# APPROCHE ANALYTIQUE DES TEXTES LITTÉRAIRES EN CLASSE DE FRANÇAIS LANGUE SECONDE : QUELLES DÉMARCHES ? QUELS OBSTACLES ?

*Dr. Ibrahima Mamour NDIAYE*
*Université Assane Seck de Ziguinchor* (SENEGAL)
Mail : imndaiye@univ-zig.sn

**Résumé**

*Pour conduire les élèves à l'interprétation d'un texte littéraire, plusieurs méthodes ont été préconisées (lectures linéaire, méthodique, analytique) au cours des dernières décennies. Or, au Sénégal, la plupart des enseignants du cycle fondamental (Loi d'orientation 91-22 du 16 février 1991) peinent à aborder l'étude de textes littéraires en classe, bien que les nouveaux programmes d'enseignement stipulent que l'apprenant doit « analyser des textes littéraires et non littéraires de façon à développer son esprit critique, son sens de l'autonomie et son esprit d'initiative » (Nouveaux programmes de français, Enseignement secondaire général, éd. 2009, p. 4). Des difficultés d'ordre linguistique mais aussi culturel rendent en effet complexes l'analyse des textes littéraires, le français étant une langue seconde pour les élèves sénégalais. Peut-on dès lors utiliser les approches préconisées par les didacticiens du français langue première ? L'enjeu de notre contribution est d'interroger les démarches d'enseignement qui permettent à l'apprenant sénégalais de construire lui-même l'interprétation de textes littéraires français ainsi que les savoirs et savoir-faire inscrits dans les programmes. Une enquête menée auprès des enseignants et des élèves sur des textes de Mouloud FERAOUN ou de Paul Verlaine tendra également à mieux comprendre les obstacles à l'approche analytique dans les classes de français langue seconde. Des études de cas permettront de compléter cette analyse.*
**Mots clés** : *didactique, lecture, analytique*

**Abstract**

*To lead students to the interpretation of a literary text, several methods have been advocated (linear, methodical, analytical readings) during the last decades. However, in Senegal, most teachers in the basic cycle (Orientation Act 91-22 of 16 February 1991) struggle to study literary texts in class, although the new teaching programs stipulate that the learner must "analyze literary and non-literary texts in such a way as to develop a critical mind, a sense of autonomy and a spirit of initiative" (New French Programs, General Secondary Education, 2009, 4). Linguistic and cultural difficulties make the analysis of literary texts difficult, as French is a second language for Senegalese students. Can we then use the approaches advocated by French first language educators? The challenge of our contribution is to question the teaching approaches that allow the Senegalese learner to build himself the interpretation of French literary texts as well as the knowledge and know-how recorded in the programs. A survey of teachers and students on texts by Mouloud FERAOUN or Paul Verlaine will also help to better understand the obstacles to the analytical approach in French as a second language classes. Case studies will complete this analysis.*
**Keywords:** *didactics, reading, analytics*.

**Introduction**

Analyser un texte littéraire, quelles que soient ses caractéristiques, requiert avant tout une capacité de perception du style de l'auteur. Plusieurs méthodes ont été préconisées (lectures linéaire, méthodique, analytique) par les grands spécialistes pour faciliter la compréhension des textes littéraires. Toute méthode d'analyse doit forcément reposer sur des prescriptions épistémologiques en vue de permettre aux différents acteurs (enseignants et apprenants) à mieux développer l'esprit critique. Au Sénégal, par exemple la plupart des enseignants du cycle fondamental (cf. la loi d'orientation 91-22 du 16 février 1991) peinent à aborder l'étude de textes littéraires en classe faute d'approche explicite. On se demande alors si l'étude de la littérature n'est pas en crise aujourd'hui. Pourtant au Sénégal, les programmes d'enseignement stipulent que l'apprenant doit : *« analyser des textes littéraires et non littéraires de façon à développer son esprit critique, son sens de l'autonomie et son esprit d'initiative »* (Nouveaux programmes de français, Enseignement secondaire général, éd. 2009, p. 4). Cette finalité peut- être atteinte si l'approche analytique est bien maitrisée par les acteurs. Ainsi, la nouvelle approche pédagogique dite analytique peut être considérée comme novatrice pour les systèmes éducatifs des pays francophones. Malheureusement, l'approche analytique n'est pas bien connue par certains acteurs. Il va sans dire alors que si l'on veut susciter l'intérêt chez les apprenants, on doit donner à la littérature son lustre d'antan. Pour rappel, la littérature est l'expression du bonheur au plus haut niveau. Son but primordial est de rendre l'homme meilleur. Pour ce faire, l'analyse des textes littéraires en situation de classes en général, au cycle secondaire en particulier doit forcément obéir à des obligations méthodologiques qui permettent à l'apprenant de se sociabiliser. L'objectif visé ici est de « *réfléchir sur des pistes incitatives qui permettent à l'apprenant de construire lui-même son propre savoir* ». Il faut admettre que des difficultés d'ordre linguistique rendent souvent complexes l'analyse des textes littéraires dans les pays francophones où le français est considéré comme une langue seconde (L2). Peut-on dès lors utiliser les approches préconisées par les didacticiens du français langue première ? L'approche analytique ne serait-elle pas celle qui fédère celles déjà préconisées dans le cadre de l'analyse ? Quels sont les obstacles auxquels sont confrontés les différents acteurs ? L'enjeu de notre contribution est d'interroger les démarches d'enseignement qui permettent à l'apprenant sénégalais de construire lui-même l'interprétation de textes littéraires français ainsi que les savoirs et savoir-faire inscrits dans les programmes. Une enquête menée auprès des enseignants et des élèves sur des textes de Mouloud FERAOUN ou de Paul Verlaine parmi tant d'autres auteurs francophones tendra également à mieux comprendre les obstacles à l'approche analytique dans les classes de français langue seconde. On s'est intéressé principalement à deux textes : « Graine de tyran » (texte en prose) et « Après trois ans » (poème). Toutefois, seul le premier texte sera proposé dans le cadre de cet article faute d'espace. Il constitue l'étude de cas complétant cette analyse.

