

POUR UNE DIDACTIQUE PAR L'ETHNOSTYLISTIQUE DE LA POÉSIE EN CONTEXTE CAMEROUNAIS

Adamou NTIECHE MEFIRE

Doctorant FALSH-Université de Yaoundé 1, Cameroun
ntiechemef@yahoo.com

Résumé

L'école camerounaise poursuit sa marche dans le grand chantier de réforme engagé depuis 2012 et matérialisé par la substitution de la pédagogie par objectif à l'approche par les compétences. Cette dernière, orientée vers l'autonomisation de l'apprenant, semble ne pas résoudre l'épineux problème de l'élève camerounais du secondaire pour qui la construction du sens en poésie reste encore une gageure. Tel est le problème sur lequel la présente contribution se propose de poser, une fois de plus, un regard. Elle interroge le comment lire un texte poétique en vue d'en faciliter la construction du sens par l'apprenant du secondaire. La réponse didactique proposée ici tient à l'intégration de la démarche ethnostylistique dans le processus d'enseignement-apprentissage de l'objet poétique. Ceci du fait que cette démarche, une fois passée sous les mailles d'une transposition didactique rigoureuse, permet précisément d'éclairer l'univers symbolique dans lequel le texte poétique emporte toujours ses lecteurs. Aussi, sa pertinence se justifie-t-elle par le fait qu'elle s'abreuve à la source d'un immanentisme, nécessaire à la didactique de la poésie, tout en restant ouverte à la dimension sociale du texte.

Mots-Clés : *Ethnostylistique, poésie, didactique, sens.*

Abstract

The Cameroon school continues its march in the major reform project initiated since 2012 and materialized by the substitution of pedagogy by objective for the approach by skills. The latter, oriented towards the empowerment of the learner, does not seem to solve the thorny problem of the Cameroonian secondary school student for whom the construction of meaning in poetry still remains a challenge. This is the problem on which the present contribution proposes to take a look, once again. It questions how to read a poetic text in order to facilitate the construction of meaning by the secondary school learner. The didactic response proposed here is based on the integration of the ethnostylistic approach in the teaching-learning process of the poetic object. This is because this approach, once passed through the meshes of a rigorous didactic transposition, makes it possible precisely to illuminate the symbolic universe in which the poetic text always carries its readers. Also, its relevance is justified by the fact that it drinks from the source of an immanentism, necessary for the didactics of poetry, while remaining open to the social dimension of the text.

Keywords: *Ethnostylistics, poetry, didactics, meaning.*

Introduction

Le paradigme pédagogique des enseignements secondaires au Cameroun a muté. Les programmes d'étude de français ont été remaniés.

À cet effet, il est attendu de l'élève qu'au terme du second il soit, à s'en tenir aux programmes d'étude du français pour le même cycle, capable « de lire les textes variés (littéraires ou iconiques) et de produire tout type de texte à l'oral comme à l'écrit en fonction de la situation de communication » (2022 : 5). En clair, il s'agit pour lui de développer, en ce qui concerne le premier volet de cet objectif, des compétences liées à la lecture autonome de tout type de texte et à la construction du sens à partir des particularités textuelles.

La poésie constitue, à cet effet, l'une des typologies textuelles inscrite aux programmes de français du second cycle de l'enseignement général. Au terme de ce cycle l'apprenant doit pouvoir, de façon autonome, lire un texte poétique et en construire le sens. Seulement, le contexte semble ne pas se conformer à cet idéal. L'apprenant camerounais du second cycle semble redouter le texte poétique. La poésie lui apparaît comme le cimetière de ses aptitudes de lecture. L'enseignant de son côté, pour la plupart, n'aborde pas toujours l'objet-poésie sans difficulté. Le constat, il n'est pas nouveau. Felix Nicodème BIKOI dans la préface de *Lire la poésie au Collège et au Lycée* (Nsata, 2012 : 03) y voyait déjà un langage dont l'enseignement-apprentissage a toujours été « une bête noire » aussi bien pour l'enseignant que pour l'apprenant. Coletou PERIEKOURI (2014), pour sa part, constatait les difficultés des élèves camerounais de la classe de terminale à construire un sens au texte poétique. C'est dans cette mouvance que Catherine NSATA (2012 : 07) entend familiariser les apprenants avec tout type de texte où se déploie le langage poétique en aidant « l'élève ou l'enseignant qui tient entre ses mains une œuvre poétique et s'engage à la lire afin qu'il ne se laisse éblouir par l'effet d'étrangeté que produit pareil texte ».

