

Ministère de l'Enseignement Préscolaire, de l'Élémentaire,
du Moyen Secondaire et des Langues Nationales

Faculté des Sciences et Technologies
de l'Éducation et de la Formation

Organisation internationale de la Francophonie
Union Latine

De la didactisation du patrimoine oral africain : de l'enseignement préscolaire à l'université

Dakar, Sénégal, 22, 23, 24 et 25 mars 2010

Séminaire d'élaboration de matériaux pédagogiques sur le thème de la didactisation du patrimoine oral africain : de l'enseignement préscolaire à l'université

Dakar, Sénégal, 22, 23, 24 et 25 mars 2010

Sous la coordination de Kalidou Sy et Mamadou Dramé

© Union Latine, 131 rue du Bac, 75007 Paris, France
ISBN 978-9-291220-31-1

**SÉMINAIRE D'ÉLABORATION DE MATÉRIAUX PÉDAGOGIQUES
SUR LE THÈME DE LA DIDACTISATION DU PATRIMOINE ORAL AFRICAIN :
DE L'ENSEIGNEMENT PRÉSCOLAIRE À L'UNIVERSITÉ**

Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation (FASTEF),
Dakar, Sénégal, du 22 au 25 mars 2010

Avec le soutien du :

Ministère de l'Enseignement Préscolaire, de l'Élémentaire, du Moyen Secondaire et des Langues Nationales du Sénégal

I. ORGANISATEURS

- Union Latine
- Organisation internationale de la Francophonie
- Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation (FASTEF) de Dakar-Sénégal

Avec la participation de :

- L'Université Cheikh Anta Diop (UCAD), Dakar-Sénégal

II. OBJECTIFS

Basé sur l'utilisation des éléments d'un patrimoine immatériel qui se fonde sur des valeurs éducatives fondamentales à travers des contes et récits traditionnels dans les langues originelles, ce séminaire visait à :

- définir et élaborer les modalités de l'appareil pédagogique permettant d'exploiter pleinement les éléments du patrimoine oral comme instruments didactiques porteurs de culture, d'histoire et de traditions et ce afin de sensibiliser et de renforcer le dialogue interculturel entre langues en présence.
- contribuer au renforcement des systèmes éducatifs par une amélioration et diversification de leur capacité d'offre pédagogique tout en tenant compte du contexte plurilingue et multiculturel du pays.

III. COMITÉ SCIENTIFIQUE ET D'ORGANISATION

- **Dolores Álvarez**, Directrice, Direction de la Promotion et de l'Enseignement des Langues-Union Latine
- **Annick d'Almeida**, Responsable de programme Langue française et Langues partenaires-OIF
- **Prof. Moussa Daff**, Département Lettres Modernes, FLSH (Faculté de Lettres et Sciences Humaines)-UCAD
- **D^r Moustapha Thialaw Diop**, Coordination nationale de français
- **D^r Mamadou Dramé**, Département didactique du français, FASTEF, UCAD
- **D^r Ousmane Sow Fall**, Département didactique du français, FASTEF, UCAD, Inspecteur général de l'Éducation nationale en français
- **D^r Massamba Guèye**, Professeur de français au lycée des Parcelles Assainies, coordonnateur national du projet *Multiculturalité et plurilinguisme* (Sénégal)
- **D^r Bouna Niang**, Chef du département de didactique du français, FASTEF, UCAD
- **D^r Couro Kane Niang**, Département didactique du français, FASTEF, UCAD
- **D^r Adjiradou Sall**, IFAN (Institut Fondamental d'Afrique Noire), UCAD
- **Lamine Sarr**, Coordonnateur du volet pédagogique du Projet *Multiculturalité et plurilinguisme : tradition orale et éducation plurilingue* (Sénégal)
- **D^r Kalidou Sy**, Département didactique du français, FASTEF, UCAD
- **D^r Ibrahima Wane**, Département de Lettres Modernes, FLSH, UCAD

SÉMINAIRE D'ÉLABORATION DE MATÉRIAUX PÉDAGOGIQUES SUR
LE THÈME DE LA DIDACTISATION DU PATRIMOINE ORAL AFRICAIN :
DE L'ENSEIGNEMENT PRÉSCOLAIRE À L'UNIVERSITÉ

Index

INTRODUCTION	9
ALLOCUTION D'OUVERTURE DU SÉMINAIRE.....	11
CONTRIBUTIONS ÉCRITES	15

Dr Mamadou Dramé

1. *Le rap poétique :*

une innovation pédagogique au service de l'enseignement du français 17

I. Contexte 17

II. Justification 19

III. Les initiateurs..... 20

IV. Les étapes 21

V. Comment exploiter un texte de rap en classe..... 23

VI. Conclusion 24

VII. Bibliographie..... 25

Dr Diao Faye

2. *La question de la didactisation de la poésie en langues nationales : de la poésie orale wolof au wolofal, cette littérature encore méconnue du système éducatif sénégalais après un demi-siècle d'indépendance ?*

I. Introduction 27

II. La didactisation	28
III. La poésie orale	29
IV. Le wolofal	34
V. Le wolofal mouride	34
VI. Conclusion	39
VII. Bibliographie	40

Mamadou Habib Kébé

3. <i>Pour une didactique du français fondée sur le bilinguisme français/wolof</i>	43
I. Introduction	43
II. Le wolof et le français dans le plurilinguisme sénégalais	44
III. Pour une didactique bilingue français/wolof.	47
IV. Conclusion	53
V. Éléments bibliographiques	53

Dr Abdoulaye Keita

4. <i>De la transculturalité des pratiques verbales : esquisse d'une stratégie d'intégration des textes de tradition orale dans les systèmes modernes d'éducation</i>	55
I. Les genres de la chanson traditionnelle (état des lieux)	57
II. Didactisation par le médium de la transculturalité.	59
III. Les procédés discursifs	61
IV. L'intertextualité.	64
V. Conclusion	66
VI. Références bibliographiques	67

Famakan Keita

5. <i>La portée pédagogique et stylistique des devinettes bambara du Mali</i> .	69
I. Les devinettes	70
II. Les para devinettes.	71
III. Application.	75
IV. Conclusion	78
V. Bibliographie	78

Lamine Sarr

6. <i>Le conte dans le curriculum amélioré de l'enseignement moyen</i>	79
I. Introduction	80
II. Les grandes orientations du curriculum amélioré de l'enseignement moyen	80
III. Le conte dans le curriculum amélioré de l'enseignement moyen	83
IV. Le conte et les dimensions transversales du curriculum	86
V. Des outils de didactisation déjà conçus dans le cadre du curriculum amélioré de l'enseignement moyen	88
VI. Conclusion	88
VII. Bibliographie.	89

Dr Pape Massène Sène

7. <i>Le conte : statut et fonctions dans l'éducation à la vie</i>	91
I. Qui conte?	97
II. Quand conter?	98
III. Où conter?	101
IV. Pourquoi conter?	102
V. Bibliographie	105

Dr Souleymane Yoro

8. <i>De la didactisation du conte : du préscolaire à l'école élémentaire</i>	107
I. Le conte dans le contexte scolaire	108
II. La situation actuelle dans les écoles	115
III. Les perspectives : Le conte comme activité didactique.	117
IV. Conclusion	123
V. Bibliographie	124

SYNTHÈSES DES ATELIERS 125

Atelier 1.

<i>Tradition orale et enseignement préscolaire</i>	126
I. État des lieux dans les quatre pays	126
II. Patrimoine oral et activités du préscolaire au Sénégal	127
III. Une séquence pédagogique possible à partir d'un conte	128
IV. Recommandations	129

<i>Atelier 2.</i>	
<i>Tradition orale et enseignement élémentaire</i>	131
<i>Atelier 3.</i>	
<i>Tradition orale et enseignement moyen secondaire</i>	132
<i>Atelier 4.</i>	
<i>Tradition orale et enseignement supérieur</i>	135
RAPPORT GÉNÉRAL	141

Introduction

Les propriétés du conte (classique ou moderne) sont bien connues, comme genre littéraire, comme type textuel, mais aussi comme « merveilleux instrument didactique », à différents endroits du système éducatif : dans la classe de langue (maternelle ou étrangère), bien entendu, mais aussi dans d'autres contextes. Il y a d'ailleurs toute une *littérature* au sujet de l'utilisation de cet instrument, en différentes langues et pour divers types de documents, surtout à l'écrit, code qui reste l'apanage de l'institution scolaire *conventionnelle*.

Il en est de même pour les différents genres oraux tels que l'épopée, la devinette, le chant rituel, la généalogie et la légende qui, comme le conte, sont des fondements d'une vision du monde qui forge la relation à l'autre, à soi-même et à l'environnement. L'Afrique a toujours usé de ces genres littéraires et artistiques pour asseoir une éducation rationnelle fondée sur le respect de l'âge de la personne avant de définir les compétences à installer. En ce sens, le patrimoine oral est un substrat essentiel pour l'école moderne.

Envisagé dans la perspective de la tradition orale, entendue comme mode de transmission, depuis des temps immémoriaux de la culture, l'histoire, les traditions (quand ce n'est pas la loi) de certaines sociétés humaines, et cela de génération en génération (ce qui est en définitive le sens profond du recueil de documents réunis dans ce projet de coopération tripartite), il en va autrement : l'exploitation des contes et récits traditionnels acquiert

une dimension particulière, car il s'agit bien évidemment de conserver et d'exploiter des éléments d'un patrimoine immatériel fondé sur des valeurs éducatives fondamentales. Dès lors, il serait sans doute plus juste de voir dans l'exploitation de ce matériel l'une des formes principales de l'éducation (initiale et continuée) pour certaines sociétés humaines, avec ou sans écriture.

Les contes permettent aussi, à un autre niveau, d'introduire ou de réintroduire à une place de choix l'oral qui, avec la mimique et la gestualité, ses corollaires habituels dans les contes, est souvent le grand absent de l'éducation moderne actuelle. Or, comme a pu le dire, il y a déjà quelque temps, un conteur lui-même enseignant, les contes possèdent un mouvement propre : ses « répétitions, rythmes, emboîtements, symétries, boucles, abîmes, structures grammaticales repérables... sont autant de jalons qui, comme les panneaux indicateurs, nous aident sur des routes inconnues ». Et l'on sait, d'autre part, que dans une conversation, 55 % de la compréhension vient de la gestuelle, 38 % de la façon dont les mots sont prononcés et seulement 7 % du sens des mots.

L'utilisation des textes dans les langues originelles représente, d'autre part, un défi supplémentaire, car il s'agira de rendre sensible toute la richesse originale et, à la fois, de contribuer à renforcer le dialogue interculturel entre langues en présence (nationales ou de scolarisation).

Il y a plus, car la tradition peut également faire bon ménage avec la modernité la plus absolue et il est indéniable que les fonctionnalités du multimédia sont venues renouveler les approches didactiques et du conte et de l'oral. Associant aux caractères propres du genre littéraire (et ce type de discours) les possibilités qu'offre l'outil informatique : on peut renouveler les pratiques textuelles, l'exploitation iconographique, l'accès à et la pratique de l'écrit.

Les quatre objectifs définis ci-dessus constituent en soi une ample matière d'étude pour ce séminaire qui aspire à concevoir, définir et élaborer les différentes modalités de l'appareil pédagogique permettant d'exploiter pleinement le matériel originel mais cela, sans négliger pour autant l'exploitation textuelle, grammaticale, socioculturelle de base. L'objectif étant bien entendu, non de faire des destinataires finaux des récepteurs passifs, mais de former des conteurs efficaces en fin du parcours.

S.E.M. KALIDOU DIALLO

Ministère de l'Enseignement Préscolaire, de l'Elémentaire,
du Moyen Secondaire et des Langues Nationales

Allocution d'ouverture du séminaire

Monsieur le Secrétaire général de l'Union Latine,

Madame la Directrice en charge de la Promotion et de l'Enseignement des
Langues de l'Union Latine,

Madame la représentante de l'Organisation Internationale de la
Francophonie,

Monsieur le doyen de la faculté des Sciences et Technologies de l'Éduca-
tion et de la formation,

Mesdames et Messieurs les chefs de Départements de la FASTER,

Mesdames et Messieurs, chers Collègues enseignants de la Guinée-Bissau,
du Cap Vert et du Sénégal,

Mesdames et Messieurs les participants,

Chers invités,

C'est toujours pour moi un honneur et un réel plaisir, en plus du devoir institutionnel qui m'incombe, de retrouver la famille enseignante en ces instants solennels parce qu'inauguraux.

Avant d'être ministre de la République, comme vous le savez tous, je suis d'abord enseignant et pour cette raison au moins, je ne saurais dissimuler mon enthousiasme à venir entamer avec vous ce séminaire de formation.

C'est une initiative d'une très haute importance que la FASTER, l'Union Latine et l'OIF viennent de prendre en collaboration avec les services de mon ministère. La question du patrimoine oral et de sa prise en charge dans l'enseignement des langues méritait une attention toute particulière, eu égard même aux environnements d'enseignement/apprentissage de nos élèves.

Et vous venez si judicieusement d'en ouvrir une porte par un croisement des disciplines et des expériences. Aussi, la didactisation du patrimoine oral est-elle un projet qui doit retenir toute notre attention, en tant qu'enseignants mais surtout en tant que ministère de tutelle. Les traditions orales sont avant tout un patrimoine qu'il faut conserver et on ne peut mieux le faire que par les pratiques d'enseignement/apprentissage en tant que processus de formation, j'allais dire de socialisation. Quoi de plus normal alors que de commencer par le commencement, c'est-à-dire par la formation de ceux qui sont appelés à veiller sur la qualité du système, en l'occurrence les inspecteurs de disciplines et les conseillers pédagogiques.

C'est heureux aussi que ce séminaire nous ouvre aux expériences multiformes de nos amis et collègues de la Guinée-Bissau et du Cap-Vert dans la synergie des efforts et des espoirs. L'enseignement des langues, dans le contexte oral et multiculturel qui est le nôtre, est obligé d'inventer de nouvelles pistes, de nouvelles pratiques pédagogiques pour rester en phase avec les enjeux vitaux du patrimoine immatériel.

Vous comprenez donc l'engagement sans faille de mon département à vous accompagner dans ce séminaire de formation mais aussi et surtout dans la pérennisation des acquis de votre rencontre. Au regard des compétences réunies ici ce matin et pour les trois jours qui suivront, je suis d'emblée convaincu de la qualité des réflexions et de la pertinence des conclusions.

Nous vous assurons, mes services et moi-même, ainsi de notre disponibilité à cheminer avec vous pour la suite qu'il vous plaira de donner à cette initiative.

En attendant vos conclusions dans quatre jours, mesdames et messieurs, je déclare ouvert le séminaire de *Didactisation du patrimoine oral africain : du préscolaire à l'Université* et je souhaite plein succès à vos travaux.

Je vous remercie.

SÉMINAIRE D'ÉLABORATION DE MATÉRIAUX PÉDAGOGIQUES SUR
LE THÈME DE LA DIDACTISATION DU PATRIMOINE ORAL AFRICAIN :
DE L'ENSEIGNEMENT PRÉSCOLAIRE À L'UNIVERSITÉ

Contributions écrites

1. *Le rap poétique : une innovation pédagogique au service de l'enseignement du français*

I. CONTEXTE

Depuis quelques années, il est dénoncé une baisse vertigineuse du niveau des élèves en français au Sénégal. Cette remarque a été faite par de nombreux chercheurs parmi lesquels Moussa Fall qui a décrit dans un article paru dans *Sudlangues* (une revue électronique en sciences du langage) la situation en retraçant l'historique des performances mais aussi des réformes qui ont visé le renforcement des apprenants dans ce médium¹. Face à cette situation, le gouvernement du Sénégal, par le biais de la Commission Nationale de Français, a tenté d'apporter des solutions en renforcement de la classe de français, notamment avec l'obligation pour les élèves de faire le cours de français en Terminale, alors que cette matière était à ce niveau facultative. Cette Commission a aussi préconisé l'introduction de la culture ou son renforcement dans les activités périscolaires. C'est ainsi que le conte,

1. Fall, Moussa, 2003, « La baisse du niveau des élèves en français, mythe ou réalité (Le cas du Sénégal) in <http://www.sudlangues.sn/article75.html> consulté le 3 avril 2009.

le théâtre, l'expression corporelle, entre autres ont été revitalisés et des ateliers d'écriture et de lecture ont été organisés avec beaucoup de succès.

Dans le nouveau programme qu'elle a mis en place en 1996, la Commission Nationale de Français a proposé également l'introduction des genres oraux traditionnels et modernes. C'est le « bakk », le « xaxar » mais aussi le rap qui étaient en pleine émergence et qui intéressaient les jeunes de cette génération. Ce qui justifie que des travaux sur le phénomène et son intégration effective dans la classe de français ont été conduits à la suite des travaux de linguistique, de sociolinguistique, de sociologie et d'anthropologie aient été faits pour décrire le phénomène social que constitue le hip hop. Des praticiens, à l'image de Tidiane Ndiaye², de Maïmouna Diakhaté, Makhtar Samb³ ou encore Serigne Sèye en ont fait l'objet de leur mémoire de recherche durant leur formation à l'École Normale Supérieure (actuelle Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation). Des expériences empiriques ont été initiées dans les classes et des chercheurs comme Mamadou Dramé⁴ ont tenté de mettre des parallèles entre le rap, genre musical et les courants littéraires enseignés en classe et principalement le mouvement de la Négritude.

Tout cela a conduit à l'émergence d'un concept intitulé « rap poétique » qui se veut un moyen de mettre en œuvre les ressources du texte de rap pour sa prise en compte sous un angle purement pédagogique. L'objectif étant de montrer qu'il est possible d'intéresser les élèves à la lecture et à l'écriture grâce au rap mais aussi d'aider à améliorer leurs performances en français, et partant dans toutes les autres disciplines, le français étant la langue à partir de laquelle toutes les disciplines sont enseignées.

-
2. Ndiaye Tidiane & Ba S., 1996, *Le rap francophone dans le programme de français*, École Normale Supérieure de Dakar, Mémoire de spécialité.
 3. Diakhaté, Maïmouna & Samb Amadou Makhtar (1999) : *Thématique et Stylistique du rap, classe de troisième*, Dakar, École Normale Supérieure de Dakar, Mémoire de spécialité.
 4. Dramé, Mamadou, 2006, « Rap et Négritude : même idéal, mêmes objectifs » Communication prononcée lors du Colloque « Contribution de la pensée de Senghor à la problématique générale de l'esthétique négro-africaine et l'enracinement des valeurs qui fondent la Francophonie : Quelles perspectives aujourd'hui pour une théorie de la sensibilité africaine dans un contexte mouvant du donner et du recevoir ? » les 10-11 février 2006, Chaire Senghor de la Francophonie de Ouagadougou, Burkina Faso.

II. JUSTIFICATION

Les pratiques pédagogiques traditionnelles ayant montré leurs limites dans le cadre de l'enseignement du français, il urge d'explorer de nouvelles pistes et d'expérimenter de nouvelles possibilités pour l'amélioration des performances des apprenants dans cette langue. Certains ont choisi le conte ou le théâtre ou bien d'autres pistes, mais nous avons décidé de nous intéresser à la musique et à la musique rap particulièrement dans la mesure où c'est un élément fédérateur de l'ensemble des jeunes.

Dans ses orientations principales, la loi d'orientation de l'Éducation qui indique la direction dans laquelle convergent toutes les disciplines enseignées à l'école au Sénégal préconise à propos du français trois compétences majeures à installer chez les apprenants. Il s'agit de :

- la compétence linguistique qui doit donner à l'élève les capacités qui lui sont nécessaires afin qu'il puisse maîtriser les différents contours, c'est-à-dire les caractéristiques grammaticale, orthographiques et autres qui lui donne la possibilité de saisir les différents aspects de cette langue,
- la compétence communicationnelle : qui lui permet après la maîtrise du fonctionnement de pouvoir communiquer correctement à travers le médium qu'est la langue française qui est celle de l'école mais aussi celle de l'administration dans ce pays,
- la compétence culturelle afin que l'apprenant qui fait ses études dans la langue française puisse se situer dans son monde et surtout dans la francophonie, avec les particularités régionales et culturelle de cet ensemble géographique mais aussi politique et culturel.

En outre, les chercheurs que nous avons cités ont montré la pertinence et l'intelligence du texte de rap, relayés en cela par Catherine Mazauric pour qui : « le rap, en ce qu'il est un genre scripturo-pictural, renouvelle grandement la manière dont peut s'appréhender ce que l'on désigne aujourd'hui comme la littérature. Or celle-ci demeure le fondement de nombre de programmes scolaires dans le second degré, et le rap, déterminant un large pan des pratiques culturelles d'une proportion non négligeable des adolescents scolarisés, cela ne peut être sans effet sur l'enseignement du français aujourd'hui »⁵.

5. Mazauric, Catherine, 2006, « les rappers de l'Affrance : de la négociation identitaire

De même, aujourd'hui, on s'oriente de plus en plus vers la pédagogie de l'intérêt ce qui revient à dire que les chercheurs mais aussi et surtout les pédagogues s'intéressent davantage à ce qui intéresse les apprenants afin de faire passer le message. Et cette musique qui est partie intégrante du vaste mouvement hip hop est une musique universelle qui est aimée par les élèves qui l'écoutent et s'essayent à écrire des textes. En outre, les textes des rappeurs sont écrits dans un style qui est proche de la poésie ; ils font usage des thèmes enseignés en classe de français. Ce qui permet de penser que le rap peut être une alternative crédible dans le cadre de l'enseignement apprentissage. Les pratiques pédagogiques traditionnelles comme celles dites modernes ont un seul et même objectif : permettre aux élèves, principales cibles de tout processus pédagogique, d'acquérir des savoirs, des savoir-faire mais aussi des savoir être.

III. LES INITIATEURS

Ce projet est né de la rencontre de quatre personnes : Véronique Petetin, experte en éducation et assistante technique chargée de l'enseignement du français pour le Projet Qualité de la coopération française, Tidiane Ndiaye, professeur de français, conseiller pédagogique itinérant de français au Pôle Régional de Formation de Kolda, Mamadou Dramé, assistant au département de Lettres de la Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation, chercheur en Sciences du Langage à l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar, titulaire d'une thèse sur le rap sénégalais et auteur de plusieurs articles sur le thème et Malal Almamy Talla dit Fou Malade, artiste rappeur très aimé par le peuple sénégalais. Ces personnes ont pour dénominateur commun de s'intéresser au rap et de croire profondément que cette musique peut être un support pédagogique efficace pour la promotion de la langue française. Au fur et à mesure des rencontres, les idées se sont enrichies des expériences des professeurs rencontrés lors des séminaires.

aux pistes didactiques », Actes du des Journées Scientifiques des réseaux de chercheurs concernant la langue et la littérature, « Appropriation de la langue française dans les littératures francophones de l'Afrique subsaharienne, du Maghreb et de l'Océan Indien » <http://www.auf.org/IMG/ja-2091-300-interreseaux6js62006-03-dakar-actes.pdf>.

IV. LES ÉTAPES

IV.1. Les séminaires de formation des professeurs

Sur deux années, plus d'une dizaine de séminaires de formation ont été organisés dans presque toutes les régions du Sénégal avec pour cibles les professeurs de français des collèges et des lycées. Tout a commencé, la première année, à Kolda, ensuite à Dakar, Saint-Louis, Ziguinchor et Tambacounda. Ces rencontres ont permis de former plus de 120 professeurs de français à l'exploitation pédagogique du rap en classe de français. Les discussions animées par Tidiane Ndiaye dans le volet pédagogique, Mamadou Dramé dans le cadre de la théorie et des études scientifiques consacrées au thème, Véronique Petetin sur les aspects relatifs à l'éducation et Malal Almamy Talla pour tout ce qui touche au côté artistique. Travaillant sur des textes de MC Solaar, Didier Awadi ou Fou Malade, les participants ont pu d'abord découvrir l'aspect littéraire des textes de rap, avant de voir dans quelle mesure ils peuvent être des supports dans l'enseignement des types de texte, du commentaire de texte, de la réécriture de texte mais aussi quelle relation ces textes peuvent avoir avec les textes classiques étudiés en classe. Il a été précisé aux participants qu'il ne s'agissait pas d'enseigner le rap mais d'enseigner avec le rap. Tous les séminaires se sont terminés par la production de texte de rap par les participants.

Ces séminaires de formations ont été suivis de séances de partage dans les établissements concernés et ont abouti à la création de clubs de rap poétique encadrés par les professeurs et animés par les élèves. C'est ce qui a permis de passer à la deuxième étape, à savoir la tournée d'enregistrement du CD de rap poétique composé de huit titres. Cette production, tout comme la pédagogie du rap poétique ont été présentées au Congrès mondial des professeurs de français qui s'est tenu à Québec en juillet 2008 où le franc succès et le grand intérêt que cette méthode a remportés ont eu pour conséquence des invitations dans beaucoup de pays mais aussi des interviews avec de grandes chaînes de radio comme RFI et radio Canada et de télévision à l'image de France 24 et France 2.

La deuxième année, face à la demande accrue venant des enseignants mais aussi des élèves qui ont entendu les productions de leurs pairs, les régions de Thiès, Kaolack, et Fatick ont été touchées en plus des régions qui ont

servi de test pendant la première édition. Ainsi, c'est un Cd de 12 titres qui a été fait sur le thème de la francophonie « Des mots pour dire demain ».

Tout ce processus a pu être mené à terme grâce à l'appui de M. Denis Lacouture et du Projet Qualité, appui aux enseignements en français de la Coopération Français au Sénégal dont il est le chef et de M. Alexandre Mbaye Diop, Directeur l'Enseignement Secondaire Général pour l'appui institutionnel.

IV.2. Le Cd de rap poétique

Il a été le produit des séminaires de formation qui ont permis aux élèves de s'exercer à l'écriture dans les clubs de rap poétique créés dans les établissements ayant participé aux séminaires de formation. L'objectif était de capitaliser les expériences et de mettre sur support audio les productions des élèves. Pour la première phase, six étapes ont été programmées : Dakar-Ville, Dakar-Banlieue, Saint-Louis, Kolda, Sédhiou et Ziguinchor. Lors de la tournée d'enregistrement, deux actions ont été planifiées, il s'agissait de sélectionner les meilleurs textes produits sur le thème de « l'éloge de l'autre » après déclamation lors des joutes oratoires appelées « Batailles Lyriques ». C'était une sorte de compétition mais dans une deuxième étape, les textes étaient retravaillés par tous les participants afin de produire un texte commun sous la direction artistique de Fou Malade. Celui-ci a été mis en musique par l'ingénieur de son Diggy. C'est ainsi que des textes ont été produits dans ces villes évoquées plus haut.

La deuxième année, dans le souci de ratisser plus large, d'autres régions ont été associées comme nous l'avons précisé plus haut.

IV.3. Le manuel

Un manuel de pratiques donnera aux professeurs de français les outils nécessaires à une exploitation correcte du rap comme outil didactique. Il doit être axé sur l'historique du mouvement hip hop en prenant compte de son évolution aussi bien en Amérique qu'en Afrique. Un deuxième volet prendra en charge les différentes possibilités didactiques. Elles seront axées sur un aspect stylistique et poétique d'une part, et d'autre part sur un aspect thématique. Enfin des fiches pédagogiques et un guide méthodologique seront proposés aux professeurs qui veulent expérimenter cette méthode.

V. COMMENT EXPLOITER UN TEXTE DE RAP EN CLASSE

Dans le texte de rap, il est possible de travailler plusieurs aspects : la stylistique mais aussi la thématique. En outre des exercices peuvent être proposés.

V.1. La stylistique

En reprenant les travaux de Christian Béthune⁶, Christophe Rubin⁷ et Mathias Vicherat⁸, il est possible de dire que le texte de rap constitue un moyen privilégié pour l'enseignement de la en classe de français. D'abord, le texte de rap a pour base les rimes, et de ce fait les rappeurs utilisent toutes les sortes de rime possibles. Dans cette quête de rimes, ils passent en revues toutes les ressources offertes par la poésie et font usage de toutes les mesures, de toutes les sonorités et de toutes les figures de style. En fait, l'écriture du texte de rap demeure un exercice fastidieux dans la mesure où l'artiste cherche la rime parfaite, le sont adéquat, le mot qu'il faut pour exprimer une vision du monde et pouvoir représenter les gens au nom de qui il prend la plume et la parole.

V.2. La thématique

Le rap, c'est aussi une thématique, et ce sont les thèmes et la manière dont les thèmes sont abordés (avec virulence ou édulcorés) qui permettent de classer le rappeur dans un courant engagé (*hardcore*) ou non engagé (rap *soft*). Ainsi, ils évoquent dans leurs textes l'histoire contemporaine, l'histoire du présent en ayant un regard sur le passé. C'est ce qui les rapproche davantage de jeunes adolescents et fait qu'ils sont acceptés par ces derniers qui les voient comme ceux qui détiennent leur parole.

À travers les textes de rap, on peut aussi faire des analogies avec le surréalisme, la Négritude, le romantisme mais aussi le réalisme qui sont étudiés en classe de français.

-
6. Béthune, Christian, 2004, *Pour une esthétique du rap*, Paris, Klincksieck, Collection 50 questions.
 7. Rubin, Christophe, 2002, « Le texte de rap : une écriture de la voix », *Actes du XXII^e colloque d'Albi : Langages et signification. L'oralité dans l'écrit... et réciproquement*. Toulouse, CALS et CPST de l'Université de Toulouse 2 Le Mirail.
Rubin, Christophe, 2003, « Un défi à la sémiotique : l'esthétique des textes de rap », *Sémiotique et esthétique* (dirigé par Françoise Parouty-David et Claude Zilberberg), Limoges, Pulim.
 8. Vicherat, Michel, 2001, *Pour une analyse textuelle du texte de rap*, Paris, L'armattan.

V.3. Exercices à partir des textes de rap

Explication de texte de rap : de façon classique, on peut procéder à l'explication des textes de rap en fonction des thèmes ou des courants littéraires étudiés en classe pour illustrer un aspect.

Production écriture d'un texte de rap : sur un thème comme « éloge de l'autre », écrire un texte de rap en respectant les caractéristiques de ce type de texte.

Réécriture d'un texte de rap : on peut partir d'un texte de rap pour aboutir à un texte relevant d'un autre type, tel que le texte argumentatif, narratif, descriptif, ... ou adopter le schéma inverse, partir des types de texte étudiés en classe pour arriver au texte de rap.

Oralisation : le texte de rap est fait pour être dit, déclamé. Il veut une interprétation qui soit une performance orale, gestuelle qui allie la musique et la scène. On peut ainsi, avec les élèves dans le cadre des activités dans les clubs de rap poétique, amener les élèves à apprendre à évoluer sur scène.