## 1- La lecture analytique, c'est quoi au juste ?

### 1-1- Quelques remarques préliminaires

Au Sénégal, la lecture analytique n'est pas bien connue par les acteurs. Pablo Picasso estimait qu'un tableau n'a de sens qu'à travers celui qui le regarde. Donc initier une telle approche en situation de classe de français langue seconde relève d'une véritable abnégation. Les visites de classes effectuées dans les établissements d'enseignement moyen-secondaire ont permis de constater que l'étude de textes littéraires constitue l'activité la moins développée. Les rares enseignants qui prennent les initiatives d'introduire une telle activité préfèrent les « anciennes méthodes ». On entend par « anciennes méthodes », les lectures dites linéaire (SLIPEC), dirigée et méthodique. Le tout peut se résumer au triptyque : identifier, distinguer, pratiquer. Les nombreuses similitudes notées entre les formes d'analyse de textes littéraires donnent l'espoir qu'il est possible d'adopter la lecture analytique dans les classes de français langue seconde. Il urge alors de proposer une signification à cette nouvelle approche pour faciliter sa compréhension, cerner les difficultés et d'amener les plus « réticents » à s'adonner à la lecture analytique.

### 1-2- L'élucidation conceptuelle

Pour ce faire, on s'inspire fortement de l'étude de Séverine Tailhandier Cazorla (septembre 2015, 431 pages) pour qui la lecture analytique est une lecture « *holistique* » qui se caractérise notamment par la complexité des exigences qu'elle convoque. Puisque le texte littéraire apparait comme un discours complexe chez la plupart des lecteurs dont le français est langue seconde, on ne peut pas espérer que la lecture analytique puisse passer comme « lettre à la poste ». Néanmoins, le Sénégal a connu une très longue tradition en matière de lecture-écriture surtout à l'élémentaire. Il s'agit surtout de mener une didactique de la littérature sous divers angles en vue favoriser une constante évolution de l'étude de la langue dans un contexte multilingue. Dans leur article publié récemment, Gersen de Plissonneau, Sandrine Bazile et Christine Boutevin rappellent : « *Du point de vue de l'histoire de la discipline, ce que l'on désigne aujourd'hui comme lecture analytique a partie liée avec des pratiques antérieures de lecture des textes littéraires. Pour les enseignants, elle peut constituer un exercice de référence étant donné qu'elle a été pratiquée à l'université, et ce en particulier en vue de l'oral des concours d'enseignement* ». (2018, 91-108)

Ce rapprochement permet de lever l'ambiguïté qui pourrait exister entre la lecture analytique et les autres types de lecture. L'objectif visé dans ces différentes approches est de cerner la pertinence des outils textuels à des fins didactiques. On sait qu'un texte littéraire n'aurait de sens que si l'on parvient à démontrer ses fondements esthétiques, didactiques, idéologiques, etc. La lecture analytique parait plus exigeante et complexe. On admettra, dès lors, avec Séverine Tailhandier Cazorla précisant dans sa thèse :