Tel est le contexte qui justifie la présente contribution. Elle entend mettre à la disposition, à la fois, de l'enseignant et de l'apprenant, une voie didactique qui permette effectivement de développer, pour ce qui est de la poésie, la compétence de lecture autonome recherchée en vue d'une construction du sens optimale et pertinente. Cette tâche tient en une organisation tripartite : la première revient sur la notion de poésie (1), en vue de révéler ses implications didactiques. La deuxième, évalue les pratiques d'enseignement-apprentissage de la poésie au Cameroun (2) dans l'optique d'en mesurer l'adéquation avec la/les pédagogie(s) que requiert ce type de texte. Et la dernière, elle, propose une méthode didactique qui sied le mieux aux spécificités du langage poétique (3) et qui soit apte à conférer à l'apprenant l'autonomie de lecture objectée. Cette organisation laisse entrevoir que le travail vise à répondre à un problème différentiel. Et nous le savons avec Cohen (1996 : 13), « la méthode utilisée pour répondre à un problème différentiel ne peut être que comparative ». Il s'agit concrètement de confronter la didactique de la poésie, telle qu'elle est opérationnalisée, à celle que requiert ce type de texte pour parvenir aux propositions de réformes didactiques soutenables et contextualisées.

1. De la notion de poésie à ses implications didactiques

La notion de poésie est difficile à définir. Telle est la remarque de Frontier (1992 : 22) qui parlait de « l'introuvable définition » et, bien avant, de Renard (1970 : 75) qui avançait qu'« il n'existe pas de définition de la poésie parce que la poésie n'est mesurée par rien d'autre qu'elle-même ». Cette difficulté tient, d'après Dessons (1991) à la constante variation du phénomène poétique. Tout semble laisser croire que chaque époque, de même que chaque poète, a sa poésie. D'où cette précision de Dessons (*op.cit.* : 03-04) : « à la question du poème, on ne peut pas répondre définitivement. Ni par la forme, ni bien sûr par l'essence. Car, plus que chaque époque, chaque poète a son poème, lié ou non à des formes canoniques ». Nous allons, tout de même, tenter la difficile aventure de la définition de l'objet poésie.

1.1. Qu'est-ce que la poésie ?

La question de la définition de la poésie semble se renouveler sans cesse et les réponses proposées se heurtent, comme déjà souligné, à la réticence de la diversité des formes poétiques et de l'évolution du genre lui-même. Etymologiquement, le mot poésie, à s'en tenir à Vaillant (2003 : 10), vient du grec *poiein*, un verbe qui signifie en français « exulter », « fabriquer » ou « créer ». L'art poétique tient donc à l'invention, à la création, bref à l'imaginaire. De toute évidence, cette position, étendue et non sujette à des préalables, ne permet pas une nécessaire transposition didactique de l'objet poésie. Même si elle renseigne sur le fondement de l'activité poétique (l'imaginaire), elle entretient davantage le flou quant à ce qui fait sa particularité par rapport aux arts, aux créations de l'esprit qui ne sont pas poétiques. C'est à ce niveau que nous pensons plus opérant et distinctif, du point de vue didactique, le point de vue de Jean Cohen sur la question.