Exercices de transcription : à partir de l'écoute d'un texte de rap, on peut demander aux élèves de procéder à une discrimination auditive, des exercices de dictée mais aussi de morphosyntaxe.

VI. CONCLUSION

Cette contribution cherche à dégager des pistes en expliquant le processus qui permet à partir du rap de donner aux apprenants des compétences liées à la langue française. Ainsi, le rap devient un outil pédagogique. Il ne s'agit pas de faire des élèves des rappers. C'est pourquoi, comme, c'est précisé dans les séminaires de formation, l'enseignant a l'obligation de faire comprendre aux élèves que ce n'est pas du jeu mais une chose sérieuse qui allie l'utile à l'agréable. D'autres pistes seront explorées par d'autres chercheurs et on pourra approfondir les possibilités et les élargir à d'autres domaines comme cela se fait en ce moment avec le slam.

Les résultats sur le terrain ne seront pas immédiatement visibles, il faudra les observer sur le long terme. Cependant, on peut se fonder sur l'engouement et l'intérêt manifesté par les enseignants et les apprenants pour estimer que cette méthode pourra avoir un impact certain sur les performances des élèves. Mais déjà la pédagogie du rap poétique a réussi à réconcilier les

élèves avec la classe de français. Et on retiendra avec Florence Dupont, citée par Catherine Mazauric que « la désaffection de la littérature et de tout ce qui relève de la culture des chefs d'œuvre s'accroît au profit de musiques métissées et en mutations permanentes »⁹.

VII. BIBLIOGRAPHIE

Béthune, Christian, 2004, *Pour une esthétisme du rap*, Paris, Klincksieck, Collection 50 questions.

Diakhaté, Maïmouna & Samb Amadou Makhtar, 1999, *Thématique et Stylistique du rap, classe de troisième*, Dakar, École Normale Supérieure de Dakar, Mémoire de spécialité.

Dramé, Mamadou, 2006, « Rap et Négritude : même idéal, mêmes objectifs ». Communication prononcée lors du colloque « Contribution de la pensée de Senghor à la problématique générale de l'esthétique négro-africaine et l'enracinement des valeurs qui fondent la Francophonie : Quelles perspectives aujourd'hui pour une théorie de la sensibilité africaine dans un contexte mouvant du donner et du recevoir ? » les 10-11 février 2006, Chaire Senghor de la Francophonie de Ouagadougou, Burkina Faso.

Fall, Moussa, 2003, *La baisse du niveau des élèves en français, mythe ou réalité (Le cas du Sénégal)* in <http://www.sudlangues.sn/article75.html> consulté le 3 avril 2009.

Mazauric, Catherine, 2006, « les rappers de l'Affrance : de la négociation identitaire aux pistes didactiques », Actes du des Journées Scientifiques des réseaux de chercheurs concernant la langue et la littérature : Appropriation de la langue française dans les littératures francophones de l'Afrique subsaharienne, du Maghreb et de l'Océan Indien » <http://www.auf.org/img/qa-2091-300-interreseaux6js62006-03-dakar-actes.pdf>.

Ndiaye, Tidiane & Ba S., 1996, *Le rap francophone dans le programme de français*, École Normale Supérieure de Dakar, Mémoire de spécialité.

Rubin, Christophe, 2002, « Le texte de rap : une écriture de la voix », *Actes du XXII^e colloque d'Albi : Langages et signification. L'oralité dans l'écrit... et réciproquement*. Toulouse, CALS et CPST de l'Université de Toulouse 2 Le Mirail.

9. Mazauric Catherine, *op. cit.*

Rubin, Christophe, 2003, « Un défi à la sémiotique : l'esthétique des textes de rap », *Sémiotique et esthétique* (Dirigé par Françoise Parouty-David et Claude Zilberberg), Limoges, Pulim.

Vicherat, Michel, 2001, *Pour une analyse textuelle du texte de rap*, Paris, L'Harmattan.

2. *La question de la didactisation de la poésie en langues nationales : de la poésie orale wolof au wolofal, cette littérature encore méconnue du système éducatif sénégalais après un demi-siècle d'indépendance ?*

I. INTRODUCTION

Au lendemain des indépendances, les pays africains ont eu du mal à rompre brutalement le cordon ombilical qui les liait à l'ancienne *patrie mère* dont le système éducatif est maintenu intact aussi bien dans sa structure que dans son contenu. La langue du colonisateur est restée langue d'enseignement et langue officielle de travail dans l'administration. Au Sénégal, les écoles françaises comme on les appelle, ont proliféré à un rythme effréné à travers le pays en dépit de réelles réticences notées dans quelques foyers religieux qui ont ouvertement manifesté leurs penchants pour un autre type d'école prenant en comptes leurs préoccupations et leurs aspirations, du reste lé-

gitimes. Ces écoles coraniques ou *daara*, gérées avec les maigres moyens du marabout, ont longtemps existé sans le moindre appui de l'État et de ses démembrements. Aussi les conditions d'études et de vies des jeunes pensionnaires sont-elles décriées par les visiteurs et observateurs les moins avertis qui y voient derechef une forme d'exploitation des enfants voire d'esclavage déguisé. Peu de chercheurs se sont intéressés aux méthodes pédagogiques utilisées et à la philosophie qui les fonde. Dans la présente communication, nous tenterons de pénétrer ce milieu fécond pour montrer le souci permanent de didactisation des situations de communication orale dans un climat propice à l'éclosion de talents cachés dans divers domaines notamment dans celui de la maîtrise de la parole s'appuyant sur la mémorisation et l'imitation. Ainsi la poésie orale a longtemps servi de béquilles pour transmettre aux apprenants le savoir, le savoir-faire et le savoir être. On pourrait donc s'inspirer de ce modèle éducatif peu exploré pour le transplanter à l'école française. Cela suppose que la langue maternelle devienne la langue d'enseignement ou alors que le curriculum prenne en charge ces textes traduits en français. Nous proposerons ici quelques exemples d'intégration de ce patrimoine dans les situations d'enseignement-apprentissage de nos écoles.

II. LA DIDACTISATION

*La didactisation est l'opération consistant à transformer ou à exploiter un document brut pour en faire un objet d'enseignement. Ce processus implique généralement une analyse prédidactique d'essence linguistique, pour identifier ce qui peut être utile d'enseigner*¹⁰. Didactiser le patrimoine oral de l'Afrique c'est d'abord l'intégrer dans les programmes, puis planifier son contenu dans une optique d'activités autonomes et d'interdisciplinarité. Il s'agira précisément d'étudier et de mettre en œuvre les méthodes les plus efficaces à faciliter l'apprentissage des éléments composant la culture et le folklore de l'Afrique.

10. *Dictionnaire de didactique du français CLE International*, Sejer Paris 2003.

III. LA POÉSIE ORALE

La littérature orale, dans ses différents genres (le conte, la légende, le mythe, la chanson, l'épopée...) est omniprésente dans la vie culturelle et les activités professionnelles des populations. Très tôt, dans leurs jeux, les enfants apprennent à répéter correctement et à mémoriser des paroles dont le sens est altéré à la moindre erreur d'articulation, de prononciation ou de saut de mots. Ils sont guidés par un camarade initié d'avance ; il donne le ton et la sélection très sévère écarte du groupe ceux qui commettent des erreurs. Les meilleurs seront ovationnés par tous. On peut, à titre d'exemples retenir ces lignes qui sont parmi nos réminiscences d'enfance en milieu rural :

Wii tund a gëna bariy bukki : fukki bukki guddi, fukki bukki bëcëg. Te kat bukki bu bëtt bunt bant bëtt bëttëm.

Traduction : Que d'hyènes dans cette contrée : dix hyènes le jour, dix hyènes la nuit. Toute hyène qui défonce un portail se retrouve avec un œil crevé.

Au plan didactique ce texte s'applique dans l'enseignement de la langue, à la discrimination phonétique, à l'homonymie, au jeu de mots. La traduction en français nous éloigne carrément des effets recherchés. Ce qui nous fonde encore une fois dans notre option d'enseignement des et en langues nationales.

Séq a fi doon naan paas, nangoor ma tëb daan ko. Nangoor ma tan maa ko daan. Tan ma jaxaay jaa ko daan. Jaxaay ja malaakaa ko daan. Malaaka ma Mawtee ko daan. Marwti Yallaa ko daan. Yalla moom kenn manu koo daan.

Jàpp leen seen sengi maam. Madun Xullee gën di goor. Jàppum nangoor laxasoo, war ci dëñub gaynde njaay altine, talaata, alarba al xemes, ajuma, gaawo, dibéer ja gaa ya rajaxoo.

Traduction :

Un jour le coq se mit à quémander un billet de voyage. Le serpent surgit et le terrassa. Le serpent fut terrassé fut terrassé à son tour par le vautour. Le vautour fut terrassé par l'aigle. L'aigle fut terrassé par l'ange. L'ange fut terrassé par Mawti¹¹. Mawti fut terrassé par Allah. Allah personne ne peut le terrasser. Accrochez-vous au toit en zinc de vos ancêtres. Medoun

11. Mawti, l'ange chargé de la mission de donner la mort.

Khoulé¹² est un surhomme, lui qui enlaça un serpent venimeux au coup, enfourcha le lion Ndiaye¹³ lundi, mardi, mercredi, jeudi, vendredi, samedi, dimanche et la foule se dispersa.

Ce texte est une illustration de la foi religieuse qui démontre la puissance et l'unicité de Dieu. Il prépare l'enfant à accepter la suprématie du Créateur sur ses créatures : Dieu est au-dessus de tout. Répétées dans l'ordre, ses paroles constituent un déclic d'interrogations qui finissent par libérer l'esprit de l'enfant de tout doute sur le Maître de l'univers. La fin du texte célèbre la bravoure d'un héros légendaire (Medoun Khoulé) cité en exemple de mérite. Il apprend à l'enfant à citer dans l'ordre les sept jours de la semaine sans se tromper. Sept jours de spectacle inédit gratuitement offert à une foule qui finit par se lasser et décrocher pour s'adonner à d'autres activités, tant il est vrai qu'on ne se nourrit pas d'exploits si étranges soient-ils.

Ana baa ?

Baa daa dem Siin naani.

Ana baa ?

Kenn a dàq baa, baa dem Siin naani.

Ana baa ?

Naar a dàq kenn, kenn dàq baa, baa dem Siin naani.

Ana baa ?

Nett a dàq naar, naar dàq kenn, kenn dàq baa, baa dem Siin naani.

Ana baa ?

Neent a dàq nett, nett dàq naar, naar dàq kenn, kenn dàq baa, baa dem Siin naani.

Ana baa ?

Juroom a dàq neent, neent dàq nett, nett dàq naar naar dàq kenn, kenn dàq baa, baa dem Siin naani.

Ana baa ?

Juroombenn a dàq juroomm, juroom dàq neent neent dàq nett, neent dàq naar, naar dàq kenn, kenn dàq baa, baa dem Siin naani.

Ana baa ?

Juroomnaar a dàq Juroombenn, juroombenn dàq juroomm, juroom dàq

12. Personnage légendaire considéré comme l'un des plus braves des récits oraux de la société wolof.

13. Le lion, roi de la brousse est le totem des familles royales du Djolof dont il porte leur patronyme Ndiaye.

neent neent dàq nett, neet dàq naar, naar dàq kenn, kenn dàq baa, baa dem Siin naani.

Ana baa ?

Juroomnett a dàq Juroom naar, juroom naar dàq Juroombenn, juroombenn dàq juroomm, juroom dàq neent, neent dàq nett, neet dàq naar, naar dàq kenn, kenn dàq baa, baa dem Siin naani.

Anna baa ?

Juroomneent a dàq juroomnett, Juroomnett dàq Juroomnaar, juroom naar dàq Juroombenn, juroombenn dàq juroomm, juroom dàq neent, neent dàq nett, neet dàq naar, naar dàq kenn, kenn dàq baa, baa dem Siin naani.

Ana baa ?

Fukk a dàq juroomneent, Juroomneent dàq juroomnett, Juroomnett dàq Juroom naar, juroomnaar dàq Juroombenn, juroombenn dàq juroomm, juroom dàq neent, neent dàq nett, neet dàq naar, naar dàq kenn, kenn dàq baa, baa dem Siin naani.

Traduction

Où est le pélican ?

Le pélican s'en est allé au fleuve Sine s'abreuver.

Où est le pélican ?

Un homme a poursuivi le pélican, le pélican s'en est allé au fleuve Sine s'abreuver.

Où est le pélican ?

Deux hommes ont poursuivi un homme, un homme a poursuivi le pélican, le pélican s'en est allé au fleuve Sine s'abreuver.

Où est le pélican ?

Trois hommes ont poursuivi deux hommes, deux hommes ont poursuivi un homme, un homme a poursuivi le pélican, le pélican s'en est allé au fleuve Sine s'abreuver.

Où est le pélican ?

Quatre hommes ont poursuivi trois hommes, trois hommes ont poursuivi deux hommes, deux hommes ont poursuivi un homme, un homme a poursuivi le pélican, le pélican s'en est allé au fleuve Sine s'abreuver.

Où est le pélican ?

Cinq hommes ont poursuivi quatre hommes, quatre hommes ont poursuivi trois hommes, trois hommes ont poursuivi deux hommes, deux hommes ont poursuivi un homme, un homme a poursuivi le pélican, le pélican s'en est

allé au fleuve Sine s'abreuver.

Où est le pélican ?

Six hommes ont poursuivi cinq hommes, cinq hommes ont poursuivi quatre hommes, quatre hommes ont poursuivi trois hommes, trois hommes ont poursuivi deux hommes, deux hommes ont poursuivi un homme, un homme a poursuivi le pélican, le pélican s'en est allé dans le Sine s'abreuver.

Où est le pélican ?

Sept hommes ont poursuivi six hommes, six hommes ont poursuivi cinq hommes, cinq hommes ont poursuivi quatre hommes, quatre hommes ont poursuivi trois hommes, trois hommes ont poursuivi deux hommes, deux hommes ont poursuivi un homme, un homme a poursuivi le pélican, le pélican s'en est allé au fleuve Sine s'abreuver.

Où est le pélican ?

Huit hommes ont poursuivi sept hommes, sept hommes ont poursuivi six hommes, six hommes ont poursuivi cinq hommes, cinq hommes ont poursuivi quatre hommes, quatre hommes ont poursuivi trois hommes, trois hommes ont poursuivi deux hommes, deux hommes ont poursuivi un homme, un homme a poursuivi le pélican, le pélican s'en est allé au fleuve Sine s'abreuver.

Où est le pélican ?

Neuf hommes ont poursuivi huit hommes, huit hommes ont poursuivi sept hommes, sept hommes ont poursuivi six hommes, six hommes ont poursuivi cinq hommes, cinq hommes ont poursuivi quatre hommes, quatre hommes ont poursuivi trois hommes, trois hommes ont poursuivi deux hommes, deux hommes ont poursuivi un homme, un homme a poursuivi le pélican, le pélican s'en est allé au fleuve Sine s'abreuver.

Où est le pélican ?

Dix hommes ont poursuivi neuf hommes, neuf hommes ont poursuivi huit hommes, Huit hommes ont poursuivi sept hommes, sept hommes ont poursuivi six hommes, six hommes ont poursuivi cinq hommes, cinq hommes ont poursuivi quatre hommes, quatre hommes ont poursuivi trois hommes, trois hommes ont poursuivi deux hommes, deux hommes ont poursuivi un homme, un homme a poursuivi le pélican, le pélican s'en est allé au fleuve Sine s'abreuver.

Quant à ce dialogue qui se prête parfaitement à la dramatisation, il peut servir de support à l'apprentissage de la langue (langage au CI-CP, conversation, explication de texte dans les grandes classes) ; Ce texte recèle aussi une activité arithmétique de comptage et de décomptage. Il permet d'installer des automatismes à la fois langagiers et mathématiques tout en aidant à la structuration de la pensée logique. L'enchaînement des actions itératives, la reprise systématique des éléments précédents (sujet et verbe) lui confèrent une allure hautement lyrique.

Tànk, loxo, nopp, bakan, baat, bët, gemen, ginaaw, biir, mbag, bopp.

Traduction :

Pied, bras, oreille, nez, coup, œil, bouche, dos, ventre, épaule, tête.

Chez les tout-petits, les activités sensorimotrices notamment celles relatives au schéma corporel et à la latéralisation pourront accueillir ces paroles qui amusent autant qu'elles éduquent. L'enfant apprend à distinguer les différentes parties de son corps. Le jeu consiste à nommer à haute et intelligible voix et à toucher à la fois les parties dans un désordre savamment conçu comme la principale difficulté de l'exercice. Les erreurs sont sévèrement sanctionnées par des rires moqueurs. Ici la combinaison du geste et de la parole est une épreuve aussi complexe qu'instructive.

Aloom, soob, dimb, ron, xay, daqaar, ngigis, ngeer, paftan, béer, yéer, rat looro, digoor, xoos, new, danq, ditax, guy...

La traduction de cette liste s'avère difficile, ces arbres n'existant en français que dans leurs appellations scientifiques que nous trouvons longues et rébarbatives.

En éducation environnementale par exemple, la liste ci-dessus, dite dans un rythme dansant, facilite la mémorisation des arbres sans épines et de facto permet de dresser par analogie celle des arbres portant des épines. Il s'agit alors d'un exercice de discrimination et de classification. On peut l'intégrer dans les comptines, les chansons et les activités d'éveil de l'école élémentaire.

Ces exercices oraux auxquels sont soumis les jeunes pensionnaires de l'école coranique ainsi que les classes d'âge du village, préparent à la littérature écrite wolof qui est destinée à être chantée ou déclamée c'est-à-dire donc mémorisée. La mémoire est fortement sollicitée.

IV. LE WOLOFAL

Le *wolofal* est une forme d'écriture littéraire qui s'inspire des règles de la poésie arabe; il adopte, tout en les adaptant aux réalités phoniques locales, les caractères graphiques du Coran pour transcrire la langue wolof. Par conventions entre usagers, des signes diacritiques sont ajoutés à l'alphabet arabe pour graver les sons propres au wolof et créer ainsi une littérature allant de la forme épistolaire au récit épique en passant par les maximes de morale et de règles de vie sociale. Cette littérature a exploré tous les thèmes classiques qui ont été à la base des épanchements lyriques et/ou des cris de détresse des écrivains et poètes de tous les temps. Ils n'ont fait, en réalité que relater les problèmes de leur temps et de leur milieu dans leur langue maternelle. Vous conviendrez avec moi que Victor Hugo, Jean Paul Sartre et autres célèbres penseurs n'ont pas fait plus.

Tous les foyers religieux du Sénégal ont produit et conservé jalousement, dans des conditions précaires, sous forme de manuscrits, des œuvres littéraires restées inconnues du public du fait de l'usage des caractères arabes inaccessibles aux intellectuels sortis de l'école française. Il faut souligner ici, l'ignorance et l'analphabétisme de cette élite qui n'a pas encore pris conscience de ses graves lacunes dans ce domaine. Qui plus est, ils ne font jamais cas de ceux-là qui lisent et utilisent ces écrits. Le professeur Assane Sylla¹⁴ a publié des brochures dans lesquelles il tente de recenser quelques modèles de textes avec leurs auteurs sous le titre de la poésie wolof tidiane, mouride, layène, Khadre. Son mérite c'est d'avoir passé tout son temps à attirer l'attention des intellectuels sur l'existence de ce riche patrimoine culturel qui doit occuper sa place dans la littérature nationale.

V. LE WOLOFAL MOURIDE

Cheikh Ahmadou Bamba Mbacké, fondateur de la « mouridya », en dépit de ses trente deux ans de privation de liberté (près de huit ans d'exil au Gabon, quatre ans de déportation en Mauritanie, cinq ans de résidence surveillée à Thiéyène Jolof au Sénégal, quinze ans de résidence surveillée à Diourbel au Sénégal où il s'éteignit le 19 juillet 1927), réussit à créer et former une communauté islamique soudée et homogène. Très tôt, cette

14. Sylla, Assane, *La poésie religieuse wolof des Tidianes, layènes, mourides, Khadres*, brochures éditées par l'IFAN-CAD, 2002.

confrérie se distingua nettement du reste de la population par son originalité sur tous les plans : le respect de la culture africaine, l'architecture, l'art, le culte du travail, la vénération du guide, le fanatisme, la discipline, le langage, la générosité, la courtoisie...

Au plan littéraire, l'œuvre monumentale du Cheikh entièrement écrite en arabe, tantôt en prose tantôt en poésie, constitue une source intellectuelle inépuisable où s'abreuyaient les disciples mourides venus d'horizons divers. Baignant dans cette féconde atmosphère que rythment les chants mélodieux des poèmes du Cheikh dont la musicalité exceptionnelle met en extase les âmes sensibles, quelques mourides laissèrent éclore leurs talents de poètes qui couvaient en eux.

Les uns composèrent des textes de haute facture en arabe mais littéralement éclipsés par la beauté des écrits du Cheikh. On peut citer parmi eux Cheikh Ibrahima Diop Mashahari, Cheikh Mbacké Bousso, Cheikh Ibrahima Fall, Cheikh Mouhamadou Lamine Diop, Cheikh Mouhamad Dème Cheikh Ahmadou Kabir Mbaye, sans oublier Serigne Mouhamadou Amin Bara Mbacké, Seriggné Mouhamed Fâdel Mbacké, Serigne Mouhamadou Bachir Mbacké, Serigne Cheikh Mbacké...

Les autres, tirant toujours leur inspiration de l'œuvre de Cheikh Ahmadou Bamba et s'exprimant dans leur langue maternelle, le wolof, laissèrent à la postérité une vaste et riche production littéraire, actuellement chantée sous tous les cieux et sur tous les airs. C'est une littérature écrite respectant la prosodie arabe (versification, métrique, rythme...) mais plutôt destinée à la déclamation publique, à la chanson dramatisée au cours des cérémonies religieuses et familiales. Le désir d'écrire dans leurs langues est certes imputable à l'instinct grégaire du groupe social de revendiquer son identité; mais il faut surtout y voir une sorte de mission des poètes consistant à expliciter et à clarifier les dogmes de l'islam et surtout le message de leur guide véhiculé à travers son œuvre écrite en arabe. Les questions fondamentales (*Pourquoi écrire ? Pour qui écrire ?*) que se pose Jean Paul Sartre¹⁵, déterminent, pour beaucoup, la raison d'être de cette forme d'écriture qui traduit l'option des poètes mouride. L'un d'eux, Moussa Ka clame haut dans une société de tradition orale l'importance du rôle de l'écrit en ces termes :

15. Sartre, (J.-P.), *Qu'est-ce que la littérature ?*, Paris, Idées nrs, 1965.

Su dul kon ak niy bind ngir ya raaf na
Sans l'écriture, les écoles doctrinales disparaissent

Parodiant souvent l'œuvre du Cheikh jusqu'à la reprise de ses titres d'ouvrages, sans être une traduction littérale et servile, le wolofal recrée des pièces originales dont le contenu est accessible aux destinataires qui le consomment soit en lecture solitaire, soit en spectacle public que nous aborderons plus loin dans la partie réservée à la réception de cette littérature.

— Selon Samba Mboup la littérature wolof mouride s'est développée en cercles concentriques d'inégale importance à partir du noyau constitué par l'immense œuvre poétique en arabe de Cheikh Ahmadou Bamba.¹⁶ Les précurseurs de cette littérature forment ce que Mboup appelle **la pléiade mouride** en souvenir de cette équipe restée célèbre qui a produit les pionniers de la littérature française autour de François Dubellay défenseur acharné de sa langue et de sa culture. De même qu'il chantait la beauté et la richesse du français, de même Moussa Ka chante la beauté de la langue wolof en ces termes : *tërub wolof ak bob yaaram ak wax yéppa yem Lu jog ngir Rasûli Lâhi baatin ba saf xorom*

La littérature wolof n'a rien à envier à celle de l'arabe ou à quelque langue que ce soit. Tout ce qui est destiné à l'Envoyé d'Allah recèle un goût succulent.¹⁷

Bépp lakk rafet na Toute langue est belle
Buy gindi ci nit xel ma Si elle éveille l'esprit
Tey tudd ci jaam ngor ga Et dit la noblesse de l'homme

La *pléiade mouride* comptait quatre membres, portant tous, le titre de cheikh c'est-à-dire adepte modèle digne d'être imité et de recevoir l'allégeance d'autres adeptes nouvellement convertis qu'il a la charge d'initier et d'encadrer : Mor Kaïré, Samba Diarra Mbaye, Mbaye Diakhaté et Moussa Ka. Ils ont tous abordé, dans leurs écrits dont quelques extraits peuvent être consultés au département d'Islamologie de l'IFAN Cheikh Anta Diop de Dakar, des thèmes tels que : l'hagiographie, le panégyrique, la critique de la société, l'éducation morale, l'éducation religieuse, pour tout dire, car elle

16. Mboup, Samba, *Littérature nationale et conscience historique (Essai sur la perspective nationaliste dans la littérature d'expression wolof de 1850 à nos jours)*, Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris III, Thèse de Doctorat de 3^e cycle, 1976-1977

17. *Taxmis*, poème de Moussa Ka, inédit.

demeure la perspective dominante assignée à cette entreprise consistant à s'exprimer en langue nationale. D'où donc l'unité et la continuité qui caractérisent *l'école wolofal mouride* dans sa globalité quand bien même Cheikh Anta Diop souligne avec force arguments la diversité des thèmes abordés, dissimulant une certaine spécificité chez les auteurs : *cette poésie aborde aussi en vers satiriques (Alioune Thioune), en polémique sous forme d'épîtres (Mor Talla Fall), en vers à contenu physiologique et moral (Serigne Mbaye Diakhaté), en description pittoresque de la vie de cour et des usages maraboutiques au premier temps du mouridisme, en description angoissante de l'au-delà (Mor Kairé), en poésie curieuse qui fait passer du badinage le plus naïf à l'examen de conscience d'une profondeur et d'un sérieux qui effraient (Serigne Ngayngay). C'est ce qui fait la variété et l'originalité du wolofal mouride.*¹⁸

La riche production littéraire, traduite en français, pourrait être exploitée dans les disciplines de langue, de littérature, de philosophie, de sociologie, d'histoire, de géographie, de politique comme à la fois support et illustration de réalités socioculturelles. La traduction présente l'avantage de mettre à la disposition du public un texte bilingue qui offre diverses possibilités. Nous avons maintes fois souligné que la traduction a vulgarisé les œuvres de grands écrivains des autres continents. Pourquoi ne pas l'utiliser à outrance pour diffuser à l'échelle mondiale le patrimoine culturel oral de l'Afrique? Il faut que des moyens considérables soient mis à disposition pour mettre en œuvre les décisions hardies émanant des nombreuses rencontres dont la plus récente est le colloque de l'ACALAN¹⁹ tenu à Bamako en mai 2006 qui a rappelé le long chemin parcouru.

Au cours de ces quarante dernières années, les langues nationales ont fait l'objet de nombreuses rencontres. Celles-ci ont permis l'élaboration et l'adoption de plusieurs instruments internationaux. Parmi celles organisées à l'initiative des États et des Organisations internationales, on note entre autres :

- La réunion de l'UNESCO sur l'emploi des langues vernaculaires dans l'enseignement (Monographies sur l'éducation de base) Paris, 1953 ;

18. Diop, Cheikh Anta, *Nations nègres et culture*, Paris, Présences Africaines, 1958.

19. ACALAN : Académie Africaine des Langues, colloque de Bamako mai 2006, note d'orientation.

- La conférence régionale de l'UNESCO sur la planification et l'organisation des programmes d'alphabétisation en Afrique, Abidjan, mars 1964;
- Le Congrès de la Société Linguistique de l'Afrique de l'Ouest, SLAO, Accra, 1965;
- La réunion d'experts organisée par l'UNESCO pour l'unification des alphabets des langues nationales : fulfulde, hawsa, kanuri, mandingue, songhay-zarma, tamasheq, Bamako, 28 février-05 mars 1966;
- La Conférence intergouvernementale sur les politiques culturelles en Afrique (UNESCO-OUA), Accra, 1975;
- La réunion organisée par l'Agence de Coopération Culturelle et Technique sur la promotion des langues nationales, Yaoundé, 1977;
- La conférence internationale de l'ACCT sur « la recherche linguistique, l'emploi et l'enseignement des langues en Afrique : les moyens de renforcer la coopération entre les États », Yaoundé, 1983;
- La réunion de l'UNESCO sur les stratégies de promotion des langues africaines, Conakry, 1984;
- La réunion d'experts de l'UNESCO sur la promotion des langues africaines comme instruments de culture et d'éducation permanente, Yaoundé;
- La réunion d'Accra sur le Projet de Charte d'Action pour la promotion et l'utilisation des langues africaines dans l'éducation, août 1996;
- La Conférence intergouvernementale sur les politiques linguistiques en Afrique (UNESCO-OUA-ACCT), Harare, 1997;
- La Consultation africaine sur la création de l'Académie Africaine des Langues, Bamako, 25-27 mai 2001;
- La conférence de Bamako sur le multilinguisme dans le cyberspace, mai 2005;
- La 33^e session de la Conférence Générale de l'UNESCO tenue à Paris en octobre 2005 qui a adopté le projet de résolution initié par l'ACALAN présenté par le Bénin et relative à l'organisation de cinq colloques

régionaux sur les langues transfrontalières et les langues de moindre diffusion en Afrique.

La question récurrente des intellectuels encore hésitants pour l'usage des langues nationales c'est : qui va lire les productions littéraires étant donné le taux élevé d'analphabétisme en Afrique ? À notre avis c'est fausser le débat que de s'interroger de la sorte. Combien de Français savaient lire et écrire à l'époque médiévale qui a vu paraître les plus belles pages de la littérature. Il ne faut certainement pas attendre que les populations soient alphabétisées pour éditer des ouvrages. Il s'agit de créer un environnement lettré capable d'inciter à la lecture et à l'usage du livre, des manuels et supports écrits.