« *La complexité théorique et pratique de cet apprentissage peut ainsi être l'une des raisons pour lesquelles un nombre croissant de chercheurs en didactique de la lecture interroge plus spécifiquement les opérations mentales en jeu dans cette forme de lecture. La problématique est alors de mieux comprendre et définir les processus mentaux que le travail de compréhension, d'interprétation et de construction du sens convoque chez tout lecteur, qu'il soit apprenti ou expert* ». (op. cit, p.4). On se demande alors si la lecture littéraire n'est pas « *affaire de textes de postures* » comme le recommande Rouxel. (Rouxel, A., 2002, p. 19-30). On parle alors de lecture cursive et détaillée d'un texte découvert en classe par tous les apprenants. La lecture analytique est en constante évolution malgré le fait qu'on a du mal à le considérer comme un « *exercice littéraire* » dans les pratiques de classes au Sénégal pour la simple et bonne raison qu'elle reste méconnue. Les textes proposés, en général, comme support dans les pratiques de classes sont exotiques pour les apprenants. Malgré tout, on reconnait que la finalité de l'approche analytique est similaire à l'approche par les compétences (APC). On parle de compétence lorsqu'un individu mobilise, c'est-à-dire utilise à bon escient, ses savoirs et ses savoir-faire dans des situations variées (G. Scallon, 2004, p.11). Autrement dit, il s'agit de développer les potentialités intellectuelles de l'apprenant en vue de le rendre autonome. Le rôle fondamental du professeur n'est plus d'interpréter seul les outils textuels mais d'orienter les apprenants par un questionnement favorisant l'esprit de synthèse. Le texte littéraire devient un objet qui facilite le dialogue entre les différents acteurs. Il peut relever d'un support écrit, oral, sonore, visualisé. Chaque texte devient le lieu d'une expérimentation sur les lexiques et les perceptions normés dans le but de gérer la pluralité linguistique et axiologique et de forcer tous les savoirs dominants dans le sens d'un réagencement éthique. Cela implique un renversement de la posture du lecteur, lequel s'empare du pouvoir de poser les questions, au lieu de répondre à celles posées par d'autres. Mais, un tel défi ne peut être relevé que si l'enseignant lui-même est bien formé. On pense que cette approche se veut hybride dans la mesure où on peut s'appuyer sur les blocages qui empêchent la réussite d'une telle activité, de proposer des études de cas en nous inspirant de la pratique de classes au cycle secondaire au Sénégal. G. Nunziati, pour sa part, avait déjà prévenu : *« une formation qui ne permettrait pas aux enseignants d'avoir accès aux modèles théoriques est vouée à l'échec, car certaines des représentations initiales erronées rendront caduques toutes les tentatives d'innovation. Pis encore, ce qu'on appellera innovation ne sera qu'une reconduction des pratiques anciennes habillées de couleurs plus neuves »* (G. Nunziati, *Cahiers pédagogiques*, numéro 280, janvier 1990, p. 61)

La lecture analytique est une forme d'écriture méta textuelle. Bref, on peut donc dire qu'elle ne se confond pas avec le commentaire composé dans la mesure où elle le prépare judicieusement. Elle n'est pas autre chose qu'une manière méthodique de lire un texte. Elle est née du souci de remplacer l'explication linéaire par une démarche progressive capable de construire un sens. On peut ainsi parler d'une « *lecture problématisée* » puisqu'il s'agit de mener à bien, par une série de questions, un projet de lecture capable de parvenir à une interprétation. Ce faisceau de questions qui caractérise la problématique d'une lecture analytique impose un cheminement

rigoureux. Ne serait-on pas tenté de revisiter les différentes méthodes préconisées jusque-là en vue de mieux cerner l'innovation de la lecture analytique ?

## 2- Le sens des démarches préconisées et les obstacles contraignants

### 2-1- Le sens des méthodes préconisées

Pour rappel, plusieurs méthodes d'analyse de textes sont préconisées en matière de lecture dans le cycle fondamental (moyen-secondaire) au Sénégal. Toutefois, on peut en plus de ces deux méthodes dire que les types de commentaires (dirigé, suivi ou linéaire, composé) donnent lieu à une interprétation plus poussée du texte. La première étape consiste à bien choisir le texte en tenant compte de sa longueur, de sa thématique et de l'actualité. A partir de ce moment, l'enseignant tentera de s'approprier des idées du texte afin de pouvoir l'expliquer aux apprenants. On sait que cela requiert une véritable abnégation de la part de l'enseignant s'il veut éviter l'étape de la paraphrase. La culture littéraire des différents acteurs demeure un fait incontournable pour réussir l'activité car il ne s'agit seulement d'enseigner un contenu mais surtout des pratiques cultuelles et culturelles. « *L'histoire et l'actualité démontrent, souvent de manière dramatique, que si connaitre la langue de l'Autre est important, cela ne suffit toutefois pas pour s'accorder à lui. Aussi la responsabilité de ces enseignants dépasse-t-elle l'objectif linguistique pour promouvoir une culture de dialogue et du partage au-delà des frontières de toutes sortes. Le français a un rôle considérable dans ce concert des langues et des cultures qu'on souhaite le plus harmonieux possible* » (Jean-Marc Defays, 2018, p.7). De là, on mettra en jeu le principe de la motivation[4] si on veut susciter l'intérêt chez les apprenants.