1.1.1. Du regard de Cohen

Le regard de Cohen est d'une plus-value indéniable à l'activité pédagogique et/ou didactique en ce sens qu'il éclaire sur les difficultés du langage poétique et en permet une saisie optimale. Pour définir le langage poétique, Cohen pose des préalables. Il en tente une observation scientifique afin de déceler les « invariants » de toute activité poétique. À ce sujet, il commence par l'opposer à ce qu'elle n'est pas : la prose. Si cette dernière relève d'une utilisation ordinaire de la langue, la poésie, elle, se pose comme un écart. Il soulignera précisément que : « et puisque la prose est le langage courant, on peut le prendre pour norme et considérer le poème comme un écart par rapport à elle » (Cohen, *op.cit.* : 13). Avant d'ajouter : « le poète ne parle pas comme tout le monde. Son langage est anormal » (Cohen, *op.cit.* : 14). Ainsi la grande difficulté du langage poétique tient au fait qu'il soit un écart par rapport à l'usage courant de la langue.

Néanmoins, il est tout de même une évidence à tirer de cette précision c'est que le poème tout comme la prose reste un langage. Un langage dont l'expression et le processus de signification sont différents. L'on peut à cet effet rendre compte d'un même message par des formes différentes : que sont la poésie et la prose. D'où cette précision :

la différence entre prose et poésie est de nature linguistique, c'est-à-dire formelle. Elle ne se trouve ni dans la substance sonore, ni dans la substance idéologique, mais dans le type particulier de relations que le poème institue entre le signifiant et le signifié d'une part, et les signifiés entre eux d'autre part (Cohen, op.cit. : 199).

C'est à ce niveau qu'il convient de se poser la grande question. Celle sur laquelle butte l'apprenant et quelque fois l'enseignant. Celle de savoir comment est-ce que le poème ou la poésie signifie. La réponse de Dessons à ce sujet peut se poser comme satisfaisante.

1.1.2. Dessons et la question de la signification poétique

La toute première certitude sur laquelle Dessons (*op.cit.*) revient c'est sur le fait que le poème signifie. Et ceci même si « la production d'un sens logique n'est pas la préoccupation majeure chez tous les poètes » (Dessons, *op.cit.* : 29). À la question du comment lire un poème pour parvenir à sa signification, il répondra : « l'analyse d'un poème doit partir de l'idée qu'un poème est d'abord un discours, c'est-à-dire un acte de langage réalisé par un sujet en s'appropriant la langue commune ». Autrement, poursuit-il, « la signification d'un poème ne peut s'envisager en dehors de sa situation d'énonciation », avant de conclure :

les relations multiples qui unissent un poème à sa situation d'écriture, et qui sont inscrites comme des formes dans ce poème, en constituent la valeur. L'objectif d'un commentaire de poème consistera à rendre compte non pas d'un « sens » hypothétique, mais d'une valeur, notion permettant l'étude de tous les discours même de ceux qui « n'ont pas de sens » (Dessons, op.cit. : 20).

Autrement dit, la signification de la poésie est de l'ordre de la « valeur », de l'ordre du symbolique. Cette valeur ne saurait être atteinte si l'on dissocie le texte de son énonciation. Autant dire qu'une bonne lecture du texte poétique serait celle-là qui amène l'apprenant à mettre le doigt sur la valeur et où la symbolique contextuelle des unités qui composent le poème.

1.2. Implications d'une didactique de la poésie

La poésie, dans le cadre de l'enseignement-apprentissage, s'aborde en situation de classe et dans les limites horaires prédéfinies, qui très souvent n'excèdent pas deux heures. Une telle situation impose, de notre point de vue, une double exigence didactique.

1.2.1. L'exigence d'un immanentisme

En situation de classe et dans un cadre temporel prédéfini, seule une approche immanente semble pertinente à la didactique du poème. L'immanentisme suppose la considération du texte comme une entité close. Pour Dubois, Giacomo et al (2002 : 240) « on appelle immanente toute recherche qui définit les structures de son objet par les seules relations des termes intérieures à cet objet ». Cette position, transposée au texte, postule que seuls les faits qui lui sont intérieurs devraient conduire et permettre son interprétation. Ce postulat serait idéal à une didactique en salle du texte poétique. Ceci du fait que face à un texte à étudier l'apprenant n'a pas toujours une culture littéraire en extension qui lui permette d'apprécier le contexte de production du texte. La connaissance qu'il pourrait en avoir serait relativement proportionnelle à ce que l'enseignant aura bien voulu lui en dire. Cette condition entrave la possibilité d'une autonomie véritable car soumettant constamment l'apprenant à la dépendance de l'enseignant. L'approche immanente est donc essentielle à une didactique du texte poétique qui vise l'autonomisation de l'apprenant.