VI. CONCLUSION

Qu'on l'appelle poésie chantée ou chanson poétique, la littérature orale et écrite en langues nationales mérite d'être enseignée à travers les programmes scolaires et vulgarisée aux fins d'enrichir le patrimoine littéraire de l'Afrique jusqu'ici véhiculé uniquement par la langue du pays colonisateur. Cette langue étrangère, quoique parfaitement maîtrisée par les écrivains africains, est souvent incapable de rendre fidèlement l'authenticité des réalités socio culturelles qu'abordent les œuvres. À dire vrai, il faut souligner un réel effort de quelques États africains tel que le rappelle avec force la note d'orientation du colloque de l'ACALAN : *L'utilisation des langues nationales dans l'éducation est, depuis plusieurs années, effective dans certains pays de la région, tant au niveau de l'éducation de base que dans l'alphabétisation des adultes. Le bilan, cependant, est assez mitigé, même dans les pays qui ont dépassé le stade de l'« expérimentation ». De nombreux obstacles restent encore à franchir comme la résistance des parents et surtout des élites qui hésitent à envoyer leurs enfants dans les classes utilisant les langues nationales, le manque de maîtres bien formés, l'insuffisance et la mauvaise qualité du matériel didactique et pédagogique. À cela s'ajoute le peu d'intérêt accordé aujourd'hui à la collecte, au traitement et à l'exploitation de la tradition orale qui, si elle était bien utilisée à l'école, aurait permis de renforcer l'enracinement culturel des jeunes apprenants.*

Comme vous le constatez, nous venons, dans cette communication, de présenter brièvement, la littérature orale *wolof* et le *wolofal mouride*. Nous sommes convaincus que les autres langues africaines véhiculent également, au sein de leur aire culturelle respective, les mêmes valeurs. Il est tant que

les chercheurs soient encouragés et appuyés pour sauver ce riche patrimoine qui risque d'être définitivement rangé aux oubliettes.

VII. BIBLIOGRAPHIE

VII.1. Œuvres consultées

Calame-Griaule, (G.), *Ethnologie et langage, la parole chez les Dogons*, Paris, Gallimard, 1965.

Cauvin, (J.), *La Parole traditionnelle*, Dakar, Éditions Saint Paul, 1980.

Lô, (M.), *Quelques aspects de la poésie wolof mouride, mémoire de maîtrise*, FLSH, UCAD, 1993.

Monteil, (V.), « L'arabisation des langues négro-africaines », in la revue *Genève-Afrique* n° 1, 1963.

Ndao, (C. A.), « Contribution du mouridisme à la littérature africaine », in *Cheikh Ahmadou Bamba face aux autorités coloniales*, actes de la semaine culturelle organisée par l'UCM, Dakar, 1976.

Parret, (J.), *Qu'est-ce qu'un texte ?, éléments pour une herméneutique*, Paris, Éditions J. Corti, 1975.

Ricoeur, (P.), *La Métaphore vive*, Paris, Éditions du Seuil, 1975.

Riffaterre, (M.), *La Production du texte*, Paris, Éditions du Seuil, 1979.

Sanon, (A. T.), « L'homme du style oral ou oralité et expression de l'homme », in *Afrique et Parole*, novembre 1975.

Sartre, (J.-P.), *Qu'est-ce que la littérature ?*, Paris, Idées nrs, 1965.

Wane, (I.), « Du français au wolof : la quête du récit chez Boubacar Boris Diop », in *Éthiopiennes* N° 73, 2004.

Coulon, (C.), *Les Musulmans et le pouvoir en Afrique noire*, Paris, Kartala, 1983.

Diagne, (P.), « Notice sur Moussa Ka », in *Chronique linguistique*, Paris, Présence Africaine, N°61, 1967.

Gérard, (A.), « L'historiographie des littératures écrites d'Afrique » in *Éthiopiennes*, n° spécial 70^e anniversaire du Président Léopold Sédar Senghor, 1976.

Mbaye, (S.), « Soufisme et orthodoxie dans l'œuvre de Cheikh Ahmadou Bamba » in *Cheikh Ahmadou Bamba face aux autorités coloniales*, actes de la semaine culturelle organisée par l'UCM, Dakar, 1976.

Monteil, (V.), *Les Esquisses sénégalaises, une confrérie musulmane : les mourides du Sénégal*, Dakar, IFAN, 1966.

Zumthor, (P.), *Essai de poésie médiévale*, Paris, Éditions du Seuil, 1972.

VII.2. Œuvres citées

Dictionnaire de didactique du français CLE International, SEJER Paris 200

Barry, (B.), *La Sénégambie du XV^e au XIX^e siècle, traite négrière, islam et conquête coloniale*, Paris, L'harmattan, 1980.

Diop, (C. A.), *Nation nègre et culture*, Paris, Présence Africaine, 1958.

Faye, (D.), *Littérature locale et littérature en langue nationale : le wolofal mouride, un modèle d'écriture à exhumer et à vulgariser*, in *Annales de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines*, UCAD, 2010.

Mboup, (S.), *Littérature nationale et conscience historique (Essai de perspective nationaliste dans la littérature d'expression wolof de 1850 à nos jours)*, Université de La Sorbonne Nouvelle, Paris III, Thèse de doctorat de 3^e Cycle, 1976-1977.

Samb, (A.), *Essai sur la contribution du Sénégal à la littérature d'expression arabe*, Dakar, IFAN, 1972.

Sylla, (A.), *La Poésie religieuse wolof des Tidianes, layènes, mourides, Khadres*, brochures éditées par l'IFAN-CAD, 2000.

3. *Pour une didactique du français fondée sur le bilinguisme français/wolof*

I. INTRODUCTION

L'objet de cette étude est d'inviter à une pédagogie de la rupture qui postule de mettre fin à une longue tradition d'enseignement du français et de pratique de la classe en déphasage avec d'une part, les statuts et fonctions des langues en présence et d'autre part, les compétences linguistiques réelles des apprenants et des enseignants. En effet, depuis l'époque coloniale jusqu'à ce jour, l'enseignement du français se fait en ignorant superbement le plurilinguisme culturel du Sénégal et l'environnement linguistique qui prévaut au sein de l'institution scolaire. En enseignant le français exclusivement par le français, on nie la réalité linguistique du pays caractérisée par un plurilinguisme complexe avec la présence d'une langue officielle étrangère (le français) considérée comme médium d'enseignement, des langues nationales maternelles reconnues certes comme telles, mais confinées dans l'informel, et parmi celles-ci une langue véhiculaire que l'on parle dans la vie socio-économique et surtout dans la cour de récréation. Il urge de mettre fin à cette gestion irrationnelle et aberrante de la réalité sociolinguistique en exploitant judicieusement ce plurilinguisme complexe mais fécond. Le professeur Moussa Daff, dans une communication faite en 2000, nous invite à « cette nécessaire réhabilitation des langues véhiculaires de souche

nationale pour en faire de véritables langues de scolarisation à côté du français, langue officielle »²⁰. Mieux dans la conclusion de son article, il invite à « une politique linguistique soucieuse de celles qui jouissent déjà d'une grande véhicularisation urbaine tendant à en faire, à côté du français, de véritables langues de scolarisation »²¹. Il s'agit surtout de promouvoir une didactique du français fondée sur un bilinguisme qui fait dialoguer le français, langue seconde et le wolof, langue maternelle ou véhiculaire.

Pour légitimer cette didactique bilingue, nous allons, à la lumière de données rationnelles définies par les travaux de sociolinguistique, montrer que le contexte sociolinguistique sénégalais nous impose cette rupture avec l'enseignement monolingue qui, depuis les temps coloniaux jusqu'à ce jour, ignore injustement la réalité sociolinguistique du Sénégal. Cette légitimation faite, nous donnerons une esquisse de ce que peut être une didactique fondée sur le bilinguisme français/wolof.

II. LE WOLOF ET LE FRANÇAIS DANS LE PLURILINGUISME SÉNÉGALAIS

Dans son ouvrage de synthèse intitulé **Repères linguistiques pour l'enseignement des langues**, Louise Dabène a analysé avec minutie et de façon documentée les situations linguistiques complexes en tenant compte de deux dimensions :

- « **Les aspects sociaux du plurilinguisme** qui prennent en compte les statuts et fonctions des langues ;
- **Les aspects individuels** qui prennent en considération les attitudes, capacités, pratiques et niveaux de conscience du sujet bilingue. »

Pour les aspects sociaux, elle a retenu trois angles sous lesquels on peut considérer les usages sociaux des langues :

- « **celui des statuts, formel ou informel**, attribués par la collectivité humaine aux différentes langues qu'elle pratique ou avec lesquelles elle est appelée à entrer en contact.

20. Daff Moussa : « Aménagement linguistique et didactique du plurilinguisme urbain en Afrique noire francophone ». Colloque international, Gabon du 25 au 28 septembre 2000, pp. 1 et 8.

21. Ibid.

- **celui des situations d'emploi**, étroitement liées aux modes d'acquisition ;
- **celui des fonctions assumées par ces langues** à l'intérieur d'une société.»²²

Ces trois facteurs permettent tout de suite de percevoir les différences de statut entre le français et le wolof :

ASPECTS SOCIAUX	WOLOF	FRANÇAIS
Statuts	Informel	Formel
Situations d'emploi	<ul style="list-style-type: none"> – Dans la famille – Dans la rue – Dans la cour de récréation – Dans la salle des profs – Dans la communication quotidienne 	<ul style="list-style-type: none"> – Dans la classe – Dans l'administration – Dans les discours officiels
Fonctions	– Véhiculaire, nationaliste, culturelle et identitaire religieuse.	– Officielle, scientifique, internationale.

Certes, ce tableau a l'intérêt de manifester les destins parallèles des deux langues dans certains aspects et certains domaines, mais il reste muet quant aux influences réciproques que les deux langues exercent l'une sur l'autre : transcodages, contaminations, phagocytose, alternances ludiques etc.

Quant à ce qui concerne **les aspects individuels**, l'auteure nous rappelle, à la suite de Weinreich que « c'est l'individu, et non un lieu géographique quelconque, qui constitue le véritable lieu de contact des langues »²³.

Cet individu manifeste des attitudes différentes et variées par rapport aux langues auxquelles il est confronté : « Chaque individu détermine ainsi un ensemble de comportements langagiers dont le but plus ou moins conscient est l'alignement sur ceux de son groupe d'allégeance. Inversement, c'est aussi au moyen de ses conduites langagières qu'il marquera sa différence avec d'autres groupes. La psychologie sociale a depuis longtemps identifié ces stratégies de construction identitaire par convergence ou divergence »²⁴.

22. Dabène Louise : *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette, 1994, p. 40.

23. Ibid. p. 78.

24. Ibid. p. 79.

Par ailleurs, le bilinguisme est déterminé par les capacités linguistiques du sujet dans l'une et l'autre langue, les modalités d'acquisition de ces deux langues, les maîtrises comparées des deux systèmes linguistiques, leurs relations et leurs influences réciproques.

Dans le cas du bilingue français/wolof, on s'exprime en wolof pour manifester son appartenance et affirmer son identité culturelle nationale, négocier sa vie quotidienne ; mais on s'exprime en français dans les instances officielles pour exercer son métier ou sa compétence scientifique et culturelle, manifester sa culture toubab, symbole de promotion sociale.

Mais ces statuts et fonctions différenciés ne doivent pas occulter les influences réciproques de l'une et l'autre langue dans la conscience linguistique de chaque sujet bilingue et qui se manifestent au niveau de ses pratiques langagières. Loin d'être régie par des usages nettement cloisonnés, « l'activité langagière des sujets en position de plurilinguisme est généralement le lieu de contacts et d'échanges entre les systèmes linguistiques placés ainsi en présence à l'intérieur d'un seul et même individu »²⁵.

Ces formes de contacts appelés « marques transcodiques », manifestation des influences d'une langue sur l'autre, ont des implications didactiques qui n'ont pas encore été prises en compte par le système éducatif sénégalais. Ces marques transcodiques se manifestent quand le sujet s'exprime dans l'une ou l'autre langue à plusieurs niveaux :

- les marques prosodiques tant aux plans phonético-phonologiques et morphosyntaxiques.
- l'alternance codique qui permet de passer sans transition d'une langue à l'autre, à l'intérieur d'un même énoncé.

Ces marques transcodiques sont massives dans l'expression en wolof des sujets dans les espaces informels et dans la conversation courante : aucun wolof n'est capable de s'exprimer sans mélanger dans son parler des mots français et quand il s'agit d'un intellectuel, la structure même de ses phrases « wolof » est celle de la langue française qui a façonné son métalangage conceptuel. De même, la production écrite des locuteurs bilingues en français est truffée de marques transcodiques souvent considérées comme des fautes, des écarts de langage ou des aberrations alors qu'elles manifestent

25. Ibid. p. 87.

des pratiques langagières intéressantes pour une didactique du français fondée sur le bilinguisme.

On peut prendre deux exemples dans l'un et l'autre cas pour illustrer nos propos. Dans le premier, il s'agit d'un énoncé wolof prononcé par un chef d'État de chez nous :

« Wax naa suma « premier ministre » neko nama endil seen « dossier » numu gana gaawee, ma jël « mesure » yici war “ numu gana gaawee « pas-ka » nak luy jot jotna ».

Quant aux marques codiques du wolof dans le français, du fait qu'elles soient stigmatisées et corrigées dès le bas âge par le système, elles se manifestent de façon consciente et délibérée dans la création littéraire des sujets bilingues. Citons ces quelques exemples tirés de *l'Os de Mor Lam* de Birago Diop :

- « Awa nous ne sommes toujours pas mieux lotis que personne, **tané wougnou Ken kat** ».
- « Moussa Mbaye, serrant les mains : Lam, Diène, Seye, Diagne, Seck! Djam ngénam! C'est Mor Lam que je cherchais. Mon ami, sa mbokm-bar mor, je croyais le trouver parmi vous ».

Ces marques transcodiques, inconscientes ou délibérées, dans l'une ou l'autre langue relèvent de réalités sociolinguistiques liées au plurilinguisme culturel sénégalais que la didactique en classe de langue et dans les disciplines non linguistiques ne peuvent continuer d'ignorer. Un contexte bilingue appelle une didactique bilingue.

III. POUR UNE DIDACTIQUE BILINGUE FRANÇAIS/WOLOF

Si nous avons choisi le couple français/wolof c'est pour des raisons sociolinguistiques et paradigmatiques. Dans son ouvrage « **La Guerre des langues et les politiques linguistiques** », Louis-Jean Calvet nous donne les résultats d'une enquête effectuée par le CLAD en 1963-1964 à Dakar et Ziguinchor, dans les écoles primaires du Sénégal :

- « Les résultats, écrit-il, ne surprisent pas ceux qui connaissent la situation linguistique du Sénégal : le wolof s'affirmait comme langue largement majoritaire (**96,62 % des enfants le parlaient**).

Par contre, en rentrant dans le détail des résultats, on constatait des phénomènes surprenants concernant les processus par lesquels les enfants acquièrent en famille une première langue. Considérons par exemple le tableau suivant :

AGGLOMÉRATION DAKAROISE
Wolof première langue parlée à la maison : 72,23 % des élèves, dont :
– 47,82 % sont de père et mère wolof
– 7 % sont de mère wolof
– 5,59 % sont de père wolof
– 11,82 % sont de mère non wolof

Les chercheurs du Clad concluaient : « Ce n'est donc pas l'influence de la famille, mais l'influence du milieu que subissent les élèves. Nous sommes en présence d'une assimilation d'ordre social ».

Des années 60 à nos jours, avec l'inexorable processus de wolofisation qui s'est produit, le wolof est devenu la langue première et la langue véhiculaire de la quasi-totalité des enfants de l'école sénégalaise, même pour ceux qui ont une langue maternelle autre. Et la cour de l'école nous semble jouer le premier rôle dans cette assimilation d'ordre social du wolof.

En effet, la cour de récréation, par opposition à la classe, est l'espace où règne in vivo une utilisation du wolof par les élèves pour jouer, acheter du pain, raconter des histoires, nouer des amitiés. C'est dans cet espace informel que règne la loi de cette langue véhiculaire où les enfants ayant une langue maternelle et familiale autre que le wolof acquièrent cette langue qui libère de la prison linguistique des quatre murs de la classe où est banni tout usage linguistique autre que le français de France.

En effet, dès que finit la récréation, on entre dans l'espace classe où le français à la fois médium et objet d'enseignement règne de façon tyrannique au mépris de la conscience linguistique des enseignés et des enseignants. L'espace-temps de la classe est un moment d'auto-ablation pendant lequel l'on se débarrasse d'une partie de notre conscience linguistique afin de respecter l'apartheid linguistique qui régit le plurilinguisme social et culturel de l'école sénégalaise.

Cette lobotomie qui nie la réalité bilingue des sujets, de l'école et de la société nuit à la fois aux deux langues, aux acquisitions du savoir scientifique et littéraire et aux innovations pédagogiques et didactiques appelées par les contextes plurilinguistique et culturel.

Même si la didactique du monolinguisme est commode, moins problématique aux plans social, culturel et politique, la gestion scolaire du plurilinguisme doit être envisagée pour conformer les enseignements aux réalités sociolinguistiques. Mais, la question est complexe puisque dans certains cas, le plurilinguisme peut apparaître comme un handicap, un fardeau lourd à porter et à gérer, et dans d'autres cas comme un potentiel riche qui permet de développer des compétences extraordinaires engendrées par la diversité des cultures et des langues. La question est de savoir ce « qu'il faut faire pour que le système éducatif aboutisse à doter les élèves concernés d'un bilinguisme additif et non soustractif, pour reprendre la distinction proposée par Lambert ».

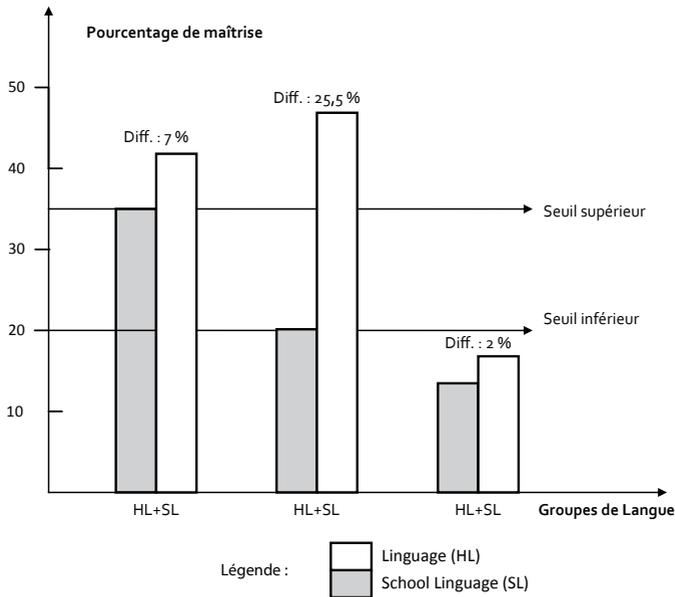
Les recherches les plus poussées menées au Canada par Cummins nous offrent des analyses qui peuvent servir de base à une didactique bilingue efficace. Comme nous l'apprend, Louise Dabène, ces chercheurs ont dégagé deux types de compétences langagières (*skills*).

- « Les habiletés de bases de la communication Interpersonnelle (Basic Interpersonnel Communicative Skills : BICS) qui sont actualisées dans les conversations courantes de la vie quotidienne et mettent en jeu des compétences directement observables (prononciation, vocabulaire, grammaire) ».
- « Les habiletés langagières d'ordre cognitivo-académique (*cognitive-academic language proficiency : Calp*) qui font appel à une maîtrise du langage développée grâce à la scolarisation et liée à la capacité de réflexion métalinguistique ».

Par ailleurs, Cummins avance deux hypothèses pour rendre compte de la réussite ou de l'échec dans un contexte bilingue : « la première hypothèse, celle du « **seuil** » (*threshold hypothesis*) suppose l'existence d'un niveau de compétence minimum dans la première des deux langues en présence, niveau en deçà duquel l'apprentissage de la seconde ne sera pas bénéfique, le sujet risquant, le plus, de souffrir un déficit langagier ; la deuxième hypothèse, celle de l'**interdépendance des développements**, stipule que le déve-

loppement de la compétence en langue seconde est lié à la compétence en langue maternelle au début de l'apprentissage. Elle suppose, en outre, que les capacités acquises lors de l'acquisition de la langue première constituent une compétence commune sous-jacente (*common undelying proficiency*) transférable sur les apprentissages postérieurs »²⁶.

Ces deux hypothèses établissent la corrélation entre le niveau en langue maternelle ou première et le niveau dans la langue seconde d'apprentissage. Il établit un tableau révélateur de cette solidarité entre les deux langues : celle de la maison (*home language*) et celle de l'école (*school language*).



Le diagramme illustre les conclusions suivantes :

- quand la langue familiale est maintenue à 35 %, les deux langues s'équilibrent,
- si la langue familiale descend au-dessous, la langue de l'école domine,

26. Ibid. pp. 135-136.

— si la langue familiale est trop mal maîtrisée, la langue de l'école ne progresse pas.

Voilà la raison pour laquelle l'exclusion de la langue première de l'enfant nie les compétences communicatives, affectives et même cognitives déjà installées en lui et constitue une rupture préjudiciable à son développement. Et inversement, si l'enfant arrive à l'école avec un développement adéquat du langage dans la première langue, et que cette langue est valorisée en famille et à l'école, il n'aura pas de peine à en acquérir une seconde à l'école »²⁷.

Le plurilinguisme du Sénégal confirme ces thèses sur l'importance primordiale de la langue première. L'enseignement de l'arabe, du Coran et des sciences religieuses dans les daaras nous donne un exemple pertinent de la corrélation entre langue maternelle et langue seconde étrangère. Si dans le niveau primaire, l'enjeu bilingue n'est pas déterminant parce que dominé par la mémorisation du Coran, au niveau secondaire consacré à l'étude de l'arabe et des sciences religieuses, le wolof et l'arabe deviennent des médiums d'enseignement.

Tout l'enseignement de la lexicographie, de la grammaire, de la rhétorique et de la littérature arabe se fait dans la langue maternelle qui sert de métalangage oral pour une didactique de l'explication, du commentaire ou de la traduction où tout ce qui se sait en langue arabe coranique et religieux se dit et se conceptualise dans la langue maternelle, que ce soit le wolof ou le pulaar.

Les conséquences heureuses de cet enseignement bilingue, ce sont les performances linguistiques de ceux qui sont issus de ces écoles nationales aussi bien en arabe qu'en wolof ou en pulaar. À preuve, le niveau de conservation de la langue maternelle que l'arabophone parle dans sa structure malgré l'assimilation de concepts et de mots arabes. Il suffit d'écouter des arabophones tels que les grands orateurs El hadji Ibou Sakho ou bien Oustaz Alioune Sall et des intellectuels Sénégalais francophones qui peuvent s'exprimer dans la structure des français qu'ils essaient de traduire en wolof.

Mieux, les produits des daaras ont produit une littérature d'expression arabe qui atteste de compétences linguistiques qui défient celles des arabes

27. Ibid, p. 138.

de naissance et qu'on ne trouve pas dans la jeune génération d'arabophones sortis des Universités arabes ou Sénégalaises.

Les pères fondateurs de l'islam sénégalais que sont El Oumar Foutiyou Tall avec son Rimah, El hadji Malick Sy avec son Ifhâm, Cheikh Ahmadou Bamba avec ses Qasidas et ses diwâns, El hadji Ibrahima Niass avec son Kashiful Albâs sont des œuvres monumentales qui constituent une contribution originale à la littérature arabo-islamique.

Du côté francophone, si des écrivains tels que Birago Diop réussissent de façon heureuse les transferts codiques du wolof au français, c'est grâce à une maîtrise des deux langues et une maîtrise de la langue maternelle avant la seconde. Les auteurs, issus de milieu urbain où l'on parle un wolof bâtard et qui ont acquis le français très tôt à l'école, sont incapables de faire ce travail génial d'écriture bilingue parce que n'ayant pas les compétences linguistiques requises.

Les thèses des chercheurs en sociolinguistique sur le bilinguisme à l'école nous imposent un changement paradigmatique dans notre enseignement du français jusqu'ici régi par un monolinguisme néocolonial en déphasage avec le contexte sociolinguistique sénégalais et les vocations de l'école sénégalaise et du contexte culturel international qui prône partout la diversité culturelle et linguistique de l'humanité.

Le bilinguisme qu'exige ce contexte national et international consiste à introduire la langue première exilée et exclue de la classe, non pas seulement comme objet d'enseignement, mais comme médium d'enseignement en coopération avec le français. Et comme le rappelle si bien Louise Dabène, le bilinguisme consiste à élever au statut d'objet pédagogique le parler vernaculaire des élèves, qui jusque-là en était exclu : « les spécialistes de ce domaine sont depuis longtemps convenus de ne réserver strictement cette expression qu'aux systèmes où deux langues sont utilisées non seulement comme matière à enseigner mais aussi comme véhicule pour l'enseignement d'autres disciplines (Fishman, 1982; Cummins, 1984) ».

Compte-tenu de toutes ces données sociolinguistiques et scientifiques, l'introduction du bilinguisme dans le système éducatif apparaît comme une nécessité urgente.

Mais cette rupture paradigmatique et épistémologique ne peut se faire sans au préalable un cadre institutionnel qui prescrit le bilinguisme comme principe pédagogique de l'ensemble du curriculum de l'école sénégalaise. Mais en attendant, la didactique du français peut exploiter les espaces de permissivité pour imiter des innovations pédagogiques bilingues dans la didactique du français.

IV. CONCLUSION

Le plurilinguisme sénégalais et les données scientifiques de la sociolinguistique nous prouvent que le bilinguisme est une exigence pédagogique et didactique pour résoudre le paradoxe injuste du monolinguisme qui régit le système éducatif sénégalais. En effet, le contexte sociolinguistique sénégalais repose, tant au niveau social qu'individuel, sur un pluralisme linguistique vivant que le système éducatif doit exploiter pour promouvoir une didactique bilingue qui fait de la langue seconde qu'est le français et de la langue première ou véhiculaire de l'apprenant des médiums d'enseignement solidaires qui s'appuient l'un sur l'autre. Il s'agit d'enseigner le français par le wolof et le wolof par le français. Mais cette rupture demande de prendre des précautions et des mesures scientifiques qui permettent de juguler les risques inhérents à cette innovation dans une société de diversité linguistique. Cela n'est possible que par une véritable politique linguistique qui tienne compte des statuts et fonctions de toutes les langues, s'appuyant sur des principes démocratiques et une information pour son acceptation par tous.

V. ÉLÉMENTS BIBLIOGRAPHIQUES

Calvet, Louis-Jean : *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Hachette littératures, 1999.

Calvet, Louis-Jean : *Les Politiques linguistiques*, Presses Universitaires de France, février 1996.

Dabène, Louise : *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette, 1994.

Daff, Moussa : *Aménagement linguistique et didactique du plurilinguisme urbain en Afrique noire francophone*. Colloque International, Gabon du 25 au 28 septembre 2000.

4. *De la transculturalité des pratiques verbales : esquisse d'une stratégie d'intégration des textes de tradition orale dans les systèmes modernes d'éducation*

Ces dernières années, la tradition orale a fait l'objet de beaucoup de travaux de type monographique dans les universités et cet intérêt, timide jusqu'à la marginalité dans un premier temps, est même devenu un phénomène de mode. Cet engouement pour le matériel oral est hélas, resté confiné dans les mémoires, thèses et articles universitaires, sans pour autant que les résultats des recherches soient restitués de manière exhaustive aux sociétés dont ils sont la propriété; sauf le cas particulier constitué par les contes. C'est dire la pertinence de ce séminaire intitulé : « **De la didactisation du patrimoine oral, du préscolaire à l'université** ».

Nous nous devons cependant de dire que les préoccupations qui ont motivé un tel séminaire ne datent pas d'aujourd'hui, mais comme le disent les wolof : Lu jot yomb , « Tout vient à point pour qui sait attendre ». Ainsi, du 27 au 30 octobre 1981, s'est tenu, à Saly Portudal, un colloque organisé par le Secrétariat d'État à la Jeunesse et aux Sports du Sénégal avec comme thème « **Les valeurs traditionnelles sénégalaises et le problème de leur**

intégration dans les systèmes modernes d'éducation ». Les actes de ce colloque ont été publiés dans le numéro 31 de la revue « Éthiopiennes », 3^e Trimestre 1982, avec une préface de Léopold Sédar Senghor et un avant-propos du ministre François Bob. Ce colloque avait convoqué les conclusions des États Généraux de l'Éducation et de la Formation, première grande initiative en faveur de l'école prise par le deuxième président de la république du Sénégal au cours de la première année de son magistère, nous voulons nommer M. Abdou Diouf, actuel Secrétaire général de l'OIF.

Aujourd'hui, dans ce séminaire, nous voulons parler des chants traditionnels et de la possibilité de leur enseignement à l'école. Notre propos veut cependant dépasser les premiers projets du genre de ceux mis en avant par le colloque susmentionné : inventaire des valeurs traditionnelles sénégalaises dans une perspective d'enseignement à vocation philosophique et morale. Nous voulons, quant à nous, explorer des stratégies en vue de leur utilisation dans le cours de français, base officielle et médium d'enseignement au Sénégal. Ce faisant, nous prendrons aussi en charge une des grandes préoccupations de Senghor, un des pères fondateurs de la francophonie, la **civilisation de l'universel**. Par quels moyens alors ces chants traditionnels peuvent-ils être utilisés dans une classe de français, non pas seulement pour enseigner des thèmes ou des valeurs, mais pour enseigner aussi la langue française ?

Il s'agira, dans un premier temps, de faire l'état des lieux de ces textes de chanson traditionnelle et d'indiquer la valeur que leur donne le locuteur/utilisateur, pour ensuite voir comment, à partir de la transculturalité, des procédés discursifs et de l'intertextualité, arriver à intégrer ces chants dans le système moderne d'éducation. Il faut préciser aussi que nous travaillons sur des textes wolof, mais rien ne s'oppose à ce que d'autres chants traditionnels d'autres aires culturelles fassent l'objet d'une telle expérimentation.

I. LES GENRES DE LA CHANSON TRADITIONNELLE (ÉTAT DES LIEUX)

Dans la conclusion de sa thèse, Momar Cissé²⁸ remarque : « *La chanson accompagne pratiquement toutes les manifestations de la vie des wolof (sauf les décès)* » ; c'est dire l'importance du phénomène.

Dans un autre contexte, Amar Samb, dans son article « Folklore wolof du Sénégal »²⁹, a recensé la presque totalité des genres de la chanson traditionnelle wolof et son article a comme sous-titre : « Pour une réhabilitation du folklore sénégalais ».

Dans sa thèse d'état, Bassirou Dieng, avant de recenser ces mêmes genres et de les classer en poésie d'origine rituelle et poésie récréative, a annoncé : « La poésie orale wolof est très riche. Toute manifestation donne lieu à ne production musicale et poétique dont la thématique et la prosodie sont déterminées par le type d'activité et sa fonction sociale. Ainsi une gamme poétique variée va du chant rituel à l'expression lyrique pure »³⁰.