[4] - On a repris ici une note explication proposée par M. Ousmane Sow FALL dans son article intitulé : « Les programmes améliorés du français au collège (2010). Traditions et innovations dans le nouveau Curriculum », Liens, UCAD-FASTEF, juillet 2013. Dans « Les cahiers pédagogiques » n° 280 (1990, p. 61), G. Nunziati, reprenant les thèses de Gagné, précise ainsi, dans ce contexte, le sens de la notion de motivation : « la motivation n'est pas, comme on le pense généralement, liée à la séduction de l'énoncé ou de l'enseignant. […] elle est un acte d'anticipation sur les réussites que l'apprentissage proposé va permettre ou sur les bénéfices escomptés. […]. Elle impose des conditions particulières de présentation de l'apprentissage : toute séquence […] devrait débuter par l'explicitation des buts et des motifs des actions qui vont s'engager, par un exposé des activités que l'on pourra ensuite réussir, par un rappel des acquisitions déjà assurées que le nouvel apprentissage met en jeu. » Autrement dit, « il faut motiver l'élève avant de commencer une activité d'enseignement et d'apprentissage, il faut lui présenter des défis qui ont pour lui une signification même en situation d'évaluation » cf. Scallon, L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences, ERPI, Montréal, 2004, p.159.

**2-2- Les obstacles contraignants**

Au Sénégal, la nature de cet exercice est souvent rendue complexe par le fait que le français est considéré comme langue seconde. Les textes étudiés dans de pareilles circonstances ne sont jamais traduits dans la langue maternelle des apprenants en vue de faciliter la compréhension. Dans le cadre de l'analyse linéaire, on suit un canevas classique qui permet de cerner les éléments du paratexte, l'idée générale, l'explication détaillée, ligne après ligne, des différentes parties du texte. Tandis que, la lecture méthodique d'un texte est une lecture réfléchie, une explication de ses démarches, de ses choix ; elle adapte ses outils d'analyse aux différents types de texte. Loin de proposer une grille unique à tous les textes, elle tient compte soigneusement de la spécificité de chacun d'eux. Contrairement à la méthode SLIPEC, elle exclut tout processus d'analyse qui consisterait, pour n'importe quel texte, à l'étudier systématiquement dans sa linéarité, sans rattacher l'organisation de l'étude aux caractères spécifiques du passage. Chaque type de lecture a ses avantages notoires pour la compréhension du texte choisi. On préfère taire, ici, les critiques formulées par certains acteurs à l'endroit de ces méthodes[5]. Le choix des méthodes se justifie souvent par la nature du texte à introduire en classe.

La méthode linéaire s'adapte plus au texte narratif et descriptif ; tandis que celle dite méthodique au texte poétique ou théâtral. Puisque les méthodes rappelées, ici, ne reflètent pas l'objet de l'étude dans cet article, on peut tenter d'évoquer les obstacles qui freinent la compréhension de la lecture analytique. Ces obstacles sont fortement liés au manque de performance des apprenants. L'enjeu concerne davantage la didactique pratique- c'est-à-dire la mise en œuvre des dispositifs d'enseignement précis, et il tient à la demande institutionnelle qui est adressée aujourd'hui à l'école de réorganiser l'enseignement du français sous la forme d'une approche par compétences centrée sur des situations-problèmes (Collès, Dufays, Maeder, 2003). La méthode didactique dominante est ainsi aujourd'hui à la séquence didactique en trois temps (contextualiser- décontextualiser- recontextualiser), dont l'objectif est clairement la recherche d'une meilleure intégration des savoirs et des capacités, ainsi qu'une attention accrue à l'évaluation et à la conception des épreuves. Cet impératif actuel, qui concerne toutes les disciplines scolaires, se heurte cependant, dans le cas de la littérature, à une difficulté de principe.

Abordant la difficulté qu'il y a à mener à bien une étude analytique Katherine Weinland et Janine Puygrenier-Renault soulignent dans leur ouvrage intitulé *L'Enseignement du français au collège*, : *« l'explication de texte au collège tend à devenir un exercice aux multiples objectifs et aux démarches imprécises […] qui ne satisfait pas les professeurs et que les*

[5] - J'ai repris dans ce paragraphe une idée que j'avais développée dans un article intitulé « Didactique des outils pertinents du langage pour booster la lecture-écriture du français (L2) au Sénégal », in REVUE DELLA/AFRIQUE DIDACTIQUE ET ENSEIGNEMENT DESLANGUES ET LITTERATURE EN AFRIQUE (VOL.1 No 2 DECEMBRE 2018) ISBN 978-2-9537299-3-1, pp. 295 – 314.