Toutefois, au premier abord, l'exigence d'immanentisme contraste avec l'exigence herméneutique du langage poétique. Langage dont la notion de « valeur », à s'en tenir une fois de plus à Dessons (*op.cit.*), est à placer au centre de toute démarche interprétative. Or la notion de valeur est étroitement liée à celle du contexte qui, elle, récuse l'idée d'une approche immanente. La didactique de la poésie est donc au fer entre une évidence d'immanentisme à laquelle elle ne peut se départir et une exigence d'approche contextuelle à laquelle elle ne peut s'arracher. De ce fait, elle n'a pas à choisir. Elle peut être immanente tout en restant ouverte aux influences du contexte : c'est l'immanentisme ouvert.

1.2.2. L'exigence d'une théorie de la réception

« Lire un poème doit donc correspondre à la même opération qu'écrire ce poème [...] la lecture s'identifie à l'écriture pour devenir elle aussi comme productrice de ce qu'elle lit », prévenait Renard (*op.cit.* : 81-82). Cette vérité inaugurerait la façon de considérer la lecture du poème. Elle est, à l'image de l'écriture, une nouvelle production. C'est dans ce sens que plusieurs lecteurs peuvent faire des lectures différentes d'un même poème. À chaque lecture le sens se renouvelle et le texte lui-même. C'est ce qui fait la particularité du genre poétique en particulier et de la littérature en générale.

À ce sujet, toute didactique de la poésie, si elle vise l'autonomie, devrait s'abstenir d'imposer un sens au texte et à l'apprenant. Elle devrait, en revanche, évaluer comment est-ce que l'apprenant permet à un poème, qu'il lit, de se renouveler. Telle est la condition pour faire de l'apprenant un sujet lecteur, un lecteur autonome, un herméneute du texte. C'est en ce sens que les théories de la réception paraissent

pertinentes à la didactique du poème. Elle permet de mesurer le rapport du lecteur au texte lu.

En somme, la poésie est un langage complexe. Sa didactique efficace requiert qu'elle s'adapte comme postulats opératoires le principe de l'immanence ouvert et les théories de la réception. La poésie présentée, du point de vue de ses implications didactiques, il reste à s'interroger sur la façon dont elle s'enseigne au Cameroun en vue d'évaluer sa conformité aux exigences didactiques de cette typologie textuelle.

2. Regard sur la didactique de la poésie

Pour mieux observer l'opérationnalité de la didactique de la poésie en contexte camerounais, il convient d'analyser les contenus des programmes d'étude du français du secondaire et les guides pédagogiques. L'enseignement-apprentissage de la poésie s'effectue dans un triple cadre. Soit dans le cadre d'une étude de l'œuvre intégrale, soit dans celui d'un groupement de texte, ou encore dans celui d'une étude de langue française.

Pour ce qui est de ce dernier cadre, le texte n'est pas étudié pour lui-même. Il constitue juste un tremplin pour enseigner les faits de langue. Concernant les deux autres, le texte est abordé à partir de deux sortes d'exercice de lecture : la lecture méthodique et la lecture analytique.

2.1. De la lecture méthodique

Elle est un exercice critique qui justifie d'un objectif et d'une démarche.