Par ailleurs, B. Dieng et L. Kesteloot, dans l'introduction de leur ouvrage sur les contes et mythes wolof³¹, après une présentation de la société, ont dressé un répertoire de tous les genres de la littérature orale wolof. On peut en citer, entre autres :

- le *lamb* : chant de lutte qui accompagne les séances de lutte sénégalaise.
- le *bàkk* et le *tagg* : se chantent pour encourager le lutteur ou pour chanter sa victoire. Le *bàkk* comporte aussi la devise du champion.
- le *kañu* qui a la même fonction que le *bàkk* mais s'applique aux travaux champêtres,
- le *jat* : exorcisme, formule propitiatoire avant la chasse ou la pêche ; le lutteur peut le faire aussi pour neutraliser son adversaire,

28. Cissé M. (2005) : *Parole chantée ou psalmodiée wolof. Collecte, typologie et analyse des procédés argumentatifs de connivence associés aux fonctions discursives de satire et d'éloge*, thèse de doctorat d'état, Dakar, UCAD.

29. Samb A. (1975) : *Folklore wolof du Sénégal*, Bull ; IFAN, T.37, sér. B, n° 4

30. Dieng B. (1987) : *L'épopée du Kajoro, poétique et réception*, Thèse de doctorat d'état, Paris, Sorbonne, p. 631

31. Kesteloot L. et Dieng B. (19..) : *Contes et mythes wolof, du Tieddo au Talibé*, Paris, présence Africaine.

- le *taajaboon* : chant des quêteurs lors de la fête du Tamxarit, nouvel an musulman ;
- le *kasak* : chant de circoncis pour l'initiation,
- le *xaxar* : chant satirique de réception d'une coépouse par les précédentes,
- le *taasu* : chants d'éloges satiriques, chantés par les griottes en maintes circonstances.

Rappelons que le séminaire de Saly, dont il a été fait mention plus haut, avait permis un inventaire assez exhaustif des valeurs traditionnelles sénégalaises, on peut en retenir :

- Valeurs personnelles ou individuelles :
 - sagesse (maturité de jugement, clairvoyance) : *kersa, teggin, mat sago, mandu* ;
 - dignité : *ngor, muñ, fayda, jom* ;
 - reconnaissance : *worma* ;
- Valeurs collectives :
 - fidélité à la parenté et aux valeurs de la communauté : *yëg nit, fonk sa aada, mbokk* ;
 - hospitalité, générosité, courtoisie : *teraanga, yaau, teggin, yiiv*.

Toutes ces valeurs se trouvent exprimées mais surtout magnifiées dans les textes de la littérature orale, notamment dans la chanson traditionnelle.

Que retenir de cette synthèse sommaire que nous venons de faire quant à la réflexion universitaire sur la place de la chanson traditionnelle dans la vie de la société wolof? Le constat est unanime quant à la nécessité de leur réhabilitation en tant que source inépuisable de valeurs à perpétuer, donc à enseigner. Les pouvoirs publics, à travers le séminaire dont nous avons parlé tantôt, ont montré leur intérêt pour le problème, mais à part l'adhésion des participants aux États généraux de l'Éducation et de la Formation, tout est resté à l'état de vœu pieux. Depuis bientôt 30 ans, nous observons une sorte d'indifférence à propos de ce qui aurait pu constituer un grand pas en avant pour l'école sénégalaise. C'est dire qu'aujourd'hui, ce séminaire vient à son heure et il faut souhaiter qu'il soit le point de départ d'une franche politique d'intégration de notre matériel oral dans l'éducation.

Après ce tour d'horizon de la question, il est temps d'aller vers des stratégies à même de nous permettre sa didactisation.

II. DIDACTISATION PAR LE MÉDIUM DE LA TRANSCULTURALITÉ

Aux yeux de beaucoup d'enseignants, la recherche universitaire contemporaine a, au sujet du matériel oral, emboîté le pas aux anthropologues et ethnologues qui, par le biais de la colonisation, ont pu, en s'intéressant aux pratiques des peuples dont l'administration leur avait été confiée, recueillir des textes, les classer et les décrire. Il y a eu peu d'analyse. C'est-à-dire qu'on a longtemps fait un travail utile, mais sans songer vraiment à le rendre utilisable. Un premier pas vers les solutions est de promouvoir un ambitieux travail d'édition de textes bilingues de travaux de recherche jugés d'intérêt pertinent pour l'enseignement, quitte à faire des éditions simplifiées pour les cycles que fréquentent les plus jeunes.

À ce propos, il nous plaît de signaler que le laboratoire de littérature et civilisations africaines de l'IFAN, qui depuis longtemps aidait à l'édition de textes bilingues, a entrepris de rééditer ces textes en y ajoutant un appareillage pédagogique fait de questions de lecture pour amener les élèves à étudier ces textes et à en comprendre la portée. Dans le travail de recueil, le laboratoire collabore étroitement avec le département de français de la faculté des lettres de l'UCAD, dans le cours de littérature africaine, écrite et orale. Nous avons la réédition des contes wolof et seereer.³²

Et depuis longtemps, l'unanimité est faite sur la tradition orale comme modèle de communication. Ce domaine a intéressé les formalistes (linguistes, stylisticiens, rhétoriciens, structuralistes). Et Jean Derive, dans un récent ouvrage³³, disait : « Avant 1960, on publie surtout de textes appartenant à des genres de large transculturalité et dont les formes sont attestées

32. Kesteloot L. et DMBodj C. (2006) : *Contes et mythes wolof*, Dakar, Ifan/Enda tiers-monde (1^{ère} édition, Dakar, NEA, 1983).

Kesteloot L. et Dieng B. (2007) : *Contes et mythes du Sénégal*, Dakar, Ifan/Enda tiers-monde. (1^{ère} édition, Dakar, NEA, 1984).

Faye A. et Ndiaye R. (2002) : *Contes seereer*, Dakar, Ifan/Enda tiers-monde.

Diouf M.M. (1998) : *Au fil des contes seereer*, Dakar, Ifan/Enda tiers-monde.

33. Baumgardt U. et Derive J. (2008) : *Littératures orales africaines. Perspectives théoriques et méthodologiques*, Paris, Karthala, p. 378.

plus ou moins universellement : contes, proverbes, devinettes, récits (...) Cette prise en compte des concepts autochtones a fait naître chez plusieurs chercheurs le souci d'en articuler la relation avec certains concepts de littérature générale, tels par exemple ceux de panégyrique ou d'épopées ».

C'est l'approche ethnolinguistique des textes et elle permet, par l'implication du comparatisme, d'aller vers les genres brefs de la chanson traditionnelle, dans une perspective d'abord intra-culturelle, interculturelle ensuite et enfin transculturelle.

Le travail de comparaison peut, dans l'interprétation des textes de tradition orale dans une classe de français, familiariser les apprenants, à partir d'une plus facile compréhension de textes originellement en langue du milieu, opérer le glissement nécessaire vers le commentaire du texte français avec les exercices de pratique discursive. À ce propos, pour justifier l'avènement d'une poétique de l'oralité, J. Derive a ajouté : « C'est le développement de la science de la communication et de l'énonciation qui va être l'occasion d'une évolution capitale dans l'approche critique des littératures orales africaines ».

Il faut ajouter, en matière de transculturalité, que des traditionnistes comme l'historien et communicateur traditionnel Babacar Ndaak Mbaye ont avancé que tout ce que La Bruyère a dit dans ses *Caractères* avait déjà été dit par Kocc Barma Fall, chez nous.

Dans cette même veine, si nous nous autorisons une parenthèse sur le conte, dans *Contes et mythes wolof*³⁴, L. Kesteloot montre de frappantes similitudes entre le conte « Ce qu'est le monde », et la fable de Jean de Lafontaine « Le meunier, son fils et l'âne ».

Cette première esquisse de stratégie n'est pas sans poser quelques difficultés, il faut élaborer des manuels appropriés pour familiariser d'abord les enseignants de français avec l'approche des textes de chansons traditionnelles. Il y a cependant d'autres possibilités.

34. Kesteloot L. et Mbodj C. (1983) : *Contes et mythes wolof*, Dakar, NEA p. 41.

III. LES PROCÉDÉS DISCURSIFS

Un des moyens pour faciliter l'insertion de la chanson traditionnelle dans le système moderne d'éducation est sans doute le recours à l'analyse textuelle qui passe d'abord par une identification et un classement des genres.

Les textes sont cependant riches en procédés et c'est toujours par le biais de la comparaison qu'on peut donner aux apprenants les moyens de les appréhender pour une éventuelle réutilisation.

Il y a des procédés et figures telles que les anaphores, le chiasme, l'euphémisme, les images, les périphrases, les métaphores filées, l'allégorie, en somme, toutes les figures auxquelles recourt la langue poétique. Nous pouvons donner un cas de recours à l'implicite dans un *bàkku* (chant d'auto-louange d'un lutteur) que nous tirons de la thèse de Momar Cissé citée plus haut :

Saala maa ko dige
Saala maa ko dige
Te tebbi ko wees na
Duma jaab Saala
Saala matuma naabe
Paaka 108, dina dàq ragal
Te Saala maa ko dige

Traduction :

Sala c'est moi qui l'ai promis
Sala c'est moi qui l'ai promis
Et y renoncer n'est plus possible
Je ne fais pas de petits trots, Sala
Sala, ce n'est pas la peine de me menacer
Le couteau 108, cela intimide certes le poltron
Mais moi je tiens ma promesse

Comprendre l'implicite dans un texte est une nécessité pour réussir le commentaire de texte, exercice qui est la bête noire de beaucoup de lycéens et d'étudiants. Le dernier vers du texte est une sorte de synthèse comme dans un sonnet : le caractère sacré de la parole donnée.

Ce texte est dit par un lutteur (quelconque). *Saala* est un prénom wolof qui désigne ici l'adversaire du lutteur. Le couteau 108 est bien connu des séné-

galais des années 60 à 70. Il était réputé pour la résistance du métal ayant servi à sa fabrication, parce que quand il était bien aiguisé, il s'émoussait difficilement. *Saala*, qui doit être doté d'une carrure impressionnante, a dû menacer notre lutteur qui, sûr de sa force mais surtout de sa détermination, lui sert ce discours.

Pour expliquer un texte, il faut nécessairement tout un appareillage critique et pour l'exemple, nous renvoyons aux ouvrages réédités par l'Ifan en collaboration avec l'ONG Enda tiers-monde et auxquels nous faisons référence à la page précédente.

Dans nos langues, il y a ce que C. Seydou appelle « des procédés de voilement(...) Le décryptage des images et des jeux linguistiques extrêmement alambiqués »³⁵. Il en est ainsi du texte de kasak (Chant d'initiation des circoncis) tiré de l'article de A. Samb « Folklore wolof du Sénégal » le taggu Mbaar, que le maître-initiateur doit réciter comme formule de ralliement (le texte est long et la traduction donne à peu près ceci) :

*Taggu naa mbaar Njaay
taggootuma mbaar Njaay,
sanga jeli maafaa, jijeeti jarloo
fornaay leenge, foratuma leenge,
ka ma xama yonniwoon
maadoon njulli Njaay
doonatuma njulli Njaay, magum njulli du a daan (...)*

Traduction :

*J'avais pris congé de Mbar Ndiaye
Mais je ne dirai plus adieu à Mbar Ndiaye
J'ai ramassé des baguettes
Je ne ramasserai plus de baguettes
C'est une de mes connaissances qui m'avait envoyé
J'ai été circoncis
Je ne suis plus dans la case de l'homme. Un circoncis, pour fort qu'il soit ne
peut me vaincre (...)*

Cela nous fait entrer dans l'hermétisme que nous notons dans certains textes de la poésie française.

35. Seydou C. (2008) in Baumgardt U. et Derive J. *op. cit.* p. 146.

La finalité de cette mise en contact avec le matériel oral est d'arriver à leur faire acquérir plusieurs compétences telles que :

- **La récréation :** Nous savons que dans les textes de *bàkku* (Chants d'auto-louange du lutteur), il y a une sorte de noyau dur, d'invariant qui, après scansion par le griot, permet au lutteur de broder en improvisant un texte. C'est l'exemple du texte « Sala, c'est moi qui l'ai promis » cité plus haut. Il y a des programmes d'enseignement du français où entre autres exercices, on apprend aux enfants l'écriture d'invention, la parodie ou le pastiche. À ce niveau, une démarche pertinente pourrait être ce que S.B. Diagne³⁶ appelle l'« oralité feinte » : *La notion d'oralité feinte est utilisée pour caractériser la littérature africaine d'expression française, en la rapprochant à ce concept d'esthétique littéraire qu'est l'écart. (...) L'oralité feinte apparaît dès lors véritablement comme une technique d'écriture qui vise à profiter des ressources créatrices de l'interférence linguistique, de l'« entrecroc » comme le dit Senghor, et non pas, comme dans la littérature coloniale, un simple procédé consistant à émailler son texte de couleur locale.* Cela se passe de commentaire, quand on sait que dans les exercices littéraires, les enseignants ont longtemps fustigé ces « interférences » au lieu de les corriger en les réadaptant afin d'en tirer un bon parti.
- **L'actualisation par adaptation :** Ce sont des textes dits par quelqu'un et qu'un autre reprend pour se l'approprier; cela stimule la créativité.
- **L'improvisation :** « Tout a été dit » a dit La Bruyère et donc nous ne venons que répéter; Cette répétition stimule la capacité de création ou plutôt de récréation.
- **La traduction :** l'on sait que sous nos latitudes de pays anciennement colonisés, la langue d'enseignement dans beaucoup de pays, reste celle de l'ancien colonisateur. Au Sénégal c'est le français et les enseignants se rendent compte que dans beaucoup de productions d'élèves ou d'étudiants, il ne s'agit plus de simples interférences, mais de véritables traductions littérales. Certains élèves vous parleront wolof ou mandingue avec des mots français. C'est justement cette traduction qu'il

36. Diagne S.B. (1995) : « De l'oralité à l'écriture » PP. 1-7 in Diop P.S. : *Sénégal-Forum. Littérature et histoire*. Bayreuth Universität. Studien zu den frankophonen literaturen au Berhalb Europas. Band 16.

faut **corriger** et non **bannir** et à ce propos, Alioune Tine dira³⁷ : « La technique de la traduction comme mode d'écriture et procédure de création littéraire est aussi formulée à l'intention du locuteur wolof qui redécouvre, comme recréés par le détour de leur transcription en français, les éléments de sa propre langue maternelle ».

Il lui est donc plus facile de comprendre ce qu'il comprend déjà dans sa langue maternelle.

IV. L'INTERTEXTUALITÉ

Elle est une donnée essentielle dans ce projet. C'est un complément à l'inévitable bilinguisme vers lequel nous sommes obligés de nous orienter parce que travaillant en français, sur des textes d'une autre origine.

Pour le petit Robert, l'intertextualité, c'est l'ensemble des relations existant entre un texte (notamment littéraire) et un ou plusieurs autres avec lesquels le lecteur établit des rapprochements.

Pour Barthes R. et Todorov T. (1972 : 446), dans le chapitre *Le texte comme productivité* : « Ainsi du discours même qui, loin d'être une unité close, fût-ce sur son propre travail, est travaillé par les autres textes -tout texte est absorption et transformation d'une multiplicité d'autres textes-traversé par le supplément sans réserve et l'opposition surmontée de l'inter-textualité ».

Par ailleurs, G. Genette (1979 : 87) cite J. Kristeva : « Présence littérale (plus ou moins littérale, intégrale ou non) d'un texte dans un autre : la citation, c'est-à-dire la convocation explicite d'un autre texte, à la fois présenté et distancié par les guillemets, c'est l'exemple le plus évident de ce type de fonction, qui en comporte bien d'autres ».

Et enfin, pour clore cette revue des définitions, G. Genette (1982), plus récemment, revient sur le terme : « Intertextualité, c'est-à-dire les relations de citation, de références, d'allusions plus ou moins explicites, et plus ou moins conscientes qui s'établissent entre les textes littéraires ».

Ce procédé fonctionne comme une sorte de construction en abyme, mais dans nos textes (chants), comme il ne s'agit pas de récits, on pourrait parler

37. Tine A. (1985) : « Esquisse d'une théorie pragmatique et ethno-sémiotique de la littérature africaine écrite », Dakar, Revue sénégalaise de philosophie.

plus pertinemment d'enchâssement. Aussi bien le *bàkku* que le *tagg* empruntent à d'autres discours. Le *bàkku* par exemple, intègre le *tagg* dans son énoncé et cela même s'il a été prouvé que la généalogie n'était pas un passage obligé pour la réalisation du *bàkku* parce que des raisons subjectives président à cela.

Ainsi, à l'université Cheikh Anta Diop, en matière de littérature orale, on enseigne, l'épopée, les contes et mythes. Mais dans ces genres se glissent d'autres sous genres (comme les genres formulaires : proverbes, devinettes) et les chants. Ces éléments qui se sont immiscés dans le récit sont étudiés au fil de leur occurrence dans le texte.

À ce niveau, Mamoussé Diagne (2005 : 367 et 377) ira plus loin en qualifiant la devise de « petite épopée dans la grande ». Texte à l'appui, il cite Madélnat : « la découverte d'un procédé comme la devise (*jammore*) peule, à la fois verbale et musicale (*noddol*), appel et éloge, leitmotiv en correspondance magique avec le caractère d'un héros, thème mélodique et rythmique, épigramme intégré au récit, petite épopée dans la grande, lancinant appel à la fixité et à l'attitude héroïque et non recette mécanique, collective, quasi-automatique de production poétique ».

Dans nos textes de chants traditionnels, notamment dans la poésie orale d'exhortation, l'intertextualité est manifeste dans la reprise des formules constituant les devises dans le *bàkk* comme dans le *bàkku*, mais aussi dans le *tagg*. Ainsi dans nos travaux³⁸, nous avons identifié la devise *Mbaara Bukki*, « Mbaara, l'hyène » Cette formule se retrouve dans les quatre types de textes constituant notre corpus de thèse. Et en général, après l'énoncé de cette devise, on se demande si Mbaara désigne l'hyène seulement avec toute la métaphore attachée à ce nom : fourberie, ruse du charognard, cupidité ; ou alors il y aurait une autre connotation quand on sait qu'on entend souvent dans les *waxi wolof*, paroles wolof, l'expression *ginnaaw bukki*, *Mbaar*, après Bouki, Mbaar, expression qui sonne le plus souvent comme argument d'autorité et de légitimité.

Il y a par ailleurs récurrence du couplet :

38. Keïta A. (2008) : *La poésie orale d'exhortation, l'exemple des bàkku des lutteurs wolof du Sénégal*, Thèse de doctorat, Paris, Institut National des Langues et Civilisations Orientales.

Ma Lambaay a nga Lambaay
« *L'habitant de Lambaye est à Lambaye,*
Biram Ndumbaa nga ca Mbul
Birame Ndoumba est à Mboul,
Majojo Degen ma ca ngonnal yu rey ya
Madiodio Déguène aux grandes soirées ».

Ce tercet qui fonctionne comme un invariant se retrouve dans beaucoup de *bàkku*.

Lambaye est la capitale de l'ancien royaume du Baol (actuelle région administrative de Diourbel) et Mboul est la capitale de l'ancien royaume du Kajoor (approximativement actuelle région administrative de Thiès).

Cet échange entre les différents textes confirme ce que dit P. Lambion³⁹ : « La poésie pourrait être l'endroit de l'intertextualité par excellence grâce à l'ouverture du texte due à l'emploi de la métaphore ».

Il parlait à propos de la perméabilité des genres.

Cette intertextualité peut être analysée ici comme faisant partie des stratégies d'improvisation de l'énonciateur qui joue autant sur la substitution lexicale que sur les transformations syntaxiques. Il y a ici une preuve objective de fécondité artistique.

V. CONCLUSION

Dans ce genre de réflexion, une conclusion est toujours provisoire, surtout si nous nous référons au thème de ce séminaire dont la pertinence transcende une simple aire culturelle ou un pays.

L'intégration des textes de tradition orale dans les systèmes modernes d'éducation est une nécessité, voire une obligation, ne serait-ce que pour la simple raison qu'on verra difficilement un pays se développer en utilisant la langue d'autrui. En Afrique, notre littérature est essentiellement d'origine orale, c'est dire que pour connaître vraiment l'idéologie véhiculée par les

39. Dans son travail de fin d'études en sciences du lire à l'Université Libre de Bruxelles : Présentation de l'information dans le document hypertexte, illustration par l'intertextualité en littérature française (1998) pp. 63 et 66.

textes, de même que la vision du monde des différentes nations, visiter la tradition orale est un des passages obligés.

Insérer le patrimoine oral dans l'enseignement ? L'université a depuis longtemps pris les devants. C'est ainsi que la plupart des textes recueillis, l'ont été dans le cadre universitaire, surtout avec le certificat de civilisation africaine où les étudiants sont initiés à la collecte et à la transcription/traduction et à l'interprétation des textes; le laboratoire de littératures et civilisations africaines servant de « maison des archives » avec la sonothèque où, actuellement, plus de mille cinq cents cassettes audio sont en cours de numérisation et le tout sera en ligne sur le site internet de l'Ifan, sous l'appellation « biens culturels africains ».

Pour la prise en compte de l'enseignement du patrimoine oral au niveau du primaire, du moyen et du secondaire, nous avons signalé les ouvrages réédités par l'Ifan et Enda tiers-monde. Ces ouvrages sont prêts à l'emploi.

Le reste, relève de la volonté politique. Les ressources humaines et scientifiques existent, il appartient à l'autorité d'être le « premier de cordée⁴⁰ ».

VI. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Baumgardt U. et Derive J. (2008) : *Littératures orales africaines. Perspectives théoriques et méthodologiques*, Paris, Karthala.

Cissé M. (2005) : *Parole chantée ou psalmodiée wolof. Collecte, typologie et analyse des procédés argumentatifs de conviction associés aux fonctions discursives de satire et d'éloge*, thèse de doctorat d'état, Dakar, UCAD

Diagne M. (2005) : *Critique de la raison orale*, Paris, Karthala.

Diagne S.B. (1995) : « De l'oralité à l'écriture » in Diop P.S. : *Sénégal-Forum. Littérature et histoire*. Bayreuth Universität. pp. 1-7.

Dieng B. (1987) : *L'épopée du Kajoor, poétique et réception*, Thèse de doctorat d'état, Paris, Sorbonne, p. 631.

Keita A. (2008) : *La poésie orale d'exhortation, l'exemple des bàkku des lutteurs wolof du Sénégal*, Thèse de doctorat, Paris, Institut National des Langues et Civilisations Orientales.

40. Titre d'un roman de A. Frison-Roche, Paris, Ed. « J'ai lu », coll. Livre de poche.

Kesteloot L. et Dieng B. (1984) : *Contes et mythes wolof, du Tieddo au Talibé*, Paris, présence Africaine.

Kesteloot L. et Mbodj C. (1983) : *Contes et mythes wolof*, Dakar, NEA.

Revue « Éthiopiennes », n° 31, troisième trimestre 1982, Dakar, Fondation Léopold Sédar Senghor : Actes du colloque organisé par le Secrétariat d'État à la jeunesse et aux Sports, du 27 au 30 octobre 1981 : « *Les valeurs traditionnelles sénégalaises et le problème de leur intégration dans les systèmes modernes d'éducation* »

Samb A. (1975) : *Folklore wolof du Sénégal*, Bull; IFAN, T.37, sér. B, n° 4.

5. *La portée pédagogique et stylistique des devinettes bambara du Mali*

Sachant bien que le savoir est une relation dialectique entre le sujet connaissant et l'objet connu, nous avons accepté de faire notre communication sous le contrôle rigoureux des éminents professeurs ici présents. Nous avons accepté de donner notre mot sur la littérature orale, notre petit mot, et sachez que « Le “**mot**” est un **mot** qui aime s'encanailler avec d'autres mots. Découvre une grande partie des locutions qui contiennent le **mot** “mot” à travers cette petite histoire de **mots**...

« Parce qu'il a des **mots** avec elle, qu'il a deux **mots** à lui dire, en deux **mots**, en un **mot** même, et pas un **mot** d'enfant, il lui en touche un **mot**, sans mâcher ses **mots**, un mot d'ordre, au bas mot. »

« C'est un bien grand **mot**, dit-elle, puis, le prenant au **mot**, elle ne souffle plus **mot**. Alors elle cherche ses **mots**, trouve le **mot** juste, sans prendre un **mot** pour un autre et sans un **mot** plus haut que l'autre pour lui dire deux **mots**, mais à **mots** couverts, à demi-**mot**, avec un **mot** d'esprit, un **mot** doux, un **mot** d'auteur, peut-être bien le **mot** de la fin »⁴¹.

Cela dit, notre communication s'intitule : **la portée pédagogique et stylistique des devinettes bambara du Mali**.

41. Microsoft Encarta Junior, 2009.

Les grandes lignes de la communication :

Elle s'articulera autour de quelques questions essentielles :

- Que faire des devinettes pour renforcer les acquis des apprenants dans la communication orale ?
- Quels enseignements culturels les apprenants peuvent-ils tirer d'elles ?
- Comment peuvent-elles contribuer à l'enrichissement du vocabulaire ?
- Et enfin, quelle est la portée stylistique des devinettes ?

I. LES DEVINETTES

Définition : Le dictionnaire définit la devinette comme « une question plaisante dont on demande à quelqu'un par jeu de trouver la réponse ».

Pour Mamoussé Diagne, « en première approximation, on pourrait tenter de définir la devinette comme un échange de propos consistant, de la part de celui qui la pose, à formuler une question sous une forme imagée et métaphorique, laquelle appelle, de la part du questionné, une réponse en terme de propre »⁴².

Exemples :

- Deux frères qui ne peuvent s'aimer.
- C'est l'eau et le feu.
- C'est un grand sorcier. Lorsqu'il a faim, il mange son intestin et lorsqu'il a soif, il boit son sang.
- C'est la lampe à pétrole.
- C'est une femme qui est enceinte le matin et accouche le soir.
- C'est la foire.

42. Diagne, Mamoussé, *Critique de la raison orale : les pratiques discursives en Afrique noire*, Paris, Éditions Karatala, 22-24 bd Arago 75013, 2005, p. 97.

II. LES PARA DEVINETTES

II.1. La charade

Définition : la charade est une forme de devinette qui combine les jeux de mots et la phonétique. Dans sa forme la plus simple, la charade consiste à décomposer phonétiquement l'expression à deviner en plusieurs mots que l'on définit l'un après l'autre.

Les charades commencent par : « mon premier », « mon deuxième », « mon troisième », etc.

Exemples :

- Mon premier miaule.
Mon second abrite les bateaux.
Mon tout est un jeu.
Qui suis-je ?
Réponse : chat-rade è charade
- Mon premier est un adjectif possessif.
Mon deuxième est une céréale, la plus consommée au Mali.
Mon troisième est la vie.
Mon tout est une cérémonie.
Qui suis-je ?
Réponse : ma-ri-âge è mariage.
- Il y a douze mois dans mon premier.
Sans ma deuxième il n'y a pas d'omelette.
La lumière vient de mon tout.
Qui suis-je ?
Réponse : an-poule è ampoule
- Mon premier est une cascade.
Mon deuxième est un dépôt qui se forme dans les liquides fermentés.
Mon troisième est une interjection.
Mon quatrième est une céréale des régions chaudes.
Mon cinquième se boit.
Mon tout est une dépendance mutuelle entre les hommes.
Qui suis-je ?
Réponse : Saut-lie-da-riz-thé è solidarité

II.2. Les énigmes

Définition : L'énigme est une question que l'on pose à un destinataire qui fait face à un dilemme tant la question est ambivalente du fait que le choix de l'une ou de l'autre réponse peut engendrer des conséquences ou des défaveurs.

Exemple : C'était un garçon déluré qui disait toujours que rien n'est impossible dans la vie. Un jour qu'il s'était rendu en brousse, armé de son arc et de ses flèches, il trouva un oiseau sur son passage. Mais au moment où il se préparait à lui décocher une flèche, l'oiseau lui parla ainsi : « si tu me tues, tu auras supprimé ton père. Si tu m'épargnes, c'est ta mère qui aura perdu la vie. L'enfant en resta pantois : tuer son père ou sa mère ? »⁴³

Si vous étiez à la place de ce jeune homme, que feriez-vous ?

II.3. Le rebus

C'est un « Jeu d'esprit consistant à remplacer les mots d'une phrase à découvrir par une suite de dessins et de signes que l'on doit décoder phonétiquement. » (Dictionnaire)

Exemple : J'ai cinq soldats, si on enlève un soldat, « Paris » sera « pris »

Réponse : c'est la lettre A.

Exemple : Je suis présent trois fois au Canada, absent en Égypte, et une fois au bon milieu de l'Espagne. Qui suis-je ?

Réponse : C'est la lettre A.

II.4. Application

Sachant que la communication orale n'est pas l'apanage de tous, la classe est un moyen de s'y prendre et de se décomplexer. C'est ainsi que nous proposons dans l'enseignement des genres de la littérature orale, particulièrement les devinettes, que deux élèves se présentent, sans papier, devant leurs camarades. L'un fait le bambaraphone et l'autre le francophone. Le premier dit des devinettes en bamanankan et le second traduit en français. Une semaine à la veille, l'enseignant demande aux élèves de chercher des

43. Chevrier, Jacques, *Essai sur les contes et récits traditionnels d'Afrique noire : l'arbre à palabre*, Paris, Hatier, juin 1986, p. 306

devinettes. Le jour de l'exposé, un volontaire vient au tableau, l'enseignant choisit à tout hasard un autre élève pour faire le francophone. De cette manière, quatre à cinq duos peuvent passer au tableau avec des exemples variés.

Cet exercice peut créer une émulation saine entre les élèves et cultiver l'automatisme et la spontanéité dans la communication orale. Si l'on sait que nos élèves, chez nous, ont comme langue de communication courante le bamanankan, l'apprentissage de s'exprimer en français dans la classe est une gymnastique intellectuelle qui les prépare pour les échéances scolaires et extrascolaires.

« Les textes de l'oralité sont très souvent porteurs de normes, soit parce qu'ils font appel à des valeurs reconnues par la société, soit parce qu'ils décrivent un comportement pratique tiré de l'expérience »⁴⁴, disait Jean Cauvin dans son ouvrage intitulé *Comprendre la parole traditionnelle*. À travers les devinettes, les apprenants peuvent découvrir les réalités de la vie sociale africaine au même titre que les textes de Jomo Kenyata, d'Amadou Hampaté Bâ ou de Jean Ikélé Matiba.

Exemple : je suis parti chez mon oncle maternel. J'ai trouvé qu'ils sont tous attachés à la même ceinture.

Réponse : c'est le balai.