*élèves acceptent de moins en moins. »* Elles relèvent en effet trois objectifs qu'il appartient au professeur de concilier :
- Initier au patrimoine littéraire en choisissant de nombreux extraits d'auteurs représentatifs ;
- Mettre en place des méthodes permettant l'étude des textes ;
- Développer le goût de la lecture et pour cela choisir des extraits attrayants et mener des explications alertes, orientées vers le plaisir du texte.

Le deuxième objectif et le troisième nécessitent de mettre en œuvre des procédés pédagogiques ingénieux et efficaces car il est difficile de faire adopter aux élèves des méthodes de lecture active et de leur faire éprouver le plaisir de découvrir un texte. Le choix des textes à étudier en lecture analytique est important et n'est pas évident à opérer, c'est ce qu'on peut remarquer dans la pratique quotidienne. Par exemple, les textes doivent être assez riches, car la recherche de sens ou d'effets motive les élèves, sans être pour autant trop obscurs. Un texte riche doit être relativement court et un texte assez simple doit avoir une certaine longueur. Le texte doit présenter de la matière. L'enseignant peut parfois se tromper dans le choix des textes à étudier en lecture analytique ; c'est évident surtout dans un contexte où cette pratique est méconnue. C'est pourquoi, on estime que l'étude de cas pourrait susciter un grand intérêt chez les apprenants. Le texte doit être évaluable à partir d'une grille d'analyse pertinente. On admet que la finalité de toute étude de texte est de faciliter sa compréhension globale et détaillée. L'enseignant doit ainsi avoir des projets de lecture clairs qui débouchent forcément sur des résultats. Si les obstacles sont levés, la prise de parole chez les apprenants devient facile et évidente. Pour y parvenir, l'enseignant cherchera à mettre en avant la dimension orale qui aboutira à une future production écrite.

## 3- Proposition d'une étude de cas par l'exemple.

### 3-1- Le support comme prétexte d'analyse

Cette étape de l'analyse suscite la motivation des apprenants par un jeu de rôles favorisant la construction d'approches nouvelles. L'étude de cas permettra de mieux se rapprocher des apprenants dans les établissements ruraux (où il n'y a pas de manuels scolaires) et les établissements urbains en vue de mettre en place un système de transfert d'outils didactiques pour le prolongement des activités. Une enquête menée auprès des enseignants et des apprenants aidera à mieux comprendre les bases de l'absence de performance dans cette activité utile pour les apprenants. L'interprétation des résultats obtenus au cours des enquêtes permettra surement d'instaurer les bases méthodologiques de la lecture analytique dans le cycle fondamental au Sénégal. On focalisera l'analyse sur les pratiques des apprenants. Quelques séances d'observation sont menées dans des classes de sixième (6$^{e}$) à la terminale. Pour chaque niveau, un questionnaire a été administré à plusieurs acteurs ciblés. Il s'agit d'au moins de deux (02) apprenants et de l'enseignant lui-même. On

s'inspirera des travaux de Jean Louis Dufays notamment de son article intitulé « *La lecture littéraire, des « pratiques du terrain » aux modèles théoriques* ». (2006)
Pour cette étude, on compte limiter l'analyse à un seul texte qui pourrait justifier la pratique surtout au cycle moyen (en classe de 3e). Il s'agit ainsi d'un extrait de l'œuvre Mouloud Feraoun, *Le Fils du pauvre*, (Ed. du Seuil, 1954).

**Texte support :**

« J'étais l'unique garçon de la maisonnée. J'étais destiné à représenter la force et le courage de la famille. Lourd destin pour le bout d'homme que j'étais ! Mais il ne venait à l'idée de personne que je puisse acquérir d'autres qualités ou ne pas répondre à ce vœu. Je pouvais frapper impunément mes sœurs et quelquefois mes cousines : il fallait bien m'apprendre à donner des coups ! Je pouvais être grossier avec toutes les grandes personnes de la famille et ne provoquer que des rires de satisfaction. J'avais aussi la faculté d'être voleur, menteur, effronté. C'était le seul moyen de faire de moi un garçon hardi. Nul n'ignore que la sévérité des parents produit fatalement un pauvre diable craintif, gentil et mou comme une fillette. Ce ne sont pas les principes qui manquent au fils de Chabane de mon aïeul. Pénétré de mon importance dès l'âge de cinq ans, j'abusais bientôt de mes droits. Je devins immédiatement un tyran pour la plus petite de mes sœurs, mon aînée de deux ans.
Je l'appelais Titi- le nom lui est resté- elle n'était pas plus grande que moi et me ressemblait autant qu'une petite sœur ressemble à son frère, c'est-à-dire qu'on pouvait la reconnaître grâce à son foulard et à sa natte de cheveux longs. Elle avait un bon naturel qui lui permettait d'essuyer mes coups d'accepter mes moqueries avec une mansuétude peu imaginable chez un enfant de son âge.