2.1.1. Objectif et démarche

La lecture méthodique est définie dans le programme d'étude du français au second cycle de la classe de 2^{nde} comme un « parcours linéaire qui permet de partir des traits pertinents de l'écriture pour construire progressivement le sens du texte » (Programme de français 2^{nde} : 14). La lecture méthodique cherche de ce fait à construire le sens d'un texte à partir des outils d'analyse qu'il révèle. Les mêmes programmes lui assignent trois objectifs majeurs :

- *accroître les compétences de lecture de l'élève, c'est-à-dire lui faire acquérir des méthodes de lecture efficaces ;*
- *permettre à l'élève d'être autonome et de savoir adapter sa méthode à la grande diversité des textes ;*
- *aiguiser le plaisir de la lecture individuelle et susciter la réflexion personnelle.*

Aussi, comme toute activité de la classe de français, la lecture méthodique a des contraintes auxquelles l'on devrait se soumettre. Toute

lecture méthodique devrait, à ce sujet, tenir sur 55 minutes et porter sur un texte de 20 à 30 lignes. Elle devrait également se fixer un objectif d'apprentissage qui s'interdit de révéler le sens anticipé de l'extrait du fait qu'il (le sens du texte) se construit.

Pour ce qui est de sa démarche opératoire, elle passe par six étapes qui va des lectures du texte au bilan de lecture en passant par son observation et la formulation des hypothèses, le choix des outils d'analyse, l'analyse du texte proprement dite et la validation des hypothèses.

Les lectures du texte obéissent à deux versants. D'abord, après avoir donné des consignes de lecture et d'écoute, l'enseignant procède à une lecture magistrale du texte, puis les élèves, à leur tour, en font une lecture silencieuse.

Dans la phase d'observation et de formulation des hypothèses, l'enseignant pose deux à trois questions en lien avec la forme et le fond du texte. Ces questions participent à choisir les outils d'analyse pertinents à l'analyse à venir.

L'étape d'analyse du texte consiste à repérer des outils linguistiques ou traits formels, à procéder à leur étude systématique. Laquelle étude débouche sur des interprétations. Cette phase d'analyse devra aider à valider les hypothèses de lecture formulées. La lecture méthodique peut s'achever par un bilan de lecture qui tient compte des outils d'analyse et des interprétations qui en dérivent.

2.1.2. Observation critique

La lecture méthodique, telle que pratiquée, ne permet pas une marche vers l'autonomie de lecture. Ceci pour plusieurs raisons. La première tient à son fondement méthodologique. Elle se réalise uniquement aux travers des traits formels intérieurs au texte : elle correspond de ce fait à une approche strictement immanente. Or l'exigence du langage poétique est telle que c'est un immanentisme ouvert qui sied le mieux à sa didactique en situation de classe. Puisque c'est lui qui permet de recouvrir la notion de « valeur » tout en gardant le texte pour objet.

Aussi, le choix des outils d'analyse ne se réalise pas suivant un postulat de rigueur. Il est difficile de dire quels critères en prédéterminent le choix. Ils sont souvent imposés aux élèves. Par ailleurs, soulignait déjà Périekouri (2014), l'étape de l'observation du texte devrait précéder celle de la lecture car, avec Dessons (*op.cit.* : 34-37), on le sait, le phonème n'est pas sans incidence sur la signifiante.

2.2. De la lecture analytique

Tout comme la lecture méthodique, la lecture analytique est une activité de lecture de la classe de français. Elle comporte des objectifs et s'adosse sur une démarche.

2.2.1. Objectifs et démarche

Elle est définie par le *Guide pédagogique de français second cycle* (2019) comme une « explication organisée d'un texte littéraire ». Tout comme la lecture méthodique, elle se fixe pour objectif de dégager le sens d'un texte et son originalité d'un point de vue thématique, formel ou idéologique.

La lecture analytique préconise une démarche en deux moments majeurs : le travail préparatoire et la présentation de la lecture. Le premier est lié à la lecture du texte et à son analyse linéaire. Le second tient sur quatre parties :

- une introduction dans laquelle il faudra situer le texte, présenter l'idée générale et annoncer les axes de lecture ;
- la lecture, expressive, a une fonction impressive dans la mesure où, elle doit capter l'attention des personnes qui écoutent en témoignant d'une compréhension du texte de par la clarté de la diction et une intonation adéquate ;
- un développement qui expose les différents centres d'intérêt sous le prisme des outils linguistiques analysés et interprétés ;
- une conclusion qui fait une synthèse des interprétations du développement, propose une réponse à la problématique soulevée par la lecture et élargit, par une situation du texte dans son contexte, le débat.