Il y a un lien très affectueux entre un homme et son oncle maternel. Dans les conditions, normales, tout être humain appartient à sa famille paternelle. D'autres circonstances peuvent faire que l'enfant trouve refuge chez son oncle maternel qui lui doit protection. En milieu malinké du Mali, les fils ou les filles des tantes paternelles sont appelés *jon*, esclaves en français, par leurs cousins maternels. Ils ne sont pas pris comme captifs de guerre mais ils doivent se rabaisser à travailler volontiers pour leurs cousins qui leur doivent en retour dotation en habillement ou tout autre service matériel. Une vérité générale est née en milieu bambara et malinké : les cousines sont faites pour les cousins.

Dans *Le monde s'effondre* de Chinua Achebe, le lecteur se souvient que le héros du roman, Okonkwo, a connu sept ans d'asile chez ses oncles maternels.

44. Cauvin, Jean, *Comprendre la parole traditionnelle*, Éditions Saint Paul, 1980, p. 37.

Donc dans la devinette précédente, le choix de la famille maternelle n'est pas un fait fortuit. À partir de cet exemple, on peut enseigner le sens de la grande famille en Afrique. Au-delà de la parenté biologique, il existe une autre parenté plus étendue qui exige des hommes et des femmes une certaine obligation mutuelle dont la violation peut attirer la malédiction des Ancêtres et de la nature. L'exemple peut ainsi illustrer la famille africaine différente de la famille nucléaire.

Les devinettes peuvent faire découvrir aux apprenants les réalités des sciences naturelles de la physique ou de la chimie.

Exemple : c'est quelque chose qui naît de l'eau, parcourt le monde entier et revient mourir dans l'eau.

Réponse : c'est le sel marin.

Explication : cette devinette informe sur la technique d'obtention du sel marin que l'on récolte par l'évaporation de l'eau de mer.

Les devinettes peuvent contribuer également à l'agrandissement du vocabulaire français s'enracinant profondément dans le terroir.

Exemple : La vieille femme est tombée enceinte en dansant.

Réponse : c'est la quenouille.

Cette devinette a un double avantage : le vocabulaire *quenouille* fait défaut et l'on ignore aussi cet outil qui était jadis, et reste de nos jours, un bâton sur lequel les femmes attachaient une balle de fibre à filer et que la fileuse tenait dans la main gauche.

Exemple : Un coussinet au fond du grenier.

Réponse : c'est le serpent.

Le même cas que dans l'exemple précédent : la réponse *coussinet* n'est pas connu en tant que vocabulaire français ni en tant qu'outil traditionnel, c'est-à-dire une petite enveloppe de tissu remplie d'un rembourrage confortable que l'on met sous la charge de l'épaule ou de la tête pour ne pas sentir le grattage de l'objet porté.

À partir de ces deux exemples, les apprenants peuvent s'imbiber des pratiques d'antan et enrichir leur vocabulaire à partir des faits culturels.

De même quand on dit : « un grand homme noir derrière la maison ».

Réponse : c'est l'excrément.

À partir de cet exemple, l'enseignant peut préconiser un cours de vocabulaire par l'évocation des différents vocables qui désignent les types d'excréments : on désignera l'**excrément** de l'être humain par le mot **caca** dans le registre familier. S'il s'agit des mouches et des insectes on dira **la chiure**, et pour beaucoup d'autres animaux on dira **la fiente**.

Enfin, les devinettes peuvent servir de corpus pour l'apprentissage des figures de style dont le décodage permet de donner du sens à un texte.

« Un opuscule de la collection *Que sais-je ?* (Puf 1981), par Henri Suhamy, donne sous le titre Figures de style la liste clairement et joliment commentée de quelques deux cents figures de rhétorique »⁴⁵. Il ne s'agit pas de maîtriser toutes ces figures de style mais la connaissance de certaines d'entre elles peut s'avérer indispensable pour aborder les textes littéraires.

Certaines de ces figures de style ont attiré notre attention. Les devinettes que nous fournissons ici sont extraites du recueil de Gérard Meyer, *Devinettes bambara du Mali*.

III. APPLICATION

III.1. Le paradoxe

Définition : Il se définit comme une opinion contraire à la logique ou à ce qui est communément admis.

Exemple : il est plus grand assis que debout.

Réponse : c'est le chien.⁴⁶

III.2. La métaphore

Quintilien définit la métaphore comme « une comparaison abrégée ».

Exemple : j'ai une femme. Elle ne vient que lorsque je dors.

Réponse : c'est le rêve.⁴⁷

45. Bonnard, Henri, *Stylistique, rhétorique, poétique : Procédés annexes d'expression*, Paris, Editions Magnard, juin 1992, p. 20

46. Meyer, Gérard, *Devinettes bambara du Mali*, Paris, Editions l'Harmattan, 1978, p. 14.

47. Idem, p. 40.

(Dans certains milieux bambara et malinké, le polygame a sa chambre personnelle où il est rejoint tard dans la nuit par chacune de ses femmes entre qui les nuits sont reparties).

Il y a une métaphore, une comparaison forte entre le rêve et la femme. La synthèse de la question et de la réponse donne : le rêve est une femme qui ne vient que lorsque je dors.

III.3. Le chiasme

Définition : « Le chiasme est une figure de construction qui consiste à produire une symétrie syntaxique ou lexicale et une inversion de l'ordre des termes pour mettre en valeur une opposition ou un parallèle.» (Dictionnaire).

Exemple : Cela me regarde. **Je** regarde **cela**.

Réponse : c'est la porte.⁴⁸

Le chiasme repose dans cette phrase dans la symétrie syntaxique et lexicale qui met en parallèle « cela » et « je ».

III.4. L'anaphore

Définition : Elle se définit comme « la reprise d'un mot ou d'un groupe de mots en tête de plusieurs propositions, phrases ou vers consécutifs pour produire un effet d'insistance. » (dictionnaire).

Exemple : Cela est derrière. Cela est devant. (Cela, cela)

Réponse : C'est la brique.⁴⁹

III.5. L'écholalie

Définition : Elle se définit comme un procédé « qui consiste à reprendre en écho le dernier mot ou la dernière syllabe comme un perroquet ».⁵⁰

Exemple : J'ai couru et couru. Et je suis parti trouver une coiffure rouge sur la route.

48. Idem, p. 14.

49. Meyer, Gérard, *op. cit.* p. 14.

50. Halba, Ève-Marie, *Petit manuel de stylistique?* Bruxelles, Éditions de Boeck Duculot, 2008, p. 93.

Réponse : c'est la plaie.⁵¹

L'écholalie réside dans « couru et couru ».

III.6. L'épiphore⁵²

Définition : Elle se différencie de l'anaphore par l'emplacement. Si l'anaphore se place au début du vers ou de la proposition grammaticale, l'épiphore se place à la fin de la proposition grammaticale ou du vers.

III.7. La symploque⁵³

Définition : C'est l'union de l'anaphore et de l'épiphore.

Exemple : ils s'ouvrent ensemble. **Ils** se ferment **ensemble**.

Réponse : ce sont les yeux.⁵⁴

(« Ils » au début de chacune des deux unités grammaticales et « ensemble » à la fin de chacune des deux unités grammaticales).

III.8. Anadiplose⁵⁵

Définition : Si le mot répété permet d'enchaîner deux phrases ou deux propositions grammaticales, on parle d'anadiplose.

Exemple des auteurs pour illustrer l'anadiplose : « Si le loup est un **homme**, l'**homme** est un animal ». ⁵⁶

Application de l'anadiplose à partir d'une devinette : J'ai une chose. Quand **elle marche**, **elle marche** sur un pied. Quand elle s'arrête, elle s'arrête sur trois pieds.

Réponse : c'est la brouette.⁵⁷

Pour pousser le lecteur curieux à étancher sa soif des figures de style, trois ouvrages de stylistique, que nous utilisons pour nos recherches, leur sont indiqués (voir bibliographie).

51. Meyer, Gérard, *op. cit.* p. 18.

52. Halba, Eve-Marie, *op. cit.* p. 94.

53. *Ibidem*.

54. Meyer, Gérard, *op. cit.* p. 22.

55. Halba, Eve-Marie, *op. cit.* p. 95.

56. *Ibidem*.

57. Meyer, Gérard, *op. cit.* p. 62.

IV. CONCLUSION

Au terme de notre communication, nous sommes animé d'un sentiment d'euphorie pour être à l'attente des critiques constructives et avoir partagé notre savoir avec les autres. Car pour mieux savoir un savoir, il faut mettre ce savoir en question et parler de ce savoir avec les autres car on n'a jamais fini de savoir un savoir.

V. BIBLIOGRAPHIE

V.1. Stylistique

Halba, Ève-Marie, *Petit manuel de stylistique*, Bruxelles, Éditions de Boeck Duculot, 2008.

Fromilhague, Catherine et Sancier, Anne, *Introduction à l'analyse stylistique*, Paris, Éditions Bordas, 1991.

Bonnard, Henri, *Stylistique, Rhétorique, Poétique, Procédés annexes d'expression*, Paris. Éditions Magnard, 1992.

V.2. Bibliographie pour devinettes et énigmes

Chevrier, Jacques, *Essai sur les contes et récits traditionnels d'Afrique noire*, Paris, Éditions Hatier, juin 1986.

Meyer, Gérard, *Devinettes bambara du Mali*, Paris, Éditions l'Harmattan 18 Rue des quatre Vents, 1978.

LAMINE SARR

Chef du Bureau de la Formation et des innovations pédagogiques

Direction de l'Enseignement Moyen Secondaire Général (DEMSG)

Membre du Secrétariat Exécutif du Curriculum amélioré de l'Enseignement Moyen

Coordonnateur pédagogique du projet *Multiculturalité et plurilinguisme* (Sénégal)

6. *Le conte dans le curriculum amélioré de l'enseignement moyen*

Mots clés : Curriculum, Cadre de Référence pour l'Amélioration du Curriculum de l'Enseignement Moyen, Approche Par Compétences, support d'enseignement, objet d'enseignement, patrimoine oral, conte, didactisation, compétences transversales, dimensions transversales, composante de compétence.

Résumé : À la suite du Curriculum et l'École de Base, en adéquation avec à l'esprit des textes qui régissent la politique éducative au Sénégal, mais aussi en perspective de la mise en place du cycle fondamental de 10 ans, le sous-secteur de l'enseignement moyen s'est engagé dans un processus de réforme curriculaire axé sur l'Approche Par Compétences. À cet effet, les quatre compétences de fin de cycle des huit dimensions transversales retenues définissent un profil de sortie de l'apprenant devant lui permettre sa réussite scolaire et son insertion socioprofessionnelle.

Le conte traditionnel, qu'il soit objet ou support d'enseignement est en parfaite adéquation avec les orientations de ce curriculum. Mieux, son enseignement peut contribuer de façon significative à la réalisation du profil de sortie de l'élève du moyen. Par ailleurs, même si cet enseignement doit

être conforme aux orientations du curriculum, sur la base des outils conçus, l'enseignant n'est pas pour autant enfermé dans un carcan qui réduirait la créativité propre à toute la relation pédagogique.

I. INTRODUCTION

En faisant cette communication sur *le conte dans le curriculum amélioré de l'enseignement moyen*, à l'occasion du séminaire international sur la didactisation de la tradition orale, le Ministère de l'Enseignement Préscolaire, de l'Élémentaire, du Moyen Secondaire et des Langues Nationales, vise trois objectifs majeurs :

- Informer sur l'existence d'un cadre logique et d'outils didactiques déjà conçus et validés qui doivent servir de référence à la didactisation du patrimoine oral.
- Montrer que l'enseignement du conte est pris en charge, valorisé et recommandé par le curriculum amélioré de l'enseignement moyen.
- Montrer que l'enseignement du conte peut contribuer de façon significative à l'installation des compétences de fin de cycle.

Mais auparavant, l'économie des grandes orientations de ce curriculum en construction est faite dans le but de faire comprendre l'esprit de la réforme.

II. LES GRANDES ORIENTATIONS DU CURRICULUM AMÉLIORÉ DE L'ENSEIGNEMENT MOYEN

Le Sénégal est entré dans un processus d'amélioration des curricula conformément à l'esprit de la loi d'Orientation 91-22 du 16 février 1991, modifiée et complétée par la loi no 2004-37 du 3 décembre 2004 qui stipule en son article premier que l'Éducation nationale tend « à préparer les conditions d'un développement intégral, assumé par la nation toute entière : elle a pour but de former des hommes et des femmes capables de travailler efficacement à la construction du pays ; elle porte un intérêt particulier aux problèmes économiques, sociaux et culturels rencontrés par le Sénégal dans son effort de développement et elle garde un souci constant de mettre les formations qu'elle dispense en relation avec ces problèmes et leurs solutions ». Le Programme Décennal de l'Éducation et de la Formation (PDEF) qui opérationnalise la loi d'Orientation insiste aussi sur l'amélioration des curricula pour arriver à celle des apprentissages. Quant à la Lettre de Politique Générale (LPG) pour le sec-

teur de l'éducation et de la formation, qui s'inspire de la loi d'Orientation, elle recommande « la réforme du curriculum fondé sur l'entrée par les compétences afin d'orienter les activités d'apprentissage vers un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être intégrés, significatifs et nécessaires pour la résolution des problèmes scolaires et ceux de la vie courante ».

En s'appuyant sur ce cadre, l'enseignement élémentaire a amorcé depuis 1997 des changements importants avec l'élaboration et la mise en œuvre du Curriculum de l'École de Base (CEB) comme étape vers la construction d'un curriculum unique pour le cycle fondamental⁵⁸ en perspective. Par souci de cohérence et de continuité dans le système éducatif, mais aussi en réponse aux orientations de la politique éducative du Sénégal, il est apparu nécessaire de réviser les curricula des autres ordres d'enseignement, l'enseignement moyen général notamment.

La note d'orientation du Ministre de l'Éducation n° 001284/ME/SG/DEMG du 17 avril 2009 insiste d'ailleurs sur la nécessité de prendre en compte les acquis en termes d'élaboration de programmes, de pratiques et de stratégies d'enseignement-apprentissage en articulation avec le Curriculum de l'Éducation de Base.

L'amélioration de ce curriculum de l'enseignement moyen est axé sur :

- la redéfinition du profil de l'élève sortant de l'enseignement moyen ;
- la mise en place d'un dispositif de requalification du personnel enseignant ;
- l'amélioration de l'environnement scolaire pour une meilleure prise en charge de la qualité des apprentissages ;
- l'implication de la communauté éducative.

Dans le cadre de la construction du curriculum, un cadre logique a été conçu pour servir de tableau de bord tout au long du processus d'élaboration : le Cadre de Référence pour l'Amélioration du Curriculum de l'Enseignement Moyen (Crac-Cem). Celui-ci comprend essentiellement les constats qui ont mis en évidence les insuffisances du sous-secteur de

58. Le Ministère de l'Éducation est dans une dynamique de mise sur pied d'un cycle fondamental comprenant l'enseignement élémentaire et l'enseignement moyen en application de l'obligation scolaire de 10 ans pour les enfants âgés de 6 à 16 ans.

l'enseignement moyen, les options et les recommandations pour la résolution des problèmes diagnostiqués.

Un profil de sortie permettant à l'élève, dès la fin du cycle moyen, de faire un choix de carrière : poursuivre ses études dans le secondaire ou dans la formation professionnelle, résoudre des problèmes de vie courante ou s'insérer dans la vie active. Ce curriculum se veut davantage centré sur l'apprenant, participatif et met en avant l'Approche Par les Compétences (Apc).

Six domaines de compétences ont été définis dans le Crac-Cem : la culture scientifique et technologique, la maîtrise de soi-même et de son environnement, la pensée critique et le raisonnement logique, la conduite citoyenne, la culture du travail et de la créativité, la culture de l'expression et de la communication. La synthèse de ces six domaines de compétences a permis de retenir quatre compétences transversales de fin de cycle : savoir s'exprimer et communiquer, utiliser les éléments de base des mathématiques, des sciences et de la technologie, être un citoyen responsable, être autonome et coopératif. L'installation de ces quatre compétences transversales à la fin du cycle moyen détermine le profil de sortie de l'apprenant.

En outre, à côté des quatre compétences transversales, il a été retenu des dimensions transversales qu'il faut désormais intégrer dans les enseignements : l'utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication (Tic) dans les enseignements et les apprentissages, l'interdisciplinarité, l'installation de la culture de l'évaluation pour consolider les apprentissages et mieux améliorer les méthodes d'enseignement (évaluation formative), l'ouverture au monde du travail, la bonne gouvernance, le développement durable, l'équité.

L'introduction de toute innovation dans le cycle moyen doit désormais s'inscrire dans ce cadre de référence du curriculum en tenant compte de ses grandes orientations. La didactisation de la tradition orale en général, celle du conte en particulier, ne saurait donc faire une exception. Il est heureux d'ailleurs de constater que son enseignement se prête à l'Approche Par Compétence et peut contribuer de façon significative à la réalisation du profil de sortie de l'élève du cycle moyen.

III. LE CONTE DANS LE CURRICULUM AMÉLIORÉ DE L'ENSEIGNEMENT MOYEN

L'enseignement du conte a réellement sa place dans le curriculum amélioré de l'enseignement moyen. Il peut, de façon significative, contribuer à l'installation des compétences transversales ciblées à la fin du cycle moyen. Celles-ci, sont décomposées en différentes composantes de compétences ou capacités à installer chez l'apprenant. Pour chaque compétence transversale, nous choisissons quelques composantes de compétence⁵⁹ pour montrer leur possible prise en charge par l'enseignement du conte.

III.1. Compétence transversale 1 : savoir s'exprimer et communiquer

- **S'exprimer de façon claire et bien structurée (dans les langues de travail, une langue vivante étrangère, au moins une langue nationale) :** le conte permet, à côté de la langue d'enseignement, de valoriser les langues nationales à partir desquelles la collecte a été faite. La transcription du conte, sa traduction dans la langue de travail ainsi que son utilisation dans l'enseignement valorisent en effet les langues nationales et contribuent à la polyglotie de l'apprenant.
- **Satisfaire ses besoins concrets de communication :** lire un conte, écouter un conte, réécrire un conte et discuter avec ses camarades sur la morale d'un conte permettent à l'apprenant de satisfaire ses besoins de communication. Mieux, en demandant aux élèves d'identifier l'émetteur, le porteur, le destinataire, le contenu, le sens réel d'un message, le professeur les met dans une situation de communication.
- **Diffuser des informations simples et directes sur des sujets familiers (lettres, e-mails, téléphones) :** publier des contes recueillis via internet est un moyen assez simple de diffuser des informations.
- **Passer d'une forme de langage à une autre :** la représentation du conte, par la dramatisation par exemple en constitue un exemple pertinent. Par exemple, il est possible de demander aux élèves de trans-

59. Une composante de compétence dans l'esprit du curriculum amélioré de l'enseignement moyen est assimilée à une capacité que l'apprenant est appelé à acquérir. La somme de toutes les composantes de compétence donne la compétence transversale. Dans ce travail, l'ensemble des composantes de compétence n'ont pas été retenu. Quelques unes ont été choisies pour montrer leur possible prise en charge par le conte.

former en saynète un épisode d'un conte pour le jouer en classe ou au cours d'une fête de l'école.

- **Collecter et traiter des données de communication** : la collecte du conte authentiques auprès des communautés et leur transcription par les élèves permet d'installer cette capacité chez l'apprenant.
- **Rédiger une correspondance ou raconter un événement, une expérience vécue ou à vivre** : il est possible de faire raconter un conte aux élèves.
- **Se servir efficacement de l'outil informatique (multimédia, internet...)** : l'utilisation des TIC et de supports audiovisuels constitue un puissant outil pour l'enseignement du conte. L'enseignant peut demander aux élèves de faire une recherche documentaire sur un thème identifié dans le conte.

III.2. Compétence transversale 2 : utiliser les éléments de base des mathématiques des sciences et de la technologie.

- **Appliquer dans sa démarche les principes de la pensée critique, de la créativité et de l'esprit d'initiative** : en demandant aux élèves, par exemple, de porter un jugement à la suite d'une lecture de conte, l'enseignant développe chez l'apprenant l'esprit critique.
- **Respecter les principes logiques dans une rédaction, une argumentation, une discussion, un débat, un raisonnement** : l'enseignant peut demander aux élèves, après avoir relaté les principaux événements d'un conte, d'établir les liens qui les unissent.
- **Utiliser ses capacités d'abstraction et de vision dans le plan et dans l'espace** : l'élève peut représenter un conte avec les personnages, le lieu de déroulement de la scène.
- **Mettre en relation les différents éléments de la nature et tenir compte des changements positifs ou négatifs induits par l'activité humaine** : Cette capacité permet de jauger la sensibilité des élèves aux questions environnementales, mais aussi d'installer chez eux une conscience écologique.

- **Concevoir et mettre en œuvre des stratégies efficaces de résolution de problèmes** : Devant un problème posé dans un conte, l'élève peut être appelé à proposer des solutions pertinentes

III.3. Compétence transversale 3 : être un citoyen responsable

- **Avoir une culture humaniste et des règles de vie communautaire (...)** : bien souvent, pour bon nombre de contes la morale insiste sur certaines valeurs relatives au respect, à l'honnêteté, à la sincérité, à l'intégrité, à la ponctualité, à la solidarité, à la vertu, à la générosité, au respect du prochain, à l'hospitalité, au civisme, à la paix, à la tolérance et au respect des différences. Par conséquent, l'enseignement du conte d'installer chez les apprenants la culture humaniste, le respect de la vie communautaire.
- **Avoir des références de modèles de réussite (surtout de femmes dans les localités encore très traditionalistes)** : dans le conte, il existe généralement des personnages qui peuvent constituer des références pour les jeunes apprenants, mais aussi des anti-modèles.
- **Avoir une culture artistique et littéraire** : le conte en lui-même est intrinsèquement artistique et sa valeur littéraire n'est plus à démontrer.

III.4. Compétence transversale 4 : être autonome et coopératif

- **Travailler individuellement, en équipe ou en réseau** : la mise en situation des élèves à l'occasion des séances de collecte de contes, de racontage de conte et au cours des situations d'apprentissage en classe est l'occasion d'un travail individuel ou collaboratif.
- **Identifier ses besoins personnels et/ou ceux de la communauté et savoir comment les satisfaire** : dans des contes où se posent des problèmes de famine ou de disette, un héros parvient toujours à sortir la communauté du dénuement. En conséquence, l'enseignement du conte permet l'installation de cette capacité.
- **Être capable d'initier et faire aboutir un projet personnel (se mettre en mesure de réussir dans la voie choisie)** : le conte permet à l'élève de cultiver son intelligence. Les ruses de Leuk le lièvre, très souvent couronnées de succès, la cupidité et les idioties de Bouki l'hyène qui

expliquent ses mésaventures, sont des leçons à retenir par l'élève et qui lui permettent, en toute intelligence, de faire aboutir ses projets en minimisant les risques.

IV. LE CONTE ET LES DIMENSIONS TRANSVERSALES DU CURRICULUM

Avec les Tic, l'interdisciplinarité, la communication⁶⁰, l'évaluation formative, l'ouverture au monde du travail, la bonne gouvernance, le développement durable, l'équité peuvent être pris en charge par l'utilisation du conte à l'école. Les différents domaines d'application :

IV.1. Le conte et l'évaluation formative

À partir d'observations avec ou sans grille, d'interrogations orales, d'épreuves, de tâches à faire, de projet à réaliser, l'enseignant peut recueillir des informations auprès des apprenants sur le degré de maîtrise des apprentissages, analyser les erreurs éventuelles et apporter les remédiations nécessaires. Ainsi définie dans le cadre de référence du curriculum, l'évaluation formative, qui favorise la socio-construction se prête particulièrement à l'enseignement du conte, moment privilégié d'interactions entre les différents acteurs de la classe.

IV.2. Le conte et la dimension du monde du travail

Le Monde du travail est défini dans le Crac-Cem comme « l'ensemble des situations et activités scolaires et extra scolaires permettant aux collégiens de découvrir le monde de travail et/ou de développer des compétences de base nécessaires à l'insertion dans le monde du travail ».

Au regard de cette définition, la collecte de contes par les élèves, le racontage, la réécriture du conte et la dramatisation du conte donnent l'occasion aux apprenants de développer des compétences de vie courante à même de faciliter leur insertion dans le monde du travail.

60. Cette dimension transversale est aussi comprise dans la compétence transversale « savoir s'exprimer et communiquer ». Elle a par conséquent été développée au niveau des composantes de compétences.

IV.3. Le conte de la dimension Bonne Gouvernance

La culture d'une participation démocratique, efficace dans la gestion et la gouvernance du secteur de l'éducation par une meilleure implication des élèves, la culture de la transparence et du partage d'informations à travers les dialogues publics sont des éléments de définition de la Bonne Gouvernance dans le curriculum. Sous cette acception, le partage de rôles et de responsabilités entre les élèves à l'occasion des fêtes de l'établissement, d'expositions, d'activités théâtrales, de concours de conte d'un apprentissage à la bonne gouvernance.

IV.4. Le conte et les Technologies de l'Information et de la Communication (Tic)

Les Tic appliquées à l'utilisation du conte en rapport avec les orientations du curriculum de l'enseignement moyen permettent la coopération et la mutualisation entre acteurs de la classe par l'échange d'informations, la communication interpersonnelle et la réalisation d'œuvre collective. Les Tic permettent aussi à l'élève de produire des images, des sons, des textes, de publier une production sur cédérom ou sur internet. Mieux, l'enseignement du conte est l'occasion pour les apprenants, dans le cadre d'activités préparatoires ou de prolongement, de se documenter, de faire des recherches documentaires sur la toile et de les partager avec ses pairs. Cela suppose la connaissance des principaux moteurs de recherche et une certaine maîtrise de la recherche sur internet ou à partir d'un cédérom.

L'utilisation du conte à travers les Tic permet à l'élève de se former, mieux de s'auto-former. À titre d'illustration, le projet « Itinéraires romans » de l'Union Latine qui, dans le cadre des activités de promotion et enseignement des langues, a mis en place une offre multilingue dans le premier cycle du secondaire pour favoriser plus spécifiquement la reconnaissance des langues et les capacités d'intercompréhension. Grâce aux modules axés sur des thèmes divers, les jeunes internautes peuvent découvrir, tout en se divertissant, les liens nombreux, linguistiques et culturels, existant entre langues néo-latines (Guèye. M., 2010). Grâce aux Tic et à travers le conte, l'apprenant peut aisément identifier six langues romanes (catalan, portugais, français, espagnol, italien et roumain) tant à l'écrit qu'à l'oral.

IV.5. Le conte et l'interdisciplinarité

Le conte favorise la prise en compte de l'interdisciplinarité dans l'enseignement. En tant que support d'enseignement, il sert à l'enseignement de différentes disciplines telles que l'Éducation civique et morale, l'Éducation artistique, la Géographie, l'Histoire, les Sciences de la Vie et de la Terre, l'Éducation environnementale, les Mathématiques, etc. Mieux, il peut favoriser le dialogue entre ces différentes disciplines et bien d'autres telles que la technologie, les langues.

V. DES OUTILS DE DIDACTISATION DÉJÀ CONÇUS DANS LE CADRE DU CURRICULUM AMÉLIORÉ DE L'ENSEIGNEMENT MOYEN

Les outils didactiques élaborés dans le cadre du Curriculum de l'Enseignement moyen, notamment les guides d'usage des programmes et les guides pédagogiques, peuvent servir de cadre logique à la didactisation du conte. Le canevas de didactisation du conte, qu'il soit objet ou support d'enseignement, devrait donc comprendre les rubriques suivantes : compétences transversales, objectifs spécifiques, contenus, supports, activités d'enseignement-apprentissage (activités de l'enseignant, activités des apprenants, activités d'évaluation). Et selon l'orientation de l'enseignement du conte, l'installation chez l'apprenant des compétences et des dimensions transversales du curriculum doivent être constamment prises par l'enseignant.

Il faut toutefois préciser que ce cadre logique défini dans le cadre du curriculum ne doit pas constituer une contrainte pour l'enseigner au point d'inhiber l'innovation et la créativité. L'enseignant peut valablement proposer, à côté de ce canevas d'autres activités qui permettent d'exploiter pleinement les possibilités d'enseignement offertes par le conte. Les activités de vocabulaire, de grammaire, d'explication de texte, de conjugaison ne peuvent être ignorées dans l'enseignement du conte.

VI. CONCLUSION

L'exercice auquel on s'est essayé a consisté à montrer que le conte peut être enseigné en parfaite adéquation avec les orientations du curriculum amélioré de l'enseignement moyen. Mieux, il permet l'installation des com-

pétences transversales chez l'apprenant et peut contribuer de façon significative à la réalisation du profil de sortie de l'élève du moyen. Bien plus, les dimensions transversales du curriculum peuvent être prises en charge par l'enseignement du/à partir du conte. Grâce aux outils de didactisation mis à la disposition des enseignants dans le cadre du curriculum de l'enseignement moyen, l'utilisation du patrimoine oral africain en général, celle du conte en particulier dans l'enseignement trouve un véritable ancrage institutionnel.

VII. BIBLIOGRAPHIE

Guèye M. (2010) : *Du conte traditionnel au conte moderne : permanences et variations stylistiques et thématiques*. Thèse de doctorat unique, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Département de Lettres Modernes, Laboratoire Arcive, tome 2 page 46, 375 pages.

Ministère de l'Éducation du Sénégal (2003) : Programme de Développement de l'Éducation et de la Formation (PEDF), 138 pages.

Ministère de l'Éducation du Sénégal (2004) : loi d'Orientation 91-22 du 16 février 1991, modifiée et complétée par la loi N° 2004-37 du 3 décembre 2004

MEPEMSLN (2009) : Note d'orientation du Ministre de l'Éducation n° 001284/ME/SG/DEMG du 17 avril 2009.

MEPEMSLN/USAID-EDB (2009) : Cadre de Référence du Curriculum Amélioré de l'Enseignement Moyen (Crac-Cem).

MEPEMSLN/USAID-EDB (2010) : Guide d'usage des programmes, Français.

MEPEMSLN/USAID-EDB (2010) : Guide pédagogique, Français 6°

VII.1. Lien internet :

<http://dpel.unilat.org/DPEL/Creation/IR/Module5/index.fr.htm>.

7. *Le conte : statut et fonctions dans l'éducation à la vie*

En choisissant de présenter le conte à travers son statut et ses fonctions dans l'éducation à la vie, notre intention est de mettre en évidence ce qu'il révèle du monde dans lequel il se déploie. Ce faisant, nous mettons en valeur la fonction cognitive que remplit le conte, au sens où la cognition est le « processus par lequel un organisme acquiert la conscience des événements et des objets de son environnement ». D'emblée il importe dans cette communication de mettre en garde contre les idées reçues qui tendent à déprécier, à dévaloriser le conte, dans certaines expressions courantes :

- « S'en laisser conter », dans le sens de se faire avoir,
- « Des contes à dormir debout »,
- « Raconter des histoires », par opposition à la relation de faits sérieux et avérés, réservés à l'Histoire.