Toutefois, on ne manqua pas de lui inculquer la croyance que sa docilité était un devoir et mon attitude un droit. Chaque fois qu'il lui arrivait de se plaindre, elle recevait une réponse invariable : « n'est-ce pas ton frère ? Quelle chance pour toi d'avoir un frère ! Que Dieu te le garde ! Ne pleure plus, va l'embrasser.»

Grâce à ce procédé, elle avait fini par croire inséparable la formule « que Dieu te le garde » du nom de frère et il était touchant de l'entendre dire à ma mère en pleurant : - « c'est mon frère, que Dieu me le garde, qui a mangé ma part de viande » -« mon frère, que Dieu me le garde, a déchiré mon foulard ».

Petite sœur, qui est maintenant mère de famille, ton vœu a été exaucé, Dieu t'a gardé ton mauvais frère. Ma tyrannie s'exerçait d'une autre façon sur ma sœur Baya. Baya aidait notre mère. Elle savait déjà prendre son parti et la défendre au besoin. Elle était intelligente, courageuse et obstinée. Elle s'imposa par sa force, réussit à se faire respecter et à se faire entendre. Baya était chargée spécialement de veiller sur moi et de me distraire. Je ne me laissais pas faire aisément. Je m'étais bien vite rendu compte qu'en pleurant je pouvais obtenir tout ce je voulais. Les larmes et les cris étaient mon arme infaillible ».

**Mouloud Feraoun, *Le Fils du pauvre*, Ed. du Seuil,1954.**

**3- 2- L'analyse du texte littéraire**

Les objectifs d'apprentissage visés lors de chaque séance observation sont :

- Amener les apprenants à découvrir à partir d'un texte narratif la valeur syntaxique des procédées employés ;
- Relever et interpréter des indices textuels en vue de pouvoir les réutiliser dans des productions écrites et orales de leur choix ;

Les prérequis sont liés au fait que les apprenants connaissent déjà la typologie des textes. Puisque l'analyse se fera en classe de troisième au collège, les supports pédagogiques principaux choisis sont *La Nouvelle méthodologie de français 3e*, Paris, Nathan, 1998. L'analyse analytique de ce texte se fera sous forme d'approche tabulaire à plusieurs entrées. Dans les différentes étapes de l'analyse, le rôle de l'enseignant est de poser des questions. Toutes les réponses sont attendues des apprenants. La synthèse de chaque rubrique se fera à partir des productions des apprenants.

- **Étude du paratexte :**

| Questions | Synthèse |
|---|---|
| -Qui est l'auteur de ce texte ?<br>-De quelle nationalité est-il ?<br>-Dans quelle œuvre est extrextrait ce texte ?<br>-En quelle année est-elle publiée ?<br>-Quel genre de roman avons-nous ?<br>-Qu'est-ce qu'un roman autobiographique ? | Le texte « Graine de tyran » s'intègre dans *pauvre*, de l'écrivain algérien Mouloud 954.<br>Ce roman est largement autobiographique œuvre où le narrateur parle de lui-même). |

- **Lecture magistrale :**

On veillera à ce que le ton du texte reflète le sentiment du narrateur en vue de mieux comprendre le sens du texte.

▪ **Hypothèse de lecture**

| Questions | Synthèse |
|---|---|
| -Qui parle dans ce texte ?<br>-De quoi parle-t-il ? ou bien que raconte- t-il<br>dans cette séquence ?<br>-A quelle époque de sa vie fait-il allusion ?<br>-Quelle attitude adoptait-il à cette époque ? | Dans ce texte, le narrateur relate à la fois traditionnelle et machiste (qui a à exercer sa force sur les filles) qu'il a connu dans son enfance. |