2.2.2. Regard critique

La lecture analytique présente des contradictions évidentes avec les exigences d'une didactique efficace de la poésie. La première tient à sa définition : le fait d'appréhender cet exercice comme une explication de texte. Toute explication consiste à faire comprendre quelque chose, à faire que l'on en accède au sens préétabli. C'est ce que prévenait Ntieche Mefire (2022 : 79) en ces termes :

Elle [la lecture analytique] nourrit ainsi l'illusion que le sens du texte littéraire existe a priori. Or le sens en littérature se construit et se renouvelle sans cesse, surtout dans la posture de la réception où s'est engagé l'enseignement de la littérature au Cameroun.

À sa suite, nous dirons qu'elle récuse l'idée de tirer une plus-value didactique des théories de la réception qui présentent, sur le plan théorique, des avantages évidents.

Grosso modo, la didactique de la poésie au secondaire camerounais ne permet pas d'atteindre, pour ce qui est de la poésie, l'objectif d'autonomie de lecture fixé par les instances hiérarchiques de l'éducation. La situation, bien que préoccupante, pourrait trouver un palliatif dans l'ethnostenylistique.

3. Vers une didactique par l'ethnostylistique

L'ethnostylistique présente des avantages d'ordre pratique et théorique pour une meilleure opération didactique de la poésie. Avant d'esquisser la voie d'un effort de sa transposition, il convient de revenir sur les avantages théoriques qu'elle présente. Evidemment, il n'est pas question de présenter la théorie, mais de revenir sur quelques-uns de ses postulats qui illustrent la nécessité de l'introduire dans la démarche didactique en poésie.

3.1. Les apports de l'ethnostylistique

La bonne pratique didactique nécessite une perspective immanente qui ne rompt pas radicalement avec le contexte d'écriture. Elle impose de mettre au centre de l'activité poétique la notion de « valeur », inhérente non pas au texte lui-même, mais au contexte, puisque « la prise en compte de la dimension culturelle ou sociale, bref, extratextuelle, est capitale dans l'étude des textes qui se veulent littéraires » (Ntieche Mefire, 2021 : 751), et poétiques davantage. Aussi, implique-t-elle l'idée d'intégration d'une véritable théorie de la réception, condition de toute autonomie. Ces exigences semblent entrer en résonance avec les postulats de l'ethnostylistique qui est à la fois, un cadre théorique et un cadre méthodologique. Ongué Essono (2015) insistait déjà sur le fait que c'est le cadre théorique qui facilite la lecture des textes littéraires.

En effet, l'ethnostylistique, théorie dont la paternité scientifique revient à Gervais Mendo Ze, s'appuie sur un certain nombre de principes qui font corps avec les exigences de l'enseignement-apprentissage de la poésie. D'abord, elle s'appuie sur un principe d'immanentisme ouvert. Elle analyse le texte dans son articulation avec l'extra-texte en gardant le texte pour objet. Cette voie est assurée par la méthode indicielle. En clair,

cette démarche [celle indicielle] part de l'observation des faits (immanentisme) employé dans le texte. Elle a recours à l'extra texte selon le principe de l'ouverture et de l'immanentisme large pour rechercher l'information, le rapport entre le texte et son environnement contextuel ; entre l'énoncé et l'énonciation ; elle retourne au texte pour proposer des pistes d'interprétation, les emplois spécifiques (Mendo Ze, 2017 : 108).

Aussi, elle entre en résonance avec l'idée d'une théorie de la réception par la recherche des lieux-cible du texte (dernier moment d'une analyse ethnostylistique). Ceci en ce sens que l'établissement des cibles textaires érige chaque acte interprétatif en une possibilité de renouvellement sémantique. Par ailleurs, la notion de valeur, d'un avantage indéniable à l'herméneutique en poésie, semble correspondre à celle ethnostylistique d'*exo-signifié*. Entendu, par Mendo Ze et al (2009 : 249), comme « un signifié de connotation, mais aussi tout autre signifié exophorique ». C'est cette adéquation à la notion de valeur que l'on peut inférer de cette position de Fosso (2004 : 49) pour qui par les concepts d'endo-signifié ou d'exo-signifié « l'ethnostylistique sortirait de la

problématique sémiotique (le Sa renvoie au Sé) pour une problématique sémantique contextualiste ».