Ces expressions relèguent le conte à un énoncé, produit pour abuser l'interlocuteur ou l'auditoire. Cette dévalorisation qui classe le conte dans les futilités, se retrouve aussi dans d'autres expressions à portée plus générale, pour qualifier (ou disqualifier) des œuvres ou des pratiques où l'imaginaire se déploie. Il est péjoratif, dans certaines formulations, de qualifier un discours de littérature, (ce n'est que de la littérature !), un acte de cinéma (il fait son cinéma), un comportement de comédie (c'est de la comédie !).

Loin de ces apriorismes, qu'est-ce que le conte ?

D'après le Petit Robert, le conte est un « récit de faits réels ». Le qualificatif « réel » englobe à la fois des faits effectivement **vécus** et des **fiction**s nées de l'imaginaire des individus, et pouvant influencer leur vécu.

Et le dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, le Robert, précise qu'un récit, c'est « la relation orale ou écrite d'événements vrais ou imaginaires ».

À la lumière de ces éclairages, nous acceptons avec Roland Barthes que « le récit commence avec l'histoire même de l'humanité ; il n'y a jamais eu nulle part aucun peuple sans récit ».

Dans la société sérère du Sine, où nous avons mené nos recherches, le terme A-Nax qui désigne le conte, est la forme substantivée du verbe Nax qui signifie tromper, non pas dans le sens d'induire en erreur, mais plutôt dans celui de faire une blague, raconter des histoires, jouer des tours, mais aussi bercer, amadouer, apaiser (un enfant qui pleure), calmer, ménager (la susceptibilité).

Dans son acception la plus large, le substantif sérère « A-Nax » désigne tout récit ne se référant pas nécessairement à l'Histoire. N'étant pas un récit sacré, le conte appartient à la catégorie des récits profanes, et se distingue du récit historique, qui se veut une relation fidèle de faits ayant effectivement eu lieu, et dont il tirerait sa légitimité et son sens. Il englobe différents discours que le français distingue en fables, fabliaux, chantefables, devinettes, historiettes et contes. Néanmoins, dans la dénomination sérère « A-Nax », on ne postule pas que les récits ainsi désignés sont dénués de réalisme et ne relatent pas quelquefois des événements qui ont effectivement eu lieu dans le passé.

Il s'agit plutôt de désigner des productions discursives souvent allégoriques où les faits décrits et les personnages mis en jeu, ne prennent leurs véritables significations dans l'univers sérère que dans leur valeur de représentation symbolique. On pourrait donc parler de signification seconde.

Et parce que ces productions discursives se veulent polysémiques et porteuses de significations secondes (souvent symboliques), elles prennent un caractère de généralité. Ces œuvres refusent toute affiliation trop directe à une réalité chronologiquement localisée, et facilement identifiable, qui risquerait de leur ôter leur aspect exemplaire et la permanente réactualisa-

tion de leur morale. Ainsi se dégage l'idée que « A-Nax » est d'abord un discours voilé, opaque. Et pour mieux assurer cette dimension d'opacité, le conte-Nax peut user de nombreux procédés stylistiques, opérant des jeux de déplacement ou de renversement du Réel, ce qui vient consolider la notion d'in vraisemblance, de tromperie (jeu de cache-cache) et d'illusion fictive déjà évoquée.

Voilà pourquoi l'action des personnages, que met en scène le conte « A-Nax », n'est jamais donnée pour sa signification première, exposée pour soi, mais comme l'agencement de différents éléments à inclure dans l'argumentaire d'une thèse qui s'avère souvent être une **leçon de vie communautaire**. C'est ce que nous disaient deux de nos informateurs lors de nos enquêtes. Il s'agit de Doudou Gning et de Sémou Gning, tous deux de Nguindine dans le Sine. Pour Doudou Gning, le conte est avant tout « réflexion et effort de remémoration de l'esprit ». C'est le récit d'un événement qui a eu lieu en des temps très reculés. À la longue, cet événement devient une simple réminiscence d'une mémoire qui peut défaillir. Le conte est un événement dépassé dont on ne se rappelle ni la date, ni le lieu, et que l'on reconstruit ou reconstitue par le langage. Toute la richesse de cette définition nous apparaît lorsque nous y ajoutons la précision apportée par Sémou Gning : « Il y a un aspect du conte qu'il ne faut pas perdre de vue. Souvent, il s'agit de situations réelles, mais dont les faits sont moralement répréhensibles. Dès lors, pour ne pas choquer les descendants des protagonistes de ces mauvaises situations, on les raconte sur un mode allusif, en brouillant les repères ».

On comprend alors toute l'importance du travail de reconstitution dont parle Doudou Gning. En effet, le conte n'apparaît pas comme un simple discours descriptif de situations vécues, mais se présente comme un véritable travail littéraire, où le récit prend ses distances avec le vu, pour élaborer sur le modèle allégorique, un langage assez subtil et nuancé, pour transmuier les faits observés en vérités générales.

Cette particularité du conte donne souvent l'impression que les conteurs font peu de cas du contenu de leurs récits, et manipulent les événements mis en scène à leur guise. Cette impression est aussi renforcée par le fait que le conte constitue un véritable exercice pratique de linguistique, permettant de tester les performances du locuteur.

En effet, les histoires que rapportent les conteurs sont généralement bien connues de tous les auditeurs, et il y a peu de surprises quant au dénouement de l'intrigue. C'est pourquoi, afin de maintenir un intérêt d'écoute qui ne peut naître d'un suspens événementiel, le bon conteur est celui qui témoigne d'une compétence linguistique insoupçonnée, attestant par ses prouesses stylistiques, ses mots d'esprits et calembours, de toute la vitalité de la langue, même au détriment de l'agencement événementiel.

Les différents signifiants proposés dans quelques langues africaines, pour désigner le conte, insistent tous sur l'importance du « maquillage » des faits relatés.

En **Bambara**, le terme « Ntale » s'applique au conte en tant que récit, avec l'idée d'une relation déformée, d'une narration infidèle d'événements. Avec le terme « Nziring », l'accent est surtout mis sur la notion de mensonge, indiquant que le conte est un récit non véridique ou pour le moins invraisemblable.

En **Pulaar**, le substantif « Tindol », tiré du verbe « Tinidi », suggère l'idée d'une narration discrète, faisant ainsi allusion au caractère peu fiable des informations véhiculées par le conte et qui, pour cette raison, appellent à beaucoup de prudence dans leur réception.

En **Samo**, le conte est désigné par le terme « Nyu », dont le contenu sémantique renvoie au sommeil, dans le sens où le conte est perçu comme un récit qui endort la vigilance, pour mieux exposer un univers qui peut être illogique et invraisemblable.

Cette notion d'invraisemblance événementielle se trouve implicitement connotée dans trois autres langues de notre étude comparée : en EWE, en FON et en Manding. Certes, ces trois langues semblent accorder beaucoup d'intérêt à la dimension temporelle du conte qu'elles situent dans le passé. Mais il ne s'agit pas ici d'un passé historique. Il s'agit plus exactement d'une période indéterminée que l'on n'arrive pas à situer de façon précise, ce qui explique son refoulement dans un passé indéfini.

Le terme Wenuxo qui, dans la **langue Fon**, désigne le mythe et le conte, peut se décomposer en deux morphèmes, WENU et XO. Le morphème WENU renvoie au temps qui passe, tandis que le terme XO signifie la narration, la parole, l'expression des événements. Mais, comme dans tout

condensé linguistique, le terme WENUXO ne se limite pas à une association sémantique des termes WENU et XO pour signifier simplement « parole ou expression du temps qui passe ». Si le conte « WENUXO » apparaît comme un récit des temps passés, il traduit aussi la volonté humaine de disposer des jalons tout au long de ce temps qui passe, instaurant à la limite une relation conflictuelle entre la parole qui fixe et le temps qui efface. Dans cette situation, il n'y a rien d'étonnant à ce que la parole, pour mieux renforcer sa domination sur le temps, exagère l'importance des faits rapportés, les déformant, ou bien, en en grossissant les traits jusque dans l'in vraisemblance.

En ce qui concerne la **langue EWE**, la dénomination du conte par le terme **XO** (TUTU) repose sur l'appartenance à la même famille sémantique que l'adjectif « XOXO » qui signifie « ANCIEN ». Ainsi, le conte XO (TUTU) est d'abord perçu comme le récit d'une histoire ancienne. L'absence de précision apportée à cette notion d'histoire ancienne laisse libre cours à une double interprétation. On peut comprendre par Ancien, une amorce de repère chronologique, un effort de datation, situant l'histoire rapportée dans une époque éloignée. Mais pour peu que l'on envisage l'Ancien dans son opposition au Moderne, la notion d'histoire ancienne peut se traduire par un récit dont les événements constitutifs ne sont plus d'actualité, et ne pourraient plus avoir lieu dans la période présente. De ce fait, l'éloignement du temps d'action des personnages du conte, constituerait une sorte de justification de l'actuelle invraisemblance événementielle, étant entendu qu'en des temps très reculés, volontairement mal localisés, l'univers pouvait fort bien obéir à des règles autres que celles qui le régissent de nos jours. Ceci tendrait à expliquer les formules particulières de datation des contes : « Il y a longtemps, du temps où les animaux parlaient encore » ou « c'était à l'époque où les animaux vivaient avec les hommes... ». Cet **appel à un temps mythique** dans les contes, permet la mise en place de récits explicatifs qui cherchent à montrer comment les faits lointains qu'ils décrivent, ont abouti à tel état de fait actuellement existant. C'est le procédé qu'empruntent généralement **les contes dits étimologiques**. Il semble ainsi que la dénomination des contes soit fortement tributaire de l'aspect que l'on cherche à privilégier parmi ses multiples dimensions.

En **Manding**, où les contes sont généralement philosophiques, la dénomination proposée « TALINGO » se présente sous la forme d'une riche

métaphore « Récit de l'absence ». En effet, « Talingo » appartient au même champ sémantique que « TALA » qui signifie décédé, inexistant. Ainsi, le conte-TALINGO apparaît comme un récit sur l'absence, c'est-à-dire l'évocation discursive de ce qui n'est pas là, ou de ce qui n'est plus. Or, le sème « Absence » ne se laisse pas enfermer dans l'alternative du VRAI et du FAUX, car ce qui n'est pas là, peut aussi bien être une vérité qu'une erreur. Il affirme tout simplement l'existence d'un manque. « Ce qui n'est pas là » peut bien appartenir au passé, ou être du domaine de l'avenir. C'est ce manque indéfini que vient combler le récit pouvant aussi bien évoquer ce qui a déjà été, que ce qui sera, ou ce qui pourrait être. Cette dénomination situe le conte dans le domaine du possible, du virtuel, qui en constitue la saisie la plus riche parce que la moins systématique.

En effet, la variété des récits regroupés sous la dénomination de « CONTE » par ces différentes langues, rend difficile l'exposition de leurs particularités respectives. Cependant, des définitions métaphoriques comme « Récits sur l'Absence » permettent d'entrevoir ces multiples facettes. Une pareille dénomination, qui, sans présager de la structure du conte, en fait un récit au contenu virtuel, montre bien à quel point tous les sujets qui préoccupent la société peuvent figurer dans l'espace scénique. Le conte apparaît ainsi dans sa véritable dimension « d'instance de compensation sociale » où la communauté projette de façon symbolique sa propre vision du monde. De ce fait, le conte n'est pas une simple transposition de la réalité sociale, mais un « processus de représentation d'une représentation ». Dès lors, nous pourrions admettre avec Lucien Goldman⁶¹ que le décodage d'un pareil récit exige une confrontation des structures de l'œuvre avec les structures du groupe social. Cette démarche s'impose d'autant plus que le conte se présente comme une production collective ou les images exposées traduisent moins des symptômes obsessionnels d'un Inconscient Freudien, que des aspirations culturelles d'un archétype collectif tel que l'ont perçu Jung et Bachelard. Et dans ces conditions, une exploration thématique des récits aboutira essentiellement à l'interprétation d'une culture dans sa structuration ou sa destruc(tura)tion au sein des œuvres qu'elle produit et qui la produisent, et reproduisent.

61. Lucien Goldman, *Sociologie du roman*, Éd. Points, Paris.

I. QUI CONTE ?

De tous les récits codés, le conte apparaît comme le véritable **récit populaire**. Non seulement il peut être dit par tout le monde et essentiellement par les gens du peuple, mais il traite de sujets concernant ce peuple, et il est produit à son intention. Ainsi, notre caractérisation du conte en récit populaire repose sur sa triple dimension de **discours produit par le peuple, sur le peuple et pour le peuple**. Le conte n'est pas un récit réservé à une élite ou à un groupe d'émetteurs socialement localisés. Ceci et d'autant plus important que la parole sociale, est un attribut dont n'importe qui ne peut user en Afrique, n'importe quand, et n'importe où. Contrairement aux récits épiques qui sont l'apanage des seuls griots détenteurs institutionnels du verbe, le conte peut être dit par tous, sans restriction d'âge, de sexe, ni de statut social. Dans les sociétés traditionnelles où la parole, de par son pouvoir, est très fortement contrôlée, le conte apparaît comme le récit qui transcende les barrières sociales, la stratification en castes, la hiérarchisation des lieux d'expressions, la ségrégation entre hommes et femmes.

Dès lors, comment s'étonner que le conte soit le lieu privilégié de représentation de tous les problèmes sociaux que vit la communauté ! Et pour cette raison, certains critiques le considèrent comme un système de représentations dont le décryptage permet de saisir toutes les préoccupations de la société qui l'engendre. Propriété collective, mais surtout expression collective, le conte apparaît comme un discours pluriel et complexe, où la collectivité s'expose en s'exprimant, dévoilant à la fois ce qu'elle est, ce qu'elle condamne, et ce qu'elle aimerait être. Ceci est d'autant plus vrai que le conte se présente comme une production anonyme, ne se réclamant d'aucun auteur particulier, sinon de la collectivité toute entière qui l'élabore, la modèle et la véhicule, dans les multiples séances de veillées.

L'auteur devient, ici, une entité sociale qui rappelle toutefois la théorie du créateur développée par Lucien Goldman dans « Sociologie du roman ». Le récitant d'un conte n'en est pas l'auteur. Il se limite au seul rôle de narrateur sous le contrôle de l'auteur collectif, omniprésent à travers l'auditoire.

Dans un ouvrage de qualité intitulé « Gens de parole », Sory Camara exprime quelques mécanismes de cette forme particulière de production littéraire. Après avoir constaté que « les griots n'épuisent pas toute la littérature **Malinké** », mais « n'en représentent en quelque sorte que les élites,

les « spécialistes », il en arrive à explorer le récit populaire-type qu'est le conte, et fait remarquer « qu'il est aussi une littérature qui émane du peuple et qui se transmet de génération en génération, une littérature sans auteur et dont chacun se fait à son tour **l'interprète** : les « Tàli » que nous traduisons provisoirement par conte. Leur narration même indique leur nature collective : outre celle du conteur, elle implique la participation de tout le monde. Chaque phrase du narrateur est ponctuée par l'intervention du « nàmùnàmùlà » ou **répondant**. L'auditoire lui-même doit intervenir pour reprendre le refrain des épisodes chantés dont le conteur chante le couplet. Enfin, le récit se termine souvent par une formule qui oblige le narrateur à céder la parole à un autre. Cela met en lumière le caractère collectif et populaire de cette littérature, par opposition à la littérature des spécialistes ou d'élite qu'est celle des griots. Elle est le fait de tous dans sa genèse et dans son développement ».

À l'issue de ce témoignage, il apparaît, bien clairement, que le conte oral africain est le récit populaire par essence. Non seulement il nécessite la présence directe d'un auditoire non spécialisé, mais il exige aussi la participation active de cet auditoire à la narration.

II. QUAND CONTER ?

Le conte, de par sa nature et son statut de récit populaire ouvert à tous, perméable à tous les sujets, peut être perçu comme un lieu de perturbation discursive échappant à la censure du Pouvoir. En donnant à toute la périphérie sociale (enfants, femmes, pauvres...) la parole que confisque habituellement l'instance dirigeante, le conte apparaît, dans son principe, comme le discours qui pose problème.

Mais, dans la réalité, la société a mis en place un **contexte de production** des contes assez rigide, constituant ainsi de solides soupapes de sécurité, au-delà de l'apparente liberté d'initiatives. Tout d'abord, la qualification de fausseté, ou d'invéraisemblance, qui préside à l'élaboration de tout conte et qui fait partie de son statut social, atténue considérablement l'impact du message conté. Conçu comme récit non véridique, le conte apparaît comme un récit où l'on peut narrer n'importe quel sujet, et la confusion s'installe vite dans les esprits qui considèrent le conte comme le récit où l'on raconte n'importe quoi. En instaurant des formules fixes introductives et conclu-

sives, la société relègue le conte dans une singularisation qui en fait un discours nettement différencié du discours sérieux et cohérent du jour, et de tous les jours. Cette volonté de délimiter, de singulariser et d'isoler le conte est si nette qu'il est le **seul récit totalement interdit de jour**. Une première approche de la symbolique du jour et de la nuit permet de se rendre compte de l'efficacité du système de neutralisation dont la société entoure le conte pour s'en protéger d'une part, et pour mieux l'utiliser d'autre part. En effet, le jour, lié à la lumière, appartient au domaine de la LUCIDITÉ, du Rationnel et du Pouvoir. Il symbolise donc l'ORDRE. Ainsi, les discours prononcés en pleine journée doivent autant que possible refléter les critères énumérés ci-dessus. Mais il apparaît alors que de pareils discours, s'ils ne sont pas l'émanation directe du Pouvoir, doivent pour le moins se dérouler sous son contrôle, et avec son aval. Pour cette raison, le conte qui, dans son principe, transcende la hiérarchie sociale, en traversant indistinctement les différentes classes sociales, les âges et les genres, se trouve relégué à la zone d'utopie qu'est la nuit. Porteuse d'obscurité, la nuit peut couvrir le désordre puisqu'elle est du domaine de l'intentionnel, du Vouloir. En d'autres termes, la nuit est le symbole opposé à tout exercice du Pouvoir puisque le Pouvoir est ailleurs. La nuit reste dans le meilleur des cas une zone de compensation qui, parce qu'elle nous soustrait au regard inquisiteur du Pouvoir, procure un espace de défoulement. En outre, la nuit est souvent considérée comme la part du temps social qui appartient aux forces invisibles qui peuplent la nature : djinns, lutins, revenants et autres esprits. De cette façon, toute parole de la nuit est aussi une parole partagée avec des forces non maîtrisables, et c'est pourquoi le monde merveilleux de l'invisible investit si abondamment les contes. Et plus cette présence imaginaire des « êtres de la nuit » s'affirme dans les récits, moins les conteurs ont l'occasion de mettre en scène les instances dirigeantes. Ce sont là quelques-unes des raisons implicites pour lesquelles le conte n'est autorisé que la nuit. Il s'agit en quelque sorte d'éviter ainsi que la dimension perturbatrice du conte ne trouve prise. On retrouve cette même préoccupation dans les explications explicites qui sont généralement fournies, notamment dans le récit sérieux illustrant l'interdit de conter en pleine journée. Il s'agit de l'histoire de petits enfants qui étaient en train de jouer sous l'arbre à palabres, en pleine journée, mais en retrait du groupe des adultes qui devisaient tranquillement. À un certain moment, comme le font presque tous les jeunes du monde, ces enfants

décidèrent de faire des jeux de rôles. Chacun d'eux décida de jouer le rôle d'un adulte de la communauté. Après avoir mis en scène le train-train quotidien des familles dans sa banalité et sous le regard amusé des adultes, ces enfants en vinrent progressivement à exposer dans leurs jeux, les petites réflexions que fait en privé tel ou tel autre adulte de leurs familles. C'est ainsi que furent révélés dans ce jeu les petits drames internes des familles et de la communauté, que des regards innocents d'enfants avaient surpris, sans en saisir toute la gravité. Les commérages et calomnies des uns sur les autres, les tensions latentes longtemps voilées sous le masque social des convenances et des conventions, furent alors étalés au grand jour dans cette représentation de la vie des adultes. Irrités, ces derniers s'empressèrent de mettre fin à ce jeu par trop dangereux. Mais il était déjà trop tard, puisque trop de choses avaient été dites. En effet, bien des adultes estimèrent que les paroles et gestes de ces enfants étaient loin d'être gratuits, et méritaient que l'on y accordât beaucoup d'attention, puisqu'il s'agissait en réalité d'une transposition du comportement hypocrite des grandes personnes. Il s'en suivit un véritable règlement de comptes qui ébranla fortement la cohésion communautaire. Et le récit précise qu'à l'issue de ce drame, l'oncle maternel d'un des enfants avait été mortellement blessé. Et c'est alors que prenant une tournure véritablement allégorique, ce récit se termine dans une sentence à valeur absolue : « Voilà pourquoi il est interdit de faire des contes en plein jour ! ».

Une interprétation symbolique de cet interdit aboutit à affirmer que le fait de conter en pleine journée conduit à la destruction de la source de la vie. Autrement dit, la transgression de cet interdit constitue une menace grave de perturbation par laquelle **les Forces de Destruction (la Mort)** risquent de triompher des **forces de conservation**, et de **perpétuation** de la **Société (la Vie)**, en procédant à l'éclatement de la cohésion communautaire et à la neutralisation du principe de VIE (extinction de la lignée maternelle). Au niveau de la société dans son ensemble, il semble qu'on accorde au conte une très grande force virtuelle de perturbation qui est exactement proportionnelle à l'importance de la sanction symbolique proposée dans l'interdit : mort de la mère (source de vie) ou de l'oncle.

C'est donc contre cette menace de destruc(tura)tion que se dresse le récit illustrant l'interdit, jouant ainsi un rôle préventif.

Outre cette dimension importante, l'interdiction de conter en plein jour correspond aussi à une nécessité beaucoup plus prosaïque. En effet, connaissant la force de la parole et l'impact qu'elle peut avoir sur les membres de la communauté, la société a fait du conte le récit nocturne par excellence, **pour éviter que ne soient perturbés les travaux quotidiens**. Cet interdit, dans cette dimension concrète, obéissant à des contraintes économiques, tend à prévenir toute fascination possible du monde du conte, qui risquerait d'écartier les membres de la communauté de leurs préoccupations, et de les divertir de l'essentiel. S'il était permis de conter en plein jour, il arriverait souvent à certains individus d'« oublier » d'aller au travail ! Ainsi donc, avec l'existence de cet interdit, le conte se trouve relégué au rang de **pratique ludique marginalisée**, autorisée seulement quand les pratiques assurant la survivance de la communauté ont été accomplies.

Le langage du jour, dominé par le discours institutionnel, est lié aux contraintes et pratiques sociales qui assurent l'ESSENTIEL. Le conte, en tant que langage de la nuit, apparaît comme **l'indispensable activité compensatrice** par laquelle la société se réconcilie avec elle-même, en donnant prise à ses fantasmes sur la dure réalité du vécu. Ainsi, les diverses préoccupations que censure le langage diurne prennent forme, corps et vie, dans cet univers du possible, instituant le conte en discours de l'INTENTIONNEL.

III. OÙ CONTER ?

Il est établi qu'une fois respecté le temps de narration (la nuit), il n'existe pas de contrainte de lieu pour conter. Des demeures royales aux cases austères des plus humbles membres de la société, en passant par la place publique, lieu par excellence du discours institutionnel diurne, le conte envahit tous les espaces communautaires. Toutefois, il convient de noter que dans les concessions privées, c'est généralement dans la cour des maisons que se déroulent les séances de contes.

Il est intéressant de souligner que les cours des maisons constituent un espace de jonction, selon les circonstances, entre le discours privé réservé à la famille, et le discours public à partager avec les amis et voisins membres de la communauté. Le conte, s'y déroulant, est souvent perçu comme un discours de transition, de connexions, véhiculant les préoccupations privées vers l'institutionnel, et vice versa.

C'est l'espace à travers lequel les jeunes enfants vont à la découverte des réalités du monde extérieur.

IV. POURQUOI CONTER ?

Si l'on sait la place qu'occupe le conte dans la stratégie discursive africaine et dans l'élaboration de la culture africaine, il apparaît, avec force, que sa connaissance approfondie constitue une voie privilégiée d'accès à certains mécanismes premiers de rotation de l'édifice social traditionnel. Une analyse de ses diverses fonctions permet de percevoir comment la société traditionnelle structure les trois données de base qui président à toute organisation humaine : perturbation, régulation et conservation, à travers l'interaction du permis et du défendu et de leurs multiples graduations : recommandé/décommandé, accepté, admis, toléré... Dès le plus tendre âge, jusqu'à un âge très avancé, le conte s'érode et se condense en proverbes et dictons, scande l'existence commune et apprivoise le temps social dont il est à la fois le puissant allié et le grand négateur dans son éternelle insoumission. Dans cette dimension de réévaluation de l'éthique sociale, le conte offre des possibilités insoupçonnées de dévoilement des rapports entre le social et l'individu.

Dans tout son développement interne et dans son statut social, le conte-nax assure une **fonction régulatrice** capitale dans l'épuration des tensions sociales. Non seulement en ce qu'il offre prise à ceux qui sont légèrement marginalisés comme les enfants, la possibilité d'être au centre des préoccupations sociales, mais surtout parce qu'il dévoile dans son univers de représentation la vision non-officielle que les membres d'une organisation sociale ont de leur société.

Mais en assumant cette régulation, le conte-nax ne fait pas de choix décisif entre la conservation et la perturbation sociale. Il s'efforce plutôt d'adopter une attitude intermédiaire de réforme, exposant et condamnant la déviation néfaste de la conservation qui mue en conservatisme.

Aussi, se trouve affirmée la vertu de la contestation innovante, qui en remettant en cause l'injustice et les abus des puissants, choisit de préserver la société de la tentation destructrice. Mais lorsque cette contestation ne s'attaque plus à corriger des travers ou à proposer des innovations amélioratives, le conte-nax s'attache à la combattre résolument.

Ainsi, se trouve confirmée l'idée que l'organisation sociale ne saurait donner prise à une quelconque attitude aventurière menaçant la sécurité des membres de la communauté et bravant ainsi l'intérêt collectif. La seule contestation tolérée est celle qui peut être constructive pour tous, sinon le conte-nax n'hésite pas à sanctionner le personnage perturbateur.

En cela la production discursive du conte-nax apparaît dans la société sère comme une institution à portée cathartique permettant d'éviter les tensions sociales en les représentant, évacuant ainsi toute violence latente.

Le conte-nax ne constitue en aucun cas une tentative délibérée de révolution et de subversion radicale des structures sociales. Cela constitue la limite, qu'il ne saurait franchir. Le conte-nax est tenu, comme toutes les autres productions discursives, par la règle générale de non rupture avec la société qui l'engendre. Pour cette raison, il serait intellectuellement malhonnête d'aborder l'étude des contes-nax en l'amputant de sa dimension idéologique.

Face à l'épopée, « discours indissociable du pouvoir politique qu'elle célèbre et légitime », comme le souligne fort justement Bassirou DIENG, le conte prend quelques libertés et développe transgression des interdits, démesures, déviances et inadaptations à travers des antihéros. L'épopée faisant option de restaurer l'ordre, le conte s'aventure sur les pistes d'une reconstruction, d'un renouvellement souhaitable de la société. C'est pourquoi, lorsque « l'épopée évolue très lentement dans sa forme parce qu'ayant pour objet d'expliquer et de légitimer les institutions sociales et politiques »⁶², le conte qui dénonce les dérives du pouvoir, constitue un récit ouvert en proie à de multiples variations (pluralité des versions).

Si l'épopée exige la formation de spécialistes, les griots généalogistes, le conte reste à la portée de tous et à la disposition de qui le désire. Récit de perpétuation d'un côté, récit de transformation sociale de l'autre.

L'autre finalité la plus évidente du conte est la mise en place d'une **fonction ludique**. C'est dire que le conte-nax veut aussi divertir. Les conditions générales de son élaboration que nous avons déjà évoquées font que ce type de récit apparaît comme un discours qui vient après l'essentiel : les mythes, les légendes, le discours sacré. En outre, apparaissant comme langage de

62. Bassirou Dieng, *Société wolof et discours du pouvoir*, Presses universitaires de Dakar.

l'intentionnel, le conte-nax constitue un discours social différencié du langage dominant de l'instance dirigeante. Ceci explique la part prépondérante accordée au rire dans ce type de récit.

Il est nécessaire de distinguer ici entre le rire réprobateur qui, en raillant, critique, du rire approuvateur d'adhésion aux situations représentées.

Le rire réprobateur est celui qui se manifeste dans la satire où le narrateur procède à une exposition des multiples travers des personnages de référence négative. Il s'agit, en grossissant au niveau de la caricature, des défauts et écarts de conduite de certains personnages, de donner prise au ridicule dans l'appréciation de leur comportement. C'est le cas lorsque Môme l'hyène croit ruser en annonçant que son taureau a mis au monde un veau, après l'avoir tout naïvement barbouillé de sang. La satire prend prise en faisant appel à certaines normes positivées par le bon sens commun, et qui viennent s'opposer à l'inconstance de certains comportements présentés comme absurdes. Dans l'écart ainsi créé entre le bon sens et l'absurdité, différents procédés stylistiques donnent prise au rire.

De ces différentes observations, il ressort que la satire est une arme puissante dont fait souvent usage le conte, pour mieux mettre en évidence les comportements décriés. Mais il serait erroné de ne percevoir dans cette satire qu'une incitation au rire innocent. En effet, ce rire est aussi une réaction défensive par laquelle l'auditoire se protège de ces différentes déviations sociales fustigées dans le conte. Dès lors, il apparaît que la fonction ludique du conte ne saurait être détachée de son autre **fonction qui est éducative**.

On n'insiste jamais assez sur cette fonction éducative du conte, sauf lorsqu'on analyse ce type de récit par rapport aux enfants. Mais au-delà des leçons évidentes de morale que développe le conte-nax, il y a de véritables cours de créativité littéraire. Nous avons déjà eu l'occasion d'insister sur la grande importance accordée à la participation de l'auditoire dans l'émission de ces récits. Nous avons aussi signalé par ailleurs l'exercice de mémorisation et l'assimilation de procédés mnémotechniques que proposent aux enfants les contes-nax. Mais il est important ici d'insister sur le fait que la fonction éducative des contes ne s'exerce pas uniquement sur une catégorie définie de l'auditoire, les enfants. Pour les adultes aussi, le conte-nax est un

élément de perfectionnement linguistique et un lieu de confrontation de savoir.