▪ **Vérifications de l'hypothèse :**

| Entrées | Indices<br>els | Interprétations |
|---|---|---|
| - **Le système énonciatif** | « Je », « ma », | La récurrence du<br>je »<br>et des possessifs « ma,<br>le narrateur. Il s'agit<br>erne<br>qui permet à l'auteur de<br>ur.<br>Son attitude reflète ses<br>ls.<br>On relève ici les<br>utobiographie. |
| | « Baya », | Configuration des<br>onnait la<br>relation qui unie le<br>(le garçon) aux autres<br>e<br>évoqués dans le texte. |

| | | |
|---|---|---|
| | | Baya est sa sœur ainée.<br>i »<br>reflète l'affection qu'il |
| | « Vous »,<br>… » | On a ici une valeur<br>indrit<br>le pouvoir du narrateur.<br><br>des lecteurs avec un |
| - **Les champs**<br><br>**et sémantiques** | De la<br><br>« frapper<br><br>mes sœurs et<br><br>mes<br><br>« J'avais aussi la<br>)leur, menteur, | Cette expression est<br><br>de la cruauté du tyran<br><br>que son « pouvoir » est<br>ces<br>de machiste. Cela fait<br><br>mauvais garçon à la<br>e faibles. |
| | **L'égoïsme** :«<br><br>« seul »,<br><br>« nul n'ignore<br><br>« comme une | Le narrateur traduit<br><br>son égoïsme. Cette<br>a fierté<br>de ce jeune garçon au<br><br>On retrouve même une<br><br>de sa situation. Il s'agit<br><br>et d'une supériorité du<br><br>sur le sexe faible (la |
| **-Les procédés grammaticaux et stylistiques** | **Périphra**<br><br>e : « bout<br>d'homme | Le tyran reconnait<br><br>impuissance physique.<br>urs<br>la difficulté de la<br>e.<br>Cette expression reflète |

| | | |
|---|---|---|
| | | et la petitesse du |
| | « Fils de<br><br>aïeul » | Elle suggère la<br>éterminé<br>à assumer pleinement |
| | Analepse<br><br>l'unique<br><br>village » | Au-delà de l'aspect *in*<br><br>elle renvoie à<br>:ateur d'où<br>ses souvenirs d'enfance. |
| | La<br><br>« lourd<br>destin…<br><br>venait » | Au-delà de sa valeur<br>confère<br>son sémantisme, la<br>:<br>à l'argumentation du<br>gère<br>la chronologie des<br><br>La négation<br>ède au tyran<br>un pouvoir caché : sa<br>nnue<br>de son entourage. |
| | « toutefoi | Concède à Baya un<br>Elle<br>conserve en même<br>gré<br>la tyrannie de son frère.<br>ire<br>qui rythme le texte |

- **Bilan**

| Questions | Synthèse |
|---|---|
| -Quel type de texte avons-nous ?<br>-Quel est l'apport de la concession dans ce texte ?<br>-Quel est son intérêt du point de vue esthétique ? | Dans ce texte narratif doublé d'une<br>Mouloud Feraoun a réussi à faire son<br>Ce dernier est à la fois physique et<br>La faiblesse morale qui le déterminait<br>de son déclin. La variété des figures<br>la pertinence du discours, les temps<br>au récit toute sa vivacité. |

**Remarque** : Le texte a été administré dans plusieurs classes dans des établissements différents ruraux et urbains soit auprès de 5 établissements, 5 classes par établissement, 1 enseignant par classe et 50 élèves par classe. Il urge de noter que la faiblesse du taux de réussite est due au fait que c'est l'enseignant qui parle plus dans de pareilles situations d'apprentissages dans la mesure où tout se fait en français langue seconde. On a juste estimé les différentes prises de parole au cours de chaque séance de lecture. Parfois, les interactions sont quasi absentes. Voilà ce qui explique l'absence de graphiques au cours de cette étude. On ne rejette pas le français mais on souhaiterait juste voir les langues maternelles africaines occuper une place de choix dans cette activité complexe : la lecture analytique. Jusque-là, les constats ont révélé qu'elles sont considérées comme tremplin dans les enseignements-apprentissages. L. Gajo précise : « *La présence de la L1 dans un système d'enseignement en L2 laisse rarement indifférent. Aussi bien au niveau de l'institution qu'à celui de la personne enseignante, on ne peut en général se passer de s'interroger et de légiférer sur l'usage de la L1. De même, l'individu apprenant qui recourt à sa L1 sait qu'il utilise un moyen controversé, non conforme à la situation didactique voire politique de la situation. C'est un peu comme s'il essayait de faire de la géographie en classe d'histoire* » (2000). L'observation a ainsi porté sur les critères suivants :

| Critères pertinents | Nbre de te | Nbre c | Absence e |
|---|---|---|---|
| **Lecture du** | **80** | **20** | **1150** |
| **Lecture experte** | **15** | **10** | **00** |
| **Lectures subjectives** | **30** | **70** | **Indéterminé** |
| **Interprétations** | **20** | **80** | **1150** |
| **Difficultés et obstacles** | **20** | **1230** | **Indéterminé** |
| **Résumé** | **20** | **80** | **1150** |
| **Prolongement** | **20** | **80** | **1150** |