3.2. Pour une intégration didactique de l'ethnostylistique

L'ethnostylistique apparaît comme essentielle à la didactique de la poésie. Il reste néanmoins à y en questionner l'intégration d'un point de vue opératoire. Elle gagnera, à nos yeux, à ne pas sonner le glas aux méthodes didactiques ambiantes en matière de poésie. Ainsi, se lier à la lecture méthodique en tirant partie de ses propres principes et démarches nous paraît être une voie prometteuse. Toute approche didactique du poème pourrait, à cet effet, rechercher, dans un premier temps, des « mots-contexte » (préféré au concept théorique d'ethnostylèmes pour des besoins didactiques) en vue de mettre en lumière leurs exosignifiés ou leurs « valeurs ». Ensuite, pourrait revenir au texte pour une analyse stylistique conséquente et éclairée à partir des procédés qui relèvent des composantes de la textualité. À chaque fois, il y aura un effort interprétatif de l'indice. Autant dire que cette approche pourrait s'actualiser sur un double plan axial : l'axe horizontal et l'axe vertical. Le premier concerne l'axe indiciel qui devra s'opérer en deux moments : d'abord le relevé des mots-contextes pour en révéler les différentes valeurs d'usage, puis celui des composantes de la textualité pour une analyse strictement immanente. Le contexte, il faut le préciser, étant pris ici au sens de Mendo Ze, cité par Éba'a (2004 : 105), comme :

l'ensemble des conditions sociales impliquées dans l'étude des relations qui existent entre le comportement social et l'utilisation de la langue. En outre, les données communes à l'auteur et au destinataire d'une œuvre sur la situation culturelle et psychologique référentielle, les expériences et les connaissances de chacun des deux, constituent le contexte de situation.

L'axe horizontal, lui concerne l'axe interprétatif dans lequel l'on fera un effort progressif d'interprétation des faits de l'axe indiciel horizontal.

Par ailleurs, l'on antéposera l'observation à la lecture du texte pour des raisons déjà évoquées. Pour ce qui est du bilan, il ne saurait se faire sans la mise en lumière des lieux-cibles du texte, c'est-à-dire des destinataires virtuels ou possibles du texte. Soit la synthèse tabulaire de ces postulats.

Lecture méthodique adossée à l'ethnostylistique

| Axe horizontal | | | | Axe vertical |
|-------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|
| | Indices | Analyses | Interprétations | |
| 1^{er} moment : Recherche des mots-contextes | <p>Les indices recherchés à ce niveau d'analyse sont des mots/expressions -contexte. C'est-à-dire des ethnostylèmes. Ces mots-contexte peuvent être regroupés selon des affinités entretenues.</p> | <p>L'analyse ici revient à rechercher la valeur d'usage, l'exosignifié affecté à chaque mot-contexte dans un socio-contexte donné. Par exemple, l'évocation d'une personnalité marquante pourrait être l'expression du courage et de la grandeur.</p> | <p>Les interprétations sont du domaine de la signification. Il faut construire le sens progressivement en établissant les effets de sens de chaque outil/indice dans le texte. C'est-à-dire le sens qui se dégage de l'emploi de chacun. Autrement dit, il faut tenter de répondre au pourquoi de l'utilisation de l'indice.</p> | |
| 2^{ème} moment : Analyse immanente | Outils | Indices | Analyses | |
| | <p>Il faut choisir les outils de la langue à étudier en fonction de leur pertinence dans le texte.</p> | <p>Repérer dans le texte des indices qui ressortissent aux outils choisis.</p> | <p>Il faut ici rechercher la nature stylistique et les différentes valeurs d'emploi des indices relevés.</p> | |
| Bilan de lecture | <p>Mettre en lumière les éventuels cibles du texte et révéler dans quelle mesure la somme des interprétations de l'axe vertical est susceptible de créer du sens pour chacun de ces cibles. Autrement dit le message ou la vision du monde -pour être précis- à tirer du texte pourra varier suivant le type de récepteur envisagé. D'où la nécessité de mettre en lumière les lieux-cible dans le schéma interprétatif.</p> | | | |