En effet, le conte-nax, discours populaire par excellence, permet à tous ceux que l'instance dirigeante bâillonne par ses strictes réglementations de la prise de parole sociale, de disposer d'un lieu idéal de compensation discursive. Ainsi, beaucoup d'adultes apprennent au moyen de l'énonciation des contes, les mécanismes primaires de maîtrise de la parole et d'expression en public. Cette dimension négligée par beaucoup, n'est pas dénuée d'importance.

À présent, il nous faut conclure, en rappelant l'observation pertinente de Sory Camara : « le fait que la société aménage au sein d'elle-même un lieu particulier, où puissent s'exprimer librement des attitudes opposées à ces normes, nous paraît être un moyen de défense contre la menace ou la crainte de surgissement imminent et généralisé des forces affectives inhibées et condamnées par les interdits et les normes. »

Sous nos cieux, le conte, tombant en désuétude, nous devons nous demander si la dislocation des barrières protectrices qu'il dressait, n'est pas en lien avec la montée d'un individualisme outrancier, sans foi ni loi, n'ayant de morale que le profit ?

Les contes, n'offrent-ils pas un matériau pédagogique suffisamment riche pour prendre leur vraie place dans nos programmes scolaires encore bien extravertis ?

Comprendre l'autre, dialoguer avec lui, à travers les contes, et stimuler l'imagination des apprenants, c'est aussi promouvoir la diversité culturelle.

V. BIBLIOGRAPHIE

Sory Camara, *Gens de la parole*, Éditions Mouton, Paris, 1976.

Bassirou Dieng, *Société wolof et discours du pouvoir*, Presses universitaires de Dakar.

Lucien Goldman, *Sociologie du roman*, Éd. Points, Paris.

8. *De la didactisation du conte : du préscolaire à l'école élémentaire*

L'oralité a toujours été le support essentiel d'une littérature riche et variée des populations africaines.

Celles-ci recèlent une importante tradition orale à valoriser. Et la littérature orale, nous semble-t-il, est le moyen privilégié avec l'utilisation des genres oraux comme le conte.

Au Sénégal, malgré les différentes approches du système éducatif, nous notons une convergence vers un constat de crise notamment la baisse du niveau de français découlant marginalisation de l'éducation traditionnelle qui symbolise l'expression d'une identité à conserver.

Comment peut-on être dans un univers de l'oralité où le conte joue un rôle irremplaçable dans l'acquisition du langage et sans en tenir compte ? Toute cette richesse avait longtemps été mise à l'écart. Or la nécessité d'une insertion beaucoup plus importante du conte se fait sentir.

Ainsi l'utilisation didactique du conte est intéressante des points de vue pédagogique et littéraire car constituant une discipline à part entière au préscolaire et cherchant à tracer une nouvelle ligne de conduite pour l'enseignement de certaines disciplines à l'élémentaire.

Pour notre communication, nous allons d'abord parler du conte dans le contexte scolaire (au préscolaire et à l'élémentaire), ensuite de sa situation

actuelle à l'école et nous terminerons par suggérer quelques perspectives sur le plan didactique.

I. LE CONTE DANS LE CONTEXTE SCOLAIRE

Les enfants en difficulté scolaire ont souvent intériorisé leur incapacité, ce qui provoque l'inhibition de l'activité de penser, même s'ils ont certaines représentations de base et certains éléments de langage et de culture.

Le rôle du conteur est alors de leur redonner la possibilité :

- de mettre en relation leurs représentations,
- de donner du sens à ce qu'ils vivent et de ne pas tout expliquer, afin que le lien se fasse seul.

C'est pourquoi, le conte, genre engagé, est utilisé par certains écrivains. Ainsi, le législateur sénégalais va s'accommoder aux intentions didactiques. Il s'agit d'après ce dernier, de mener des enseignements à partir du conte (récit ou texte). Le conte, en tant que texte, a toujours existé dans les livres utilisés à l'école, mais la façon dont il était exploité ne permettait pas aux enfants d'en profiter au maximum.

Présentement la manière de l'exploiter a pris d'autres proportions avec surtout l'introduction des langues nationales à l'école. Les contes sont utilisés en langue nationale et en français au préscolaire selon les sections et à l'élémentaire selon le niveau et/ou l'étape.

On tiendra toujours compte de la psychologie des enfants, et surtout du milieu socioculturel dans lequel ils évoluent.

I.1. Le conte au préscolaire

Le conte, dans les sociétés traditionnelles, était un des moyens les plus utilisés pour transmettre le patrimoine culturel de génération en génération. Il concerne le domaine du merveilleux, de l'irréel, et surtout de l'imaginaire. C'est sans doute ce dernier aspect qui a motivé son adaptation au monde infantin.

Dans les structures de prise en charge de la petite enfance, le conte reste avant tout un élément de culture répondant à l'esprit de la loi d'orientation

de l'éducation n° 91-22 du 16 février 1991. Celle-ci, en effet, pose comme préalable d'éducation l'enracinement dans les valeurs traditionnelles.

Le conte permettra à l'enfant de s'évader du réel, du monde des adultes, de l'imaginaire.

Le conte lui permet de prendre une revanche sur le réel, de le plier à ses rêves, à ses désirs, alors que sa condition l'oblige à s'en accommoder dans la vie courante. L'enfant occulte le réel vécu du moment présent au profit d'un réel, vécu dans un autre lieu, dans un autre temps.

Vues les fonctions, il s'avère nécessaire de restituer au conte son caractère d'antan pour permettre à l'enfant de se retremper dans les valeurs de la société.

C'est pourquoi au préscolaire, le conte est une discipline quotidienne qui figure sur l'emploi du temps du maître.

Comme objectifs généraux que vise le conte au préscolaire, on peut noter entre autres :

- le développement de la mémoire auditive, de la mémoire visuelle (illustrations, marionnettes), de l'imagination, de l'éveil intellectuel, de la fonction langagière, de la connaissance de l'environnement;
- le développement de la socialisation, de la sensibilité et de l'affectivité;
- la transmission du patrimoine culturel et de la morale, etc.

Plusieurs fonctions du conte peuvent être dégagées pour le conte :

- **les fonctions sociales** (transmission de l'héritage culturel du groupe, maintien de l'harmonie entre l'homme et l'univers, renforcement des liens de solidarité et d'appartenance à une même communauté, etc.);
- **les fonctions morales** (adoption de leçons de conduites dans la vie, facilitation des rapports pour l'intérêt du groupe);
- **les fonctions éducatives** (inculque des valeurs et met en garde par le biais des interdits avec le sort réservé aux récalcitrants).

Dès la maternelle, cet apprentissage demande par le biais des contes, l'adaptation des textes de la littérature orale, à la portée d'enfants de trois à six ans. Actuellement, il est prévu des séances allant de 15 à 25 minutes par jour dans le préscolaire.

1.1.1. Conduite d'un moment de conte à la maternelle

L'heure du conte représente un moment privilégié où l'enfant est très réceptif et extériorise toutes sortes de sentiments : la peur, la joie, la tendresse, le plaisir...

Ce moment magique se situe en général pendant la dernière demi-heure de la journée de classe. Il produit un moment de détente, un climat de joie lorsque les enfants sont fatigués. C'est aussi un moyen efficace de les calmer lorsqu'ils sont agités. C'est dire qu'on peut choisir de pareils moments pour raconter une histoire. Mais il est nécessaire de préparer avec soin ce moment. Il faut bien choisir les contes et les adapter au niveau des enfants sans changer l'esprit. Le conte doit être préparé et repensé et le récit doit être clair.

Le déroulement du moment du conte, commence par :

- **La disposition des enfants.** Les enfants doivent être bien disposés en demi-cercle ou en vague de sorte qu'ils voient tous le conteur. Ce dernier doit avoir tous les enfants dans son champ visuel.
- **La mise en confiance.** C'est un moment d'animation. Il n'y a pas ici de formule stéréotypée, chaque éducateur use de ses astuces pour l'assurer. L'essentiel est ici de savoir libérer les enfants, les décriper en les faisant chanter, danser.
- **Le rappel du conte précédent.** C'est la récitation par les enfants de contes qu'ils ont connus chez eux ou dans leur environnement social, ce qui permet à l'éducateur d'accéder au conte du jour.

1.1.2. Le conte du jour

Il commence toujours par les formules introductives ou les formules magiques qui sont diverses et varient selon les milieux socioculturels et les zones linguistiques. Elles servent à capter l'attention de l'auditoire.

a. Un exemple de formules magiques

- Un conte ?
On t'écoute

- Il était une fois
Il en est encore ainsi
- Étiez-vous témoins ?
Non, c'est toi qui le dis
- Etc.

b. Le récit

Le conte doit être bien raconté : voix audible, gestes et mimiques avec parfois l'usage d'illustrations si possible pour suppléer les insuffisances du conteur. Après la narration, l'éducateur pose des questions de compréhension en suivant chronologiquement les différentes séquences du conte, avec la participation des enfants pour aider l'auditoire à mieux comprendre.

c. La reformulation ou la restitution du conte

C'est une évaluation individuelle. Elle permet à l'éducateur de mesurer le degré de mémorisation de ces enfants et de voir si le conte a été bien compris. De même, la restitution du conte permet de voir si la chronologie des événements est respectée. L'éducateur jauge le degré d'atteinte de ses objectifs.

d. La leçon de morale

C'est la règle de conduite qui émane du drame vécu par les protagonistes du conte. Elle doit être titrée par les enfants eux-mêmes.

e. La fin de la séance

Cette phase est l'animation finale. À la fin de la séance, on anime, on danse. Après chaque conte, des prolongements sont possibles allant de la bande dessinée à la dramatisation (sketch, théâtre, etc.).

La bande dessinée : Elle introduit l'idée d'une suite narrative et donne l'habitude d'un déroulement linéaire de la gauche vers la droite. Elle est utilisée pour initier les enfants à la lecture et à l'écriture.

Elle consiste à raconter par des dessins une histoire entendue, un événement vécu en épisodes, en respectant la chronologie des faits.

En moyenne section, elle peut se faire avec deux épisodes. Il est ici intéressant de noter qu'en grande section, le conte peut faire l'objet d'une bande dessinée que réalisent les enfants eux-mêmes. Chaque épisode ou séquence est dessinée et collée sur un espace réservé dans la classe, ainsi de suite jusqu'à la fin du conte.

La dramatisation du conte : C'est l'un des tests de niveau d'assimilation du conte. C'est le moment d'interprétation sur scène, du conte par les enfants.

Elle comprend différentes phases :

- le rappel des différents épisodes et le contrôle de chaque personnage ;
- la préparation, la présentation et la discussion sur le choix du matériel ;
- l'aménagement du cadre ;
- la préparation des rôles et enfin ;
- la présentation de la scène.

Cette dernière étape peut être reprise jusqu'à concurrence d'avoir une présentation acceptable.

Les problèmes majeurs de la conduite de cette activité sont :

- la reconstitution et le changement des faits ;
- la division logique du conte en épisode ;
- la compréhension du message avec le blocage que constitue le français en grande section ;
- la précision dans l'imitation des rôles de chaque personnage.

1.2. À l'élémentaire

Il n'est pas exploité de la même manière qu'au préscolaire. Beaucoup d'enfants qui entrent à l'école élémentaire ont reçu un enseignement oral par le biais des contes (éléments principaux de la littérature orale) racontés soit à la maison, soit dans des structures de la petite enfance.

Donc les enfants ne devraient pas rencontrer de difficultés majeures en apprenant à lire et à écrire dans un manuel, composé de récits déjà entendus. Ainsi, ils feraient graduellement le passage de l'oral à l'écrit.

À l'élémentaire on peut exploiter des manuels avec des contes. Ces textes sont utilisés soit en lecture, soit en vocabulaire, etc.

Les exercices, s'ils existent, sont oraux et portent sur l'observation, la prononciation, le vocabulaire et les exercices écrits de grammaire.

Le conte peut être exploité dans le cadre de la stratégie adoptée pour la lecture.

En effet, parmi les types de textes à étudier à l'élémentaire, nous avons le texte narratif pour amener les élèves à raconter des actions, des faits vécus par un personnage réel ou imaginaire. Et le conte en tant que récit pourra faire l'affaire du maître. La stratégie de lecture est la lecture intégrale avec des centres d'intérêt ciblés, comme le déroulement de l'histoire dans le temps (chronologie des faits) ou les personnages, leurs actions, etc.

Au Cours d'Initiation et au Cours Préparatoire (C_I et C_P), le décret 79-1165 du 20 décembre 1979 ne propose pas un programme lié à la production de texte comme c'est le cas avec les nouveaux programmes (classes pilotes). Ce qui fait que le maître n'essayait pas d'exploiter ce genre oral.

Dans les étapes qui restent c'est-à-dire Cours Élémentaire et Cours Moyen (C_E-C_M), le maître ne faisait que la traditionnelle « rédaction » en faisant appel à l'imagination de l'élève à partir d'un sujet.

Pourtant la volonté de faire appel à des activités telles que le conte existerait même avant l'accession à l'indépendance. C'est ainsi que sur le plan littéraire et pédagogique, nous notons des publications sur demande du Directeur de l'enseignement au niveau régional ayant entraîné la rédaction de *La belle histoire de Leuk-le-Lièvre* en 1953 par Léopold Sédar Senghor et Abdoulaye Sadju avec un double objectif : la meilleure diffusion du français dans les colonies et offrir aux enfants des textes parlant de nos milieux et coutumes.

C'est un livre de lecture destiné aux élèves du Cours Élémentaire de l'Afrique Noire. Il pouvait aussi rendre service au cours Moyen première année, suivant les écoles.

En outre, nous constatons que depuis l'accession du Sénégal à l'indépendance, le système éducatif est entré dans un processus continu de réformes concernant les programmes qui ont abouti en 1993, avec le PDRH₂, à l'avènement d'une politique éditoriale basée sur la recherche-action, déve-

loppée au Sénégal et visant principalement l'amélioration de la qualité de l'enseignement élémentaire. C'est dans ce sillage que s'inscrit une nouvelle entreprise de production et de diffusion des fascicules appelés « Outils pour les maîtres » pour accompagner la politique de réforme de la formation des maîtres. Parmi ces productions, on peut citer le fascicule intitulé « Le conte », appartenant à la collection « Le français au préscolaire et à l'élémentaire » qui soutient qu'apprendre le français c'est acquérir quatre compétences indissolublement liées :

- compréhension orale,
- expression orale,
- compréhension écrite,
- expression écrite.

Depuis 2000, avec le Plan Décennal de l'Éducation et de la Formation (PDEF), dans sa phase 2, la Direction de l'enseignement élémentaire (DE) a mis en œuvre les progressions harmonisées, comme intrant de qualité dans la zone du Projet d'établissement des banlieues de Dakar en attendant la généralisation effective du Curriculum de l'éducation de base, avec comme principe méthodologique :

- l'approche communicative avec l'entrée par la typologie des textes dont le conte ;
- l'entrée par la compréhension et la production de textes ou d'énoncés en situation de communication.

Exemple : étape 3, niveau 2.

Objectif général : produire un récit.

Objectif d'apprentissage : structurer un récit.

Objectif spécifique : identifier dans un récit les différentes parties narratives, descriptives et dialoguées (les progressions harmonisées, didactique du français, p. 116).

Dans la même lancée, avec le Curriculum de l'Éducation de Base (CEB), on constate que dans le domaine de la COMMUNICATION ORALE, on a :

Compétence de base (guide du maître, 2^e étape) : À la fin de l'étape l'élève doit intégrer le vocabulaire adéquat, les comportements non verbaux, le schéma intonatif et des règles syntaxiques dans des situations de transmission d'informations et d'échanges verbaux.

Palier 1 : intégrer le vocabulaire adéquat, les comportements non verbaux, le schéma intonatif et des règles syntaxiques dans des situations de transmission d'informations.

Objectif d'Apprentissage : Relater un événement vécu ou entendu

Objectif Spécifique : Relater un conte entendu

Forts de tout cela, nous constatons que l'état s'est toujours engagé dans un processus de réhabilitation continue du conte à l'école. Mais malgré tous ces efforts nous notons une situation peu enviable de l'utilisation du conte comme support pédagogique dans nos classes.

II. LA SITUATION ACTUELLE DANS LES ÉCOLES

La situation dont nous nous proposons de rendre compte a fait l'objet de recherche menée en 2007.

II.1. Contexte de recherche

La population enquêtée comprend des enseignants issus de huit écoles primaires (publiques et privées confondues) et quelques classes maternelles.

Le questionnaire qui leur était destiné présentait neuf questions d'opinion abordant progressivement les thèmes généraux de l'objet conte (représentations personnelles), de l'expérience (connaissance et utilisation du conte), et enfin de la formation (motivations, investissements personnels et utilisation des supports).

Sur l'ensemble des questionnaires distribués, la moitié seulement a été retournée témoignant l'attitude des enseignants. Ce premier constat donne à priori un « avant-goût » quant à la réalité de cette pratique dans nos écoles.

II.2. Résultats

Après la collecte des réponses, une exploitation par item s'en est suivie puis une interprétation pour mieux faire un commentaire des résultats que voici.

En général, notre enquête a abouti à une critique épistémologique relative à la praxéologie du conte à l'école sénégalaise, introduisant le rapport entre le « dire » et le « faire », entre les discours théoriques et les pratiques didactiques...

Plus précisément, en termes de résultats, l'étude de ces réponses nous a révélé deux types de discours : d'une part, certains enseignants considèrent le conte comme un objet d'enseignement, exploitant tant ses intérêts structuraux que sémantiques ; d'autre part, certains praticiens l'utilisent en tant qu'auxiliaire d'enseignement, le réduisant à sa fonction d'outil ou de support, au service des apprentissages fondamentaux de la lecture et de l'écriture (discours majoritaire des enseignants de l'élémentaire).

Dans l'ensemble, les praticiens sont majoritairement d'accord pour reconnaître le statut pédagogique de ce genre littéraire et les activités centrées sur les apprentissages fondamentaux de la lecture et de l'écriture sont nettement supérieures aux activités destinées aux disciplines annexes, et d'autant plus aux activités d'éveil (selon près de 90 % des enseignants).

Dans la logique de cet optimisme, la communauté enseignante semble globalement sensibilisée et familiarisée en matière de contes même s'il y a par ailleurs une minorité hostile à ce genre d'outil qu'ils qualifient de récréatif ou tout simplement de ludique.

Il semblerait en effet que l'approche du conte soit différente selon les niveaux où l'on se trouve. De la grande section au cours moyen II, les priorités pédagogiques s'inversent : Aux activités visant le développement de l'imagination créatrice (préscolaire) se substituent celles dont le but est de développer la pensée rationnelle (conformément aux prérogatives de l'enseignement élémentaire).

Ainsi les maîtres se basent sur leur capacité d'imagination ou de création ou de leur acquis antérieurs et utilisent moins des matériaux ou supports didactiques spécifiques (manuels, bandes dessinées, etc.) conçus à leur intention...

Par conséquent, si le corps enseignant a accordé au conte sa fonction pédagogique, il ne paraît néanmoins pas encore prêt à s'investir sérieusement dans l'utilisation qu'il en fait. Et pourtant plusieurs perspectives s'offrent

aux enseignants avec une bonne exploitation du conte considérée comme activité purement didactique.

III. LES PERSPECTIVES : LE CONTE COMME ACTIVITÉ DIDACTIQUE

Au Sénégal, on constate que l'approche ou la méthodologie pour exploiter le conte est différente selon les programmes scolaires. De la grande section au cours moyen deuxième année, les priorités pédagogiques s'inversent totalement : les activités visant le développement de l'imagination créatrice (caractéristiques de l'éducation préscolaire) se substituent à celles dont le but est de développer la pensée rationnelle (conformément aux prérogatives de l'enseignement élémentaire).

III.1. Au préscolaire

Les éducateurs de la maternelle se représentent le conte de manière moins superficielle et approximative. Ils sont très intéressés par l'aspect imaginaire du conte mais ils sont sensibilisés à sa nature (formelle et thématique) et sont séduits par sa fonction (psychologique et sociale, soit éducative).

De plus, l'utilisation pédagogique qu'ils en font relève de la multidisciplinarité, dans le souci premier de l'adaptation au rythme de l'enfant, du respect de son potentiel imaginaire, sans être nécessairement réduite à des activités seulement ponctuelles ou rituelles consignées sur l'emploi du temps de la classe.

Cependant le conte oral permet, dans le cadre de l'interdisciplinarité, de fournir de la matière aux autres disciplines ou de s'appuyer sur ces dernières pour sa meilleure compréhension. Dans le cadre de l'évaluation de cette discipline, le transfert des acquis peut se faire dans d'autres disciplines.

C'est pourquoi plusieurs perspectives à exploiter s'offrent au conte dans ce secteur de la petite enfance. Nous en donnerons quelques-unes jugées importantes :

III.1.1. Activités préparatoires à la langue écrite

La préparation à la scolarité élémentaire prend en charge des activités tra-
duisant une volonté de communication par écrit. Ce sont des activités qui

préparent à la langue écrite. Outre le rôle d'acquisition de la compétence scripturale (préparation à la vie adulte), l'expression graphique permet de régler d'importants problèmes au niveau mental.

À partir d'un moment de conte, l'enfant peut extérioriser ses sentiments et ses états d'âme, se libère en quelque sorte de ses angoisses. Cela se vérifie avec l'étude 3 faite au préscolaire sur « le dessin libre » (S. Yoro, p. 262).

On remarque que tous les problèmes d'ordre socio-affectif n'ayant pu être résolus de manière concrète sont, par le biais du transfert ou de la sublimation, réglés sur l'espace feuille (petites écritures, grandes écritures, dessin en haut de page, au milieu, en bas, etc.).

Le dessin d'observation des illustrations des séquences de conte et le dessin libre des passages de conte, en moyenne et en grande section, permettent à l'enfant de développer l'attention et la perception correcte. Et son commentaire, très important, devant l'œuvre réalisée est le signe patent de sa construction linguistique ; il commente, interprète et communique avec autrui.

En grande section, c'est le stade où intervient la bande dessinée ou la réalisation de tableaux de peinture inspirés d'une histoire de conte.

À partir des épisodes d'une bande dessinée aussi, on peut demander à l'enfant de conter l'histoire.

III.1.2. Perspectives langagières

L'activité langagière occupe une place de choix aussi bien dans les structures de prise en charge des tout-petits que dans toute la vie de ces derniers. La société humaine, par excellence est une société locutrice, c'est-à-dire qui parle, s'exprime et communique par le langage.

Il est présent dans toutes les activités qui rythment la vie de l'enfant à l'école et en dehors de l'école.

Mais l'activité de langage à la maternelle vise plusieurs objectifs selon les sections, parmi lesquels :

- le développement de l'expression spontanée de l'enfant en petite section ;
- la bonne structuration de la phrase en moyenne section ;

— le développement de la communication en grande section.

Pour cette discipline, il faut une situation de communication pour une bonne imprégnation suscitant la stimulation de la prise de parole par les enfants.

C'est pourquoi, la séance de conte peut-être, bel et bien, un bon élément déclencheur pour cette première phase de la leçon. Pour ce faire on peut utiliser comme support des illustrations des séquences de conte ou de bande dessinée. On peut aussi présenter des photos d'animaux représentant des personnages d'un conte pour demander des explications ou faire une dramatisation (extrapolation), dans le cadre de sa phase d'exploitation.

III.1.3. Les activités perceptives

Les activités perceptivo-motrices visent l'éveil de l'esprit de l'enfant aux caractéristiques du monde environnant. Elles touchent toutes les composantes physiques et mentales de l'enfant.

De ce fait, des notions sont abordées concernant l'intégralité de l'être. Il s'agira des notions tactiles, visuelles, auditives, olfactives, gustatives, kinesthésiques et des notions de structuration du temps et de l'espace.

Pour exploiter le conte à travers ces activités perceptives, plusieurs notions peuvent être ciblées :

a. Notions temporelles où on peut demander à l'enfant

- à partir d'un moment de conte, de montrer les premières actions et les dernières du héros.
- en restituant le conte d'une manière chronologique, utiliser les notions d'abord, ensuite et enfin en grande section.
- de raconter le récit du conte en respectant la chronologie des événements.

b. Notions spatiales

Dans le récit du conte, on note l'utilisation d'un espace souvent à plusieurs dimensions. Ainsi les notions de près/loin, en haut/en bas, à côté

de, peuvent être exploitées. Ces notions pouvant aider à la structuration de l'espace sont nombreuses dans les récits de conte.

III.1.4. Activités logico-mathématiques

Les activités logico-mathématiques permettent à l'enfant d'explorer le réel, de le découvrir dans ses propriétés et caractéristiques et d'établir des relations logiques entre les objets.

Cette initiation vise le développement de la pensée logique. Il serait de bon augure que celle-ci soit basée sur la vie affective du fait des modes de perception de l'enfant, subjective à plus d'un titre.

Le conte peut être exploité dans cette discipline dans le domaine géométrique d'abord avec :

- **la topologie** où il s'agit d'une prise de conscience, de structuration et d'organisation de l'espace. Elle réalise une véritable perception de la réalité enfantine et permet une prise de conscience des repères spatiaux. Le conte, étant balisé de repères, permet de mieux utiliser l'espace terrestre, maritime et aérien qu'empruntent les personnages.
- **l'orientation** qui permet le balisage de l'espace et renseigne sur les possibilités d'évolution de l'espace est exploitable car les personnages des contes se déplacent constamment.

On peut étudier les notions : au-dessus de, au-dessous de, en face de, à côté de, vers, à l'écart de, etc.

Le domaine numérique aussi peut faire l'objet de propositions dans le prolongement du conte.

Nous pouvons exploiter les relations dans les ensembles, les comparaisons et les correspondances. Beaucoup de nombres sont utilisés dans les contes. Ex. dans le récit « le pur-sang ».

Quant à la perception phonétique, elle peut être perfectionnée par l'écoute renouvelée de cassettes audio ou vidéo, qui permettent d'alterner les activités de distinction auditive et les activités perceptives et motrices qui se prolongent aux activités sensorielles au CI et même de déboucher sur des dictées aux supports techniques variés.

On verra au niveau de l'école élémentaire ce qu'il est possible de faire dans le domaine de l'exploitation du conte considéré comme support didactique certaine.

III.2. À l'élémentaire

À l'élémentaire, les perspectives didactiques offertes par l'utilisation des contes en classe sont larges. Le conte peut être au service de plusieurs disciplines (expression orale, expression écrite, lecture, grammaire, conjugaison, éducation morale, etc.)

À titre d'exemple, on a :

III.2.1. La grammaire

Dans le cadre de la découverte des faits grammaticaux d'une étude fonctionnelle de la langue, le conte oral joue un rôle de premier plan à l'école.

Dans cet important domaine de l'apprentissage linguistique, nous avons sélectionné deux points essentiels : le système du temps passé et la pratique des actes de parole utilisés dans les récits. L'enseignant pourra donc proposer des activités visant à :

- imaginer le contenu du message du héros ;
- faire correspondre aux actes de parole certaines expressions françaises présentées parmi d'autres ;
- imaginer ce que tel autre actant aurait dit dans telle autre situation ;
- utiliser à l'issue de la narration les connecteurs et indicateurs temporels : d'abord, ensuite, enfin, hier, etc.

III.2.2. L'expression écrite

Pour exploiter le conte à travers l'expression écrite, on peut amener l'enfant à terminer l'histoire, à inventer une histoire, à créer ; à imaginer, etc.

Pour ce faire, certaines activités sont possibles surtout au C1/C2 où on peut donner comme consigne à l'enfant :

- raconte le conte avec des signes que tu auras choisis mais que tu peux expliquer ;

— essaie maintenant par des signes de retracer les étapes du conte, etc.

Mais aussi au CE/CM, les activités suivantes sont possibles :

- réécrit le conte sous une forme dialoguée ;
- résume la trame du conte ;
- écris le texte de présentation du conte (texte narratif), etc.

III.2.3. L'expression orale

Le travail de restructuration et de structuration peut également être atteint par l'entraînement à conter : conter, ce n'est ni lire, ni dramatiser ; c'est d'abord savoir la trame de l'histoire de manière si rigoureuse et « intériorisée » que le conteur peut improviser, divaguer sur le canevas du conte, ajouter d'autres éléments, réceptif aux réactions de son auditoire.

On pourra, dans ce but, améliorer l'expression orale des élèves par des enregistrements audio qui imposent un travail attentif sur l'intonation, sur les pauses, sur les inflexions de voix, etc...il prend plaisir à jouer de sa voix et sort « naturellement » de son habituelle retenue, de son mutisme.

À la première étape plusieurs activités didactiques sont possibles telles que :

- imagine une autre fin du conte ;
- raconte le conte à ton camarade à ta façon ;
- dis des choses qui ne sont pas dans le conte que tu as écouté, etc.

À la deuxième et troisième étape :

- joue avec tes camarades le conte sous forme dialoguée : après avoir identifié les personnages et maîtrisé la trame du conte, le mettre en scène ;
- invente un conte analogue à celui que tu as écouté et raconte-le à un ami ;
- dégage les vertus et les vices incarnés par les personnages dans un débat en classe, etc.

Pour la pratique de l'oral, d'autres activités didactiques peuvent être menées :

- description d'une situation ou d'une image (identification des personnages, des lieux, des séquences, du début et de la fin du conte; recherche de la chronologie des situations du conte);
- évocation des situations absentes ou imaginaires (activités d'identification, illustration et schématisation de situations; création à partir d'éléments du conte), etc.

IV. CONCLUSION

L'utilisation des genres oraux comme le conte a servi de mode de transmission ou de diffusion des principes africanistes pour mieux éduquer les peuples.

Le conte contribue à l'« Africanisation » des programmes de l'école et à un meilleur apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Or, comme nous l'avons constaté, il existe un grand décalage entre les discours théoriques sur le conte et les pratiques réelles menées dans les classes. Le caractère congruent souhaité ou l'idéal d'une adéquation entre les univers théorique et pragmatique, entre la parole et l'action des enseignants, est encore loin d'être acquis.

Au préscolaire, le conte participe au développement harmonieux de l'enfant. Des activités langagières aux activités logicomathématiques, les possibilités d'exploitation du conte sont riches et variées. En définitive, le déroulement du conte laisse apparaître une nette interdisciplinarité entre ce dernier et les autres activités.

À l'élémentaire l'utilisation du conte pose problème et il semble pertinent pour le passage de l'oral à l'écrit de prendre en compte le caractère didactique des récits. Sa vocation pédagogique traditionnelle et universelle autorise, à coup sûr, son exploitation à l'école.

Cela peut contribuer à donner âme à l'apprentissage de certaines disciplines comme la lecture, en particulier, qui reste un casse-tête pour nos élèves et peut encore aider au relèvement de leur niveau en français tant à l'oral qu'à l'écrit.