**Tableau : Récapitulatif des performances et échecs constatés au cours des visites de classes.**

**Conclusion**

En somme, on peut admettre que la lecture analytique est une nouvelle démarche qui permet de mieux appréhender le sens d'un texte littéraire. La pertinence de cette dernière réside dans la conception que Dufays donne de l'étude du texte littéraire : *« confronter les concepts aux pratiques réelles [car] on ne peut agir sur une situation que si on la connait, la théorie n'[ayant] de sens que reliée aux faits* » (2006 : 79). Son développement serait plus fulgurant si on réussissait à la généraliser. Les « anciennes méthodes » continuent d'être pratiquées dans les classes où le français est une langue seconde. Au Sénégal, l'analyse du texte littéraire, à défaut d'être ignorée, est reléguée au second plan faute de méthode adéquate. Néanmoins, c'est une pratique qui reste ancrée dans le système éducatif sénégalais. Même si l'analyse des textes extraits de la littérature francophone requiert une vaste culture, les enseignants continuent de les enseigner. Ainsi, on peut admettre que la théorie littéraire trouve son fondement dans le vécu quotidien des lecteurs. On ne doit pas perdre de vue que le texte littéraire est une combinaison « magique » de divers outils. Autrement dit, on va s'intéresser aux autres aspects tels que la grammaire de texte, les figures de style, en plus de la thématique développée. L'étude de cas proposée est une modeste contribution pour mieux aider les apprenants à s'approprier des outils d'un texte. L'on ne cessera de s'inquiéter que lorsqu'on réussisse à introduire la lecture analytique dans toutes les classes du cycle secondaire au Sénégal. Cette inquiétude sonne comme un écho à cette déclaration en ouverture des Actes d'un colloque récent (Fraisse & Houdart-Merot, 2004, p. 9) : « *Dans la France d'aujourd'hui, chacun s'accorde à reconnaître que les études littéraires sont en crise* ». Tel est le cas, chez nous, au Sénégal.

**Bibliographie**


- BAZILE, S., BOUTEVIN, C., & PLISSONNEAU, G. (sous presse), « La lecture analytique à la fin du collège : un exercice de lecture littéraire ? Points de vue d'enseignants, regards d'élèves », *Repères*, n° 56.
- CAZORLA SEVERINE TAILHANDIER, « Lecture analytique et textes poétiques résistants. Étude sur les pratiques didactiques et d'analyse des textes littéraires en classe de troisième », Université Lumière Lyon II, Thèse de Doctorat, Septembre 2015, 431 pages.
- CITTON, Y. (2007), *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires ?* Paris, Éditions Amsterdam
- DAUNAY, B. (2007), « État des recherches en didactique de la littérature », *Revue française de pédagogie*, n° 159. URL : http://rfp.revues.org/1175
- DEFAYS, J-M, *Enseigner le français-Langue étrangère et seconde*, 2018, p. 7. Ouvrage consulté en ligne sur le site CAIRN.INFO le 12 novembre 2019 à 12h15min.
- DUFAYS, J.-L. (2017), « Analyser les pratiques d'enseignement-apprentissage de la lecture des textes littéraires : quelle modélisation pour quels enjeux ? », *Recherches en éducation*, n° 29, p. 11-21.
- DUQUESNE, D. (1994), *Lecture littéraire, lecture méthodique. Théorie, mise en œuvre, perspectives*, CRDP des Pays de Loire.
- GAJO, L. (2000B), *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Paris, Hatier/CREDIF « LAL ».
- NDIAYE, I.M. (2018), « Didactique des outils pertinents du langage pour booster la lecture-écriture du français (L2) au Sénégal », in REVUE DELLA/AFRIQUE DIDACTIQUE ET ENSEIGNEMENT DESLANGUES ET LITTERATURE EN AFRIQUE (VOL.1 No 2DECEMBRE 2018) ISBN 978-2-9537299-3-1, pp. 295 – 314.
- NUNZIATI, G. (1990), *Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice*, in Cahiers pédagogiques n° 280, janvier, p. 61.
- FALL OUSMANE SOW (2010), « Les programmes améliorés du français au collège Traditions et innovations dans le nouveau Curriculum », Liens, UCAD-FASTEF, juillet 2013. Dans « Les cahiers pédagogiques » n° 280 (1990, p. 61).
- **GERSEN DE PLISSONNEAU, SANDRINE BAZILE et CHRISTINE BOUTEVIN** « La lecture analytique à la fin du collège : un exercice de lecture littéraire ? Points de vue d'enseignants, regards d'élèves », p. 91-108.
- SCALLON, G. (2004), *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, ERPI, Montréal, p. 11.
- ROUXEL, A. (2002). *Qu'entend-on par lecture littéraire* ? Dans *La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements* (p. 19-30). Versailles : Scéren - CRDP.