chapter of international group for the psychology of mathematics education*, (vol.1) Montréal: sept-29-oct-1.
- ÉCO Umberto, 1979, *Lector in fabula. Le rôle du lecteur*, Paris, Grasset.
- ISER Williams, 1985, *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*. Bruxelles, Mardaga.
- JAUSS Hans-Robert, 1978, *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard.
- JONNAERT, Philippe.; VANDER BORGHT, Cécile, 1999, *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructivisme pour une formation didactique des enseignants*, Paris/Bruxelles, De Boeck Université.
- LANGLADE Gérard, 2002, *Savoir et savoir-faire en français. Lire les œuvres intégrales au collège et au lycée*. Delagrave, CRDP. Midi Pyrénées.
- LANGLADE Gérard, 2001, Et le sujet-lecteur dans tout ça ? *Enjeux* n°s 51-52, p. 53-62.
- LANGLADE Gérard. ; FORTANIER, Marie-José, 2007, La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire, Érick Falardeau, Carole Fischer, Claude Simard, Noëlle Sorin (dir.). *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*. Québec : Presse de l'Université Laval, p. 101-123.
- LAROCHELLE Marie, 2004, « Notes de cours "Épistémologie et éducation" », (inédit), Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.
- LECAVALIER Jacques & RICHARD Suzanne, 2010, *Enseigner la littérature au secondaire et au collégial, Une démarche stratégique*, Montréal, Chenelière Éducation.

- LEGROS Georges, 1998, « Enseigner aujourd'hui la littérature, » *Le français aujourd'hui*, n° 121, p. 12-17.
- LEGROS Georges, 2000, Lecture "ordinaire" ou lecture "Lettrée", quelle littérature, quel sens enseigner? Florence Jean. & Marie-France Renard (dir.), *La littérature réserve de sens, ouverture des possibles*, Bruxelles, Publications des Facultés universitaires St-Louis, p. 109-122.
- LESOT Adéline, 1992, *La lecture méthodique 1, initiation, définitions, méthode, exercices, mots clés, corrigés*, Paris, Hatier.
- MAHIEU Pierre, 1992, *Travailler en équipe*, Paris, Hachette.
- NGUIMBI Armel, 2015, *Discours et pratiques sur l'enseignement des textes littéraires au lycée*. Libreville : Les Éditions ODEM.
- PENNAC Daniel, 1992, *Comme un roman*, Paris, Gallimard.
- POSLANIEC Christian, 1992, *De la lecture à la littérature*, Paris, Éditions du Sorbier.
- ROSIER Jean- Maurice, 2002, *La didactique du français*, coll. ; « Que sais-je ? », Paris, PUF.
- ROUXEL Annie, 2001, Lecture cursive, lecture analytique, construire la complémentarité, Fourtanier Marie-José, Langlade, Gérard & Rouxel, Annie (dir.), *Recherche en didactique de la littérature, rencontre de Rennes, mars 2000*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p. 75-79.
- ROUXEL Annie, 1996, *Enseigner la lecture littéraires*, Coll., « Didactique du français », Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- SARTRE Jean-Paul, 1948, *Qu'est-ce que la littérature?* Paris, Gallimard.
- TODOROV Tzevetan, 2007, *La littérature en péril*, Paris, Flammarion.
- VIAU Rolland, 1999, *La motivation dans l'apprentissage du français*, Montréal, ERP



LAKISA, est une revue semestrielle à comité scientifique et à comité de lecture des sciences de l'éducation du Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED) de l'École Normale Supérieure de l'Université Marien Ngouabi (Congo). Elle a pour objectif de promouvoir la Recherche en Éducation à travers la diffusion des savoirs dans ce domaine. La revue publie des articles originaux dans le domaine des sciences de l'éducation (didactique des disciplines, sociologie de l'éducation, psychologie des apprentissages, histoire de l'éducation, ou encore philosophie de l'éducation...) en français et en anglais. Elle publie également, en exclusivité, les résultats des journées et colloques scientifiques.

Les auteurs qui soumettent des articles dans la revue *LAKISA* sont tenus de respecter les principes et normes éditoriales CAMES de présentation d'un article en Lettres et Sciences Humaines (NORCAMES/LSH) ainsi que la typographie propre à la revue.

L'ensemble des articles publiés dans la revue *LAKISA* sont en libre accès (accès gratuit immédiat aux articles, ces articles sont téléchargeables à toutes fins utiles et licite) sur le site internet de la revue. Cependant, les opinions défendues dans les articles n'engagent que leurs auteurs. Elles ne sauraient être imputées aux institutions auxquelles ils appartiennent ou qui ont financé leurs travaux. Les auteurs garantissent que leurs articles ne contiennent rien qui porte atteinte aux bonnes mœurs.

Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED)
École Normale Supérieure (ENS)
Université Marien Ngouabi (UMNG)

ISSN: 2790-1270 / en ligne
2790-1262 / imprimé

Éditeur : LARSCED

www.lakisa.larsced.cg
revue.lakisa@larsced.cg
revue.lakisa@umng.cg

BP : 237, Brazzaville-Congo