Conclusion

La poésie, telle qu'elle s'enseigne au secondaire, permettra difficilement de développer une compétence de lecture autonome de ce type de texte. Une meilleure didactique des textes relevant de ce genre littéraire doit nécessairement être adossée sur un principe d'immanentisme ouvert et tirer parti des théories de la réception. Telles sont, à nos yeux, les conditions théoriques pour parvenir à l'éclosion d'une compétence de lecture autonome. Ces postulats trouvent ainsi écho dans la théorie ethnostylistique qui présente, dans ce sens, des satisfactions d'ordre théorique. L'intégrer dans la didactique du poème peut permettre de faire de l'apprenant un sujet-lecteur ou un herméneute autonome.

Cette intégration pourra, avec un effort de transposition rigoureuse, être optimale en se liant à la lecture méthodique déjà existante.

Références bibliographiques

Awoundja Nsata C. (2012). *Lire la poésie au collège et au lycée*. Yaoundé : Les éditions Fleurus Afrique.

Cohen J. (1987). *Structure du langage poétique*. Paris : Champ. 235p.

Dessons G. (1991). *Introduction à l'analyse du poème*. Paris : Bordas. 208 p.

Dubois J., Giacomo M., Guespin L. et al. (2002). *Dictionnaire de linguistique*. Paris : Larousse. 576 p.

Éba'a G.-M. (2004). Étude ethnostylistique d'un fragment du roman *Une vie de boy* de Ferdinand Oyono. *Langue et communication*, Vol. I, N°04, p. 103-124.

Fosso. (2004). L'option ethnostylistique : fondements épistémologiques. *Langue et communication*, Vol. I, N°04, p. 37-58.

Frontier A. (1992). *La poésie*. Paris : Belin. 528 p.

Inspection générale des enseignements. (2019). *Guide pédagogique de français second cycle*.

Mendo Ze G. (2017). *Ethnostylistique. Une approche Néo-structurale*. Presses Universitaires d'Afrique. 282 p.

Mendo Ze G., Tonye A.-J., Noumssi G.-M. (2009). *S... comme stylistiques. Propositions pour l'ethnostylistique*. Paris : L'Harmattan. 413p.

Ministre des enseignements secondaires. (2022). *Annexe N°XXX de l'arrêté N°90/22/MINESEC du 17 Mars 2022 portant définition des Programmes des classes terminales de l'Enseignement Secondaire Général et Technique*.

Ministre des enseignements secondaires. (s.d.). *Programmes d'études de français 2^{nde}*.

Ntieche Mefire A. (2021). *Balafon ou la (re) négociation du pacte racial*. *Revue officielle intercontinentale du Collège doctoral francophone régional d'Europe centrale et orientale en Sciences Humaines*, N°8, p. 750-768.

Ntieche Mefire A. (2022). Sens et ethnostylistique dans l'apprentissage de la poésie au secondaire. Yaoundé : Mémoire de Di.P.E.S. II, ENS Université de Yaoundé I. 105p.

Onguéné Essono L.-M. (2015). Lire un texte littéraire (non) africain : réflexion sur quelques grilles de lecture théoriques actuelles. [consulté le 22/01/2022] <https://www.researchgate.net/publication/312822656>.

Périékouri Mefire C. (2014). De l'enseignement-apprentissage de la poésie moderne dans les lycées de l'enseignement secondaire général: le cas de la terminale. Yaoundé : Mémoire de Di.P.E.S. II, ENS Université de Yaoundé I. 151 p.

Renard J.-C. (1970). *Notes sur la poésie*. Paris : Seuil. 160 p.

Vaillant A. (2003). *La poésie. Initiation aux méthodes d'analyse des textes poétiques*. Paris : Nathan. 126 p.