V. BIBLIOGRAPHIE

V.1. Ouvrages

Ministère de l'Éducation, *Guide pédagogique du maître du Curriculum de l'éducation de base, grande section*, Dakar, EENAS, octobre 2008

Kane, Mouhamadou, *Roman africain et tradition*, Les Nouvelles Éditions Africaines, Dakar, 1982, p.68.

Projet éducation dans les banlieues de Dakar, *Les progressions harmonisées/Français*, imprimerie Tandian, juin 2008

Ministère de l'Éducation du Sénégal, *Le conte*, Collection Outils pour les maîtres, 1997.

Paulme, Denise, *La mère dévorante. Essai sur la morphologie des contes africains*, Paris, Gallimard, 1976.

Senghor, Léopold Sédar et Sadji, Abdoulaye, *La belle histoire de Leuk-le-Lièvre*, collection Hachette, 1953.

V.2. Thèses

Diallo, Mor Talla, *Conte et lecture à l'école primaire Sénégalaise*, Thèse de Doctorat (nouveau régime), Bordeaux II, 1990.

Yoro, Souleymane, *L'étude du support animalier pour une approche didactique du conte oral*, Thèse de Doctorat de 3^e cycle, université Cheikh Anta Diop de Dakar, Juillet 2007.

V.3. Textes

Commission Nationale pour la Formation Initiale et Continué/Enseignement Élémentaire, Octobre 1998.

Décret 79-1165 du 20 décembre 1979 portant l'organisation de l'enseignement élémentaire au Sénégal.

Loi d'orientation de l'éducation n° 91-22 du 16 février 1991.

SÉMINAIRE D'ÉLABORATION DE MATÉRIAUX PÉDAGOGIQUES SUR
LE THÈME DE LA DIDACTISATION DU PATRIMOINE ORAL AFRICAIN :
DE L'ENSEIGNEMENT PRÉSCOLAIRE À L'UNIVERSITÉ

Synthèses des ateliers

Atelier 1.

Tradition orale et enseignement préscolaire

Quatre pays sont représentés : Cap-Vert, Guinée-Bissau, Mali et Sénégal.

I. ÉTAT DES LIEUX DANS LES QUATRE PAYS

PAYS	SYSTÈME	FORMATION	PLACE DES LANGUES DU MILIEU	OBSERVATIONS
Cap-Vert	Écoles gérées par les collectivités locales et des privés.	Assurée par l'État (maîtres polyvalents)	En principe le portugais est la langue d'enseignement, mais dans les faits, le créole est plus utilisé.	– Seul le Mali dispose d'une structure pour former de manière spécifique des maîtres du préscolaire.
Guinée-Bissau	Beaucoup d'écoles privées, de rares écoles publiques.	Assurée par l'État (maîtres polyvalents)	Travaux en cours pour la transcription du créole et expérimentation de son introduction officielle dans le système.	– Si dans les pays lusophones le créole s'impose à la place du portugais que veut imposer l'institutionnel, au Sénégal et au Mali, des parents ont une préférence pour les écoles où le français est introduit dès la petite section.
Sénégal	Système à plusieurs vitesses : écoles publiques, privées, cases des tout petits, garderies...	Actuellement assurée par les EFi.	Les enseignements apprentissages doivent se faire dans la langue du milieu et le français ne doit intervenir qu'à partir de la grande section.	
Mali	Existence d'écoles publiques jusque dans les départements à côté de structures privées.	Existence d'une structure étatique pour former, non des maîtres polyvalents, mais de vrais professionnels du préscolaire.	Même situation qu'au Sénégal.	

II. PATRIMOINE ORAL ET ACTIVITÉS DU PRÉSCOLAIRE AU SÉNÉGAL

N°	ITEMS	ÉTAT DES LIEUX
1	Variété et richesse du patrimoine oral	<ul style="list-style-type: none"> – Éducation musicale. – Le chant intégré dans un conte – Le chant créé à partir d'un conte – Conte – Comptine. C'est pour corriger les difficultés de prononciation et faciliter l'expression orale – Récitation. Le conte prépare la récitation. – Devinettes. En grande section, elles permettent de travailler l'imaginaire, de développer la réflexion, la mémoire et la discrimination (en logico math et en perceptivo motricité). – Ces activités régulières de classe débouchent souvent, en fin de semaine, sur des matinées récréatives qui, ayant pour cadre la cour de l'école et regroupant les élèves de toutes les sections, sont l'occasion pour les enfants de rivaliser sainement en chant, bakku, taas, jat (ce sont des genres oraux spécifiques à la société sénégalaise), etc. – C'est donc dire que le patrimoine oral occupe déjà une place importante dans le système préscolaire au Sénégal.
2	Méthodes de collecte	<ul style="list-style-type: none"> – Les personnes ressources appartenant au milieu environnant – L'éducateur du préscolaire – Les enregistrements audio vidéo – Les enquêtes et collectes directes sur le terrain
3	Sélection	<ul style="list-style-type: none"> – Prise en compte de l'aire culturelle – Éléments qui appartiennent à la mémoire collective – Textes moralisateurs qui débouchent sur le vécu de l'individu – Choix de textes dont la mémorisation est plus aisée, faciles à dramatiser – Nécessité d'un bon descriptif des genres – Diversification du corpus
4	Intégration efficace dans l'enseignement	<ul style="list-style-type: none"> – Prise en compte du niveau mental de l'enfant – Interdisciplinarité comme moyen d'intégration – Transfert des compétences dans d'autres situations d'enseignement-apprentissage dans le cadre de l'intégration des acquis
5	Difficultés rencontrées	<ul style="list-style-type: none"> – Le manque de pédagogie des personnes ressources – La taille des contes – Le manque d'informations par rapport aux genres oraux et à la connaissance du patrimoine – Déficit de formation des enseignants sur les techniques de « contage » et l'interprétation du conte – Activités considérées comme bouche-trous

N°	ITEMS	ÉTAT DES LIEUX
6	Moyens adéquats	<ul style="list-style-type: none"> – Les bandes dessinées, les illustrations, les enregistrements – Logistique adéquate (supports : audiovisuel, fiches, guides pour les enseignants et les élèves) – Personnes-ressources disponibles à livrer des textes oraux – Appartenance du collecteur à la communauté culturelle de collecte
7	Expérience réussies...	<ul style="list-style-type: none"> – Dramatisation en classe (jeu de rôles) – Contes dits par les élèves en classe – Contes dits par des professionnels en classe – Improvisation – Festival des contes en farandole
8	Procédures d'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> – Restitution du conte dans sa chronologie – la rétention de la leçon de morale – le transfert dans le milieu et à l'école

III. UNE SÉQUENCE PÉDAGOGIQUE POSSIBLE À PARTIR D'UN CONTE

L'objectif de la séquence pédagogique que nous présentons ici n'a qu'une ambition : montrer qu'**un seul élément** de notre **patrimoine oral** peut servir de prétexte à **une multitude d'activités** dans une classe du préscolaire.

- **Support** : une autre version du **conte** *Kumba amul ndey (Coumba l'orpheline)* intégrant un **chant**.
- **Niveau** : Grande section.
- **Durée de la séquence** : 25 min.

ACTIVITÉS	OBJECTIFS SPÉCIFIQUES	FONCTIONS SOLLICITÉES
Activités langagières (jeu de questions-réponses pour vérifier la compréhension du texte dit et extrapoler)	<ul style="list-style-type: none"> – Savoir s'exprimer et communiquer 	<ul style="list-style-type: none"> – Attention – Imagination – Extrapolation
Éducation musicale (pré-texte : le chant de l'orpheline aux cimetières pour appeler sa défunte mère à son secours : « Tunη, yaay jogal/Ajanna yënguleen jirim angi joooy ndayam/Tunη, yaay jogal... »)	<ul style="list-style-type: none"> – Chanter en chœur, chanter en solo – Prononcer les mots – Articuler les mots – Se socialiser 	<ul style="list-style-type: none"> – Attention – Écoute – Mémorisation – Restitution

ACTIVITÉS	OBJECTIFS SPÉCIFIQUES	FONCTIONS SOLLICITÉES
Activités perceptivo-motrices (le bois dont sont faits le pilon et le mortier qui rythment le chant de l'orpheline, les perles, l'or, la soie dont elle est parée pour assister à la fête organisée par le roi en vue de choisir la plus belle : notion de lourd/léger...)	<ul style="list-style-type: none"> – Percevoir le rythme, les sons, les formes, etc. – Identifier la nature des matières telles que le bois, le fer, etc. – Discriminer les formes, la taille, les couleurs, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> – Toutes les fonctions langagières – Toutes les fonctions perceptives (visuelles, olfactives, tactiles...)
Activités psychomotrices (manipulation du pilon et du mortier par les enfants pour accompagner le chant).	<ul style="list-style-type: none"> – Effectuer des mouvements 	<ul style="list-style-type: none"> – Toutes les fonctions langagières. – Toutes les fonctions dynamiques. – Coordination motrice et manuelle.
Activités manuelles <ul style="list-style-type: none"> – Modelage : les 4 bagues en or de l'héroïne. Activités logicomathématiques <ul style="list-style-type: none"> – Enfilage de perles en jouant sur les couleurs et les nombres. Ex. 3 perles jaunes, 2 noires... pour réaliser le collier de l'orpheline. – Dessin : la fille devenue épouse du roi et ses 2 esclaves. 	<ul style="list-style-type: none"> – Modeler des bagues – Enfiler des perles – Découper des formes – Plier du papier – Superposer des images – Ranger suivant la taille – Sérier suivant les couleurs – Compter les perles – Classer selon la forme – Comparer des grandeurs, des quantités, des masses, des formes, des distances, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> – Toutes les fonctions intellectuelles (intelligence pratique, expérimentation, erreurs-réparations...) – Toutes les fonctions perceptives. – Toutes les fonctions psychologiques

Observations :

- **Un seul support** a permis de réaliser **six activités**.
- **Ces six activités** permettent, d'installer déjà les germes de **compétences transversales** qui ne sont exigibles de l'élève qu'en fin de cycle moyen.

IV. RECOMMANDATIONS

- Accorder à l'éducation préscolaire la considération qu'elle mérite, vu son rôle capital dans la formation de l'homme de demain.
- Créer des structures spécialisées dans la formation de maîtres du préscolaire.

- Tenir compte des acquis de l'enfant au sortir du préscolaire pour une meilleure transition entre les deux cycles.
- **D'abord**, une bonne articulation du préscolaire et de l'élémentaire nécessite une formation initiale et une formation continue adéquates du maître de CI sur le préscolaire. Mieux, ces deux types de formation doivent être de surcroît polyvalents pour rendre l'enseignant autonome, capable d'autoréguler son action.
- **Ensuite**, la tenue de séances d'animations pédagogiques mixtes, notamment au sein des groupes scolaires (préscolaire-élémentaire) est souhaitable.
- Enfin, une collaboration plus solide devra se créer entre ces deux catégories d'enseignants (maîtres et éducateurs), pour qu'ils puissent coordonner leurs objectifs d'enseignement et adopter des démarches communes.

Atelier 2.

Tradition orale et enseignement élémentaire

NUMÉRO DU CHAPITRE : PATRIMOINE ORAL AFRICAIN					
ACTIVITÉ : EXPRESSION ORALE/EXPRESSION ÉCRITE					
COMPÉTENCE(S) : SAVOIR S'EXPRIMER ET COMMUNIQUER					
OBJECTIFS SPÉCIFIQUES	CONTENUS	MATÉRIELS/ SUPPORTS	ACTIVITÉS D'ENSEIGNEMENT/ APPRENTISSAGE		ÉVALUATION
			ACTIVITÉS MAÎTRE	ACTIVITÉS ÉLÈVES	
Os 1 : savoir écouter un récit	– Éléments essentiels du récit	– Le conte et les images	– Lecture progressive – Mimique – Gestuel	– Position d'écoute (en demi-cercle)	– Repérage des étapes d'une histoire à conter à la suite d'un récit
Os 2 : savoir retrouver le sens	– Une histoire quelconque	– Conte et images	– Explication contextuelle	– Argumenter – Poser des questions – Porter un jugement	– Restitution en quelques mots d'un conte – Dramatisation – Jeux de rôle
Os 3 : savoir interagir dans une situation de communication	– Jeux de rôle	– Le conte – Fixation du décor	– Il oriente le débat – Débloque la parole	– Participer à la discussion – Respecter les tours de parole – Jouer des rôles – argumenter	– Production d'écrits à partir d'image – Continuer une histoire en rapport avec les valeurs

Atelier 3.

Tradition orale et enseignement moyen secondaire

N°	ITEMS	ÉTAT DES LIEUX
1	Variété et richesse du patrimoine oral	<ul style="list-style-type: none">– Chants (Canção) : bàkk, Kasak (chants initiatiques des circoncis), Taasu, Taaxuraan (poésie rurale)– Conte (Contos)– Épopée, Proverbes et devinettes (proverbios e Advinhas)– Traduction éditée de textes oraux (Soundjata ou l'épopée mandingue, Les Contes d'Amadou Koumba, Les Nouveaux Contes d'Amadou Koumba, Kaidara de Amadou Hampâté BA...)
2	Méthodes de collecte	<ul style="list-style-type: none">– Enregistrements (audio et vidéo)– Enquêtes par les élèves– Recherche documentaire : bibliothèques, archives, Internet– Transcription et traduction– Personnes-ressources– Récits de vie croisés de personnes célèbres vivantes et exemplaires : faire intervenir les enseignants à la retraite
3	Sélection	<ul style="list-style-type: none">– Prise en compte de l'aire culturelle– Prise en compte du thème, du message à travers les valeurs véhiculées– Prise en compte de la qualité littéraire du texte– Nécessité d'un bon descriptif des genres– Diversification du corpus– Validation de la transcription et de la traduction
4	Intégration efficace dans l'enseignement	<ul style="list-style-type: none">– Prise en compte des objectifs du curriculum– Prise en compte du niveau de la classe– Avoir en ligne de mire les orientations du <i>curriculum</i> (interdisciplinarité, ouverture au monde du travail, bonne gouvernance, pensée critique,...)– Clarifier les concepts– Supports de réflexion en expression écrite (proverbes, énigmes, dictons, maximes...)

N°	ITEMS	ÉTAT DES LIEUX
5	Difficultés rencontrées	<ul style="list-style-type: none"> - Réticence des détenteurs du patrimoine oral - Problèmes d'ordre logistique - Barrières linguistiques et culturelles (problèmes de transcription, de traduction...) - Difficultés institutionnelles : école non ouverte au milieu, apprentissages non valorisés dans les évaluations certificatives, déficit d'une pédagogie de l'oral) - Déficit de formation des enseignants sur les techniques de « contage » et l'interprétation du conte - Absence de motivation des enseignants - Réticence aux innovations pédagogiques et conservatisme de certains enseignants
6	Moyens adéquats	<ul style="list-style-type: none"> - Organisation de compétitions, prétexte pour la collecte de textes oraux - Option pour une méthodologie fondée sur la centralité de l'apprenant - Disponibilité et intégrité des collecteurs et des gardiens du patrimoine - Logistique adéquate (supports : audiovisuel, fiches, guides pour les enseignants et les élèves) - Personnes-ressources disponibles à livrer les textes oraux - Prise en charge de la formation des enseignants - Formation des formateurs - Appartenance du collecteur à la communauté culturelle de collecte
7	Atteindre les objectifs visés	<ul style="list-style-type: none"> - Appropriation du patrimoine et son réinvestissement (évaluation, vivre les valeurs véhiculées par ce patrimoine) - Bonne formulation des objectifs et des compétences ciblés en classe - Avoir une idée claire des objectifs visés de la part du collecteur - Variété des genres - Ouverture de l'école sur le milieu

N°	ITEMS	ÉTAT DES LIEUX
8	Expérience réussies...	<ul style="list-style-type: none"> - Soundjata ou l'épopée mandingue - Les contes d'Amadou Koumba - Les Nouveaux contes d'Amadou Koumba - Dramatisation en classe (jeu de rôles) - Récitation et lecture à haute voix - Textes oraux déjà recueillis sur le terrain avec des étudiants - Contes dits par les élèves en classe - Contes dits par des professionnels en classe - Improvisation - Festival des contes en farandole - La nuit du conte à TsNT et à Foundiougne - Programme radiophonique de contes en Guinée-Bissau et au Sénégal - Travail sur les proverbes : structures, sens, symbolisme - Cassettes PDRH (Formation Continue) avec Jacqueline et Lucien Lemoine : Le pagne noir (séance d'écoute et de compréhension) - « Au fil du conte » à Kaolack : production de contes par les élèves, recueil publié - Veillée de contes avec les élèves suivie de textes réécrits en pièces de théâtre (Kaolack, Ziguinchor) - Rap poétique (étude des figures de style par exemple)
9	Qui ont permis de renouveler <ul style="list-style-type: none"> - les supports et les contenus d'enseignement - les méthodes d'enseignement - les procédures d'évaluation 	<ul style="list-style-type: none"> - Schéma narratif, - Schéma actanciel - Évaluation formative - Diversification des méthodes d'enseignement pour le professeur - Découverte et valorisation des talents des élèves
10	Et le moment venu d'indiquer les conditions scientifiques efficaces de son intégration dynamique dans les apprentissages	<ul style="list-style-type: none"> - L'intégration dans un projet pédagogique - Intégration dans le curriculum amélioré - Validation et fiabilité des données collectées - Formation des enseignants et des élèves - Outils didactiques appropriés : fiche type, guides pour l'enseignant - Sensibilisation de l'ensemble des acteurs pour leur adhésion au projet - Multilinguisme équilibré
	Autres	<ul style="list-style-type: none"> - Réflexion au niveau du département de didactique de la FASTE sur la question de la didactisation du patrimoine oral

Atelier 4.

*Tradition orale et
enseignement supérieur*

TITRE DU MODULE : PATRIMOINE ORAL AFRICAIN					
NIVEAU : PREMIÈRE ANNÉE					
SÉQUENCE : INITIATION AUX MÉTHODES DE COLLECTE					
COMPÉTENCE(S) : MAITRISER LES TECHNIQUES DE COLLECTES					
OBJECTIFS SPÉCIFIQUES	CONTENUS	MATÉRIELS/ SUPPORTS	ACTIVITÉS D'ENSEIGNEMENT/ APPRENTISSAGE		ÉVALUATION
			ACTIVITÉS ENSEIGNANT	ACTIVITÉS ÉTUDIANT	
Os 1 : maitriser le matériel de collecte	<ul style="list-style-type: none"> – Types de matériel de collecte – Utilisation du matériel de collecte 	<ul style="list-style-type: none"> – Enregistreur (vidéo/audio) – Informatique 	<ul style="list-style-type: none"> – L'enseignant explique les types de matériel de collecte adapté à chaque situation – L'enseignant explique le mode de fonctionnement du matériel – L'enseignant procède à une démonstration – Il répond aux questions des étudiants 	<ul style="list-style-type: none"> – Les étudiants suivent les explications, posent des questions et participent à la démonstration 	<ul style="list-style-type: none"> – Jeux de rôle
Os 2 : savoir collecter	<ul style="list-style-type: none"> – Techniques de collectes de données – Choix de la langue – Choix du lieu – Choix de l'informateur – Choix du moment et du timing 	<ul style="list-style-type: none"> – Normes standards 	<ul style="list-style-type: none"> – L'enseignant explique les différentes techniques de collectes – Il explique les spécificités socio historiques et culturelles de la communauté, le mode du choix de la langue, du lieu, de l'informateur, du moment et du timing – Il répond aux questions des étudiants 	<ul style="list-style-type: none"> – L'étudiant suit les explications, pose des/répond aux questions de l'enseignant 	<ul style="list-style-type: none"> – Élaboration d'un outil de collecte (Questionnaires, Guide d'entretien, focus group, etc.)
Os 3 : savoir transcrire	<ul style="list-style-type: none"> – Notions de base en linguistique – Traitement de texte, logiciels et programmes 	<ul style="list-style-type: none"> – Ordinateurs, logiciels, programmes, enregistreurs de sons – Document officiel de base pour la langue concernée 	<ul style="list-style-type: none"> – Explication des règles de transcription – Transcription de corpus – Explication du processus du passage de l'audio à l'écrit 	<ul style="list-style-type: none"> – Il suit les explications, le processus de l'audio à l'écrit et participe à la transcription 	<ul style="list-style-type: none"> – Collecte et transcription de corpus
Os 4 : savoir traduire	<ul style="list-style-type: none"> – Modèles techniques de traduction 	<ul style="list-style-type: none"> – La langue – L'informateur – L'ordinateur – Logiciels et programmes de traduction – Le téléphone portable 	<ul style="list-style-type: none"> – Explication des techniques de traduction, de l'importance du modèle de traduction littérale et réponses adéquates aux questions 	<ul style="list-style-type: none"> – Il suit les explications, participe à la traduction et pose des/répond aux questions 	<ul style="list-style-type: none"> – Traduction du corpus collecté et transcrit

TITRE DU MODULE : PATRIMOINE ORAL AFRICAIN					
NIVEAU : DEUXIÈME ANNÉE					
SÉQUENCE : EXPLOITATION DU PATRIMOINE ORAL					
COMPÉTENCE(S) : MAITRISER LES GENRES ORAUX					
OBJECTIFS SPÉCIFIQUES	CONTENUS	MATÉRIELS/ SUPPORTS	ACTIVITÉS D'ENSEIGNEMENT/ APPRENTISSAGE		ÉVALUATION
			ACTIVITÉS ENSEIGNANT	ACTIVITÉS ÉTUDIANT	
Os 1 : identifier les principaux genres oraux	<ul style="list-style-type: none"> Conte, épopée, mythe, légende, proverbes, dictons, devinettes, chanson 	<ul style="list-style-type: none"> Corpus oraux et textes transcrits et traduits, littérature écrite 	<ul style="list-style-type: none"> Présentation des différents genres oraux, incitation à la participation des étudiants et réponses aux questions des étudiants 	<ul style="list-style-type: none"> L'étudiant suit les présentations, participe au cours et pose des/répond aux questions 	<ul style="list-style-type: none"> Répertorier les genres existant dans sa culture (pour chaque étudiant)
Os 2 : caractériser les principaux genres oraux	<ul style="list-style-type: none"> Conte, épopée, mythe, légende, proverbe, dicton, devinette, chanson 	<ul style="list-style-type: none"> Corpus oraux et textes transcrits et traduits, littérature écrite Matériels vidéo et audio 	<ul style="list-style-type: none"> Définition des caractéristiques des différents genres Définition des situations d'énonciation des différents genres oraux Incitation à la participation des étudiants et réponses aux questions 	<ul style="list-style-type: none"> Il suit le déroulement du cours, participe aux activités de la classe et pose des/répondre aux questions 	<ul style="list-style-type: none"> Distinguer les spécificités de chaque genre Faire une performance dans au moins un genre de son choix
Os 3 : analyser les principaux genres oraux	<ul style="list-style-type: none"> Règles de transcription et de traduction Schémas narratifs et schémas actantiels Rhétorique 	<ul style="list-style-type: none"> Corpus oraux et textes transcrits et traduits, littérature écrite Matériels vidéo et audio 	<ul style="list-style-type: none"> Rappel des règles de transcription et de traduction Présentation des schémas narratif et actantiel Présentation des procédés stylistiques Réponses aux questions 	<ul style="list-style-type: none"> L'étudiant suit le cours, participe à la découverte des schémas narratif et actantiel, et aux procédés stylistiques Il Pose des/ répond aux questions 	<ul style="list-style-type: none"> Analyse narrative Analyse actantielle Analyse stylistique
Os 4 : savoir éditer les éléments collectés	<ul style="list-style-type: none"> Méthodes ciblées d'édition Le choix pertinent des données à éditer Cibles de l'édition Les circuits d'édition 	<ul style="list-style-type: none"> Les données collectées, les logiciels, les programmes, les maisons d'édition, Internet 	<ul style="list-style-type: none"> Explication du choix des données pertinentes Présentation des moyens et outils d'édition Choix et analyse des cibles Choix des circuits pertinents d'édition 	<ul style="list-style-type: none"> L'étudiant suit le cours, participe aux travaux de manipulation, à la sélection des données et des circuits d'édition Il pose des/ répond aux questions 	<ul style="list-style-type: none"> Éditer un document en suivant les étapes du processus (support dur et/ou numérique)

TITRE DU MODULE : PATRIMOINE ORAL AFRICAIN					
NIVEAU : TROISIÈME ANNÉE					
SÉQUENCE : EXPLOITATION DU PATRIMOINE ORAL					
COMPÉTENCE(S) : MAITRISER LES PRATIQUES SOCIO-CULTURELLES					
OBJECTIFS SPÉCIFIQUES	CONTENUS	MATÉRIELS/SUPPORTS	ACTIVITÉS D'ENSEIGNEMENT/ APPRENTISSAGE		ÉVALUATION
			ACTIVITÉS ENSEIGNANT	ACTIVITÉS ÉTUDIANT	
Os 1 : classifier les pratiques socio-culturelles	<ul style="list-style-type: none"> – Socio-anthropologie africaine – Les principales pratiques socio-culturelles 	<ul style="list-style-type: none"> – Genres oraux, pratiques rituelles, pratiques artistiques 	<ul style="list-style-type: none"> – Présentation des données socio-anthropologiques de l'Afrique – Présentation des pratiques rituelles et des pratiques artistiques – Réponses aux questions 	<ul style="list-style-type: none"> – Il suit le cours, participe aux présentations, pose des/ répond aux questions 	<ul style="list-style-type: none"> – Lister des pratiques socioculturelles pertinentes pour chaque étudiant
Os 2 : analyser des pratiques socio-culturelles	<ul style="list-style-type: none"> – Pratiques traditionnelles – Pratiques culturelles contemporaines – Pratiques culturelles mixtes 	<ul style="list-style-type: none"> – Documents d'archives – Personnes ressources – Documentaires, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> – Explication et illustration des pratiques culturelles – Mise en évidence des interrelations entre pratiques culturelles – Proposition de consignes de recherche 	<ul style="list-style-type: none"> – L'étudiant suit les cours, fait des recherches, participe aux activités et produit des documents 	<ul style="list-style-type: none"> – Commenter une pratique culturelle
Os 3 : mettre en relation les pratiques socio-culturelles avec les environnements	<ul style="list-style-type: none"> – Pratiques culturelles – Environnements socioculturels 		<ul style="list-style-type: none"> – Présentation et explication de la méthodologie d'analyse interculturelle – Explication des relations entre pratiques culturelles et environnements – Organisation des travaux de groupes 	<ul style="list-style-type: none"> – Il suit le cours, participe aux travaux de groupes, pose des/ répond aux questions – Éventuellement, il organise des exposés dans les lycées et collèges 	<ul style="list-style-type: none"> – Produire des documents d'analyse et de synthèse
Os 4 : savoir archiver les pratiques socio-culturelles	<ul style="list-style-type: none"> – Méthodes et techniques d'archivage – Lieux d'archivage 	<ul style="list-style-type: none"> – Ordinateurs, logiciels, programmes, structures institutionnelles d'archivage 	<ul style="list-style-type: none"> – Présentation et explication des méthodes et techniques d'archivage – Explication des méthodes de sélection de données pertinentes – Explication du fonctionnement des structures institutionnelles d'archivage ciblées – Réponses aux questions 	<ul style="list-style-type: none"> – L'étudiant suit le cours, participe aux travaux de manipulation et à la sélection des données – Il pose des/ répond aux questions 	<ul style="list-style-type: none"> – Archiver un document en suivant les étapes du processus

Rapport général

Il s'est tenu à la Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation (FASTEF), les 22, 23, 24 et 25 mars 2010, un séminaire international sur la *Didactisation du Patrimoine oral africain : du Préscolaire à l'Université*. Ce séminaire a été organisé par l'Union Latine, l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF), le Ministère sénégalais chargé du Préscolaire, de l'Élémentaire, du Moyen Secondaire et des Langues Nationales et la FASTEF. La cérémonie d'ouverture présidée par monsieur le Ministre Kalidou Diallo a vu la participation du Secrétaire général de l'Union Latine, de la Directrice adjointe de l'Union Latine chargée de la Promotion et de l'Enseignement des langues, de la Représentante de l'OIF, du Doyen de la FASTEF représenté par l'Assesseur, des Enseignants de l'UCAD et de l'UGB-SL. Des participants venus d'horizons divers ont pris part à cette rencontre : Cap-Vert, Guinée-Bissau, Mali et Sénégal.

Au-delà des cibles de ce séminaire que sont essentiellement les Inspecteurs spécialisés, les Conseillers pédagogiques et les chercheurs en traditions orales, les professeurs de français et les étudiants stagiaires à la FASTEF ont pris part aux plénières.

Les travaux se sont déroulés dans la sérénité et avec beaucoup d'enthousiasme, preuve de l'importance du thème et de l'intérêt que les uns et autres

ont accordé à la rencontre. Les travaux ont alterné conférences, ateliers, tables rondes et plénières.

Il est apparu d'emblée que la notion de patrimoine oral renvoyait à un ensemble hétérogène de pratiques et de valeurs qui informent les représentations sociales et les postures éthiques et esthétiques. Ce patrimoine immatériel est alors inséparable de la façon dont les identités, individuelles et collectives, se présentent publiquement et interagissent dans une communauté mais aussi de communauté à communauté.

Il est donc plus qu'opportun de réfléchir sur la prise en charge de ces richesses symboliques par les enseignements/apprentissages en classe de langue. Les traditions orales africaines en tant que système spécifié des genres et des formes symboliques sont d'abord en elles-mêmes des processus didactiques parce que contenant leurs propres schémas et modèles de discoursivisation et de transmission. Comment donc les pédagogues et didacticiens doivent-ils se saisir de cette matière, de ces schémas et modèles pour transformer les pratiques pédagogiques et didactiques présentes ayant montré de toutes les façons leurs limites ?

De ce point de vue, le projet du Ministère chargé du Préscolaire, de l'Élémentaire, du Moyen/Secondaire et des Langues nationales pour améliorer les curricula est un premier pas important mais qui mérite d'être éprouvé avant d'être approuvé.

Par ailleurs, et dans le souci de disposer de tous les documents essentiels du séminaire, un deuxième atelier restreint a été organisé à la FASTEF, à Dakar, avec une dizaine de personnes ressources qui avaient participé au premier séminaire de 2010. Ce deuxième séminaire restreint s'est déroulé les 1^{er} et 2 février 2011 et a permis de faire un toilettage des principaux ateliers, à savoir le Préscolaire, l'Élémentaire, le Moyen/Secondaire et l'enseignement Supérieur. Un matériel pédagogique relativement homogène et articulé est sorti de cette rencontre pouvant permettre d'envisager la mise en place à la fois d'un processus de formation et d'élaboration de guides et de manuels.

Il est alors nécessaire de fédérer les énergies et les compétences pour aller au-delà ce qui est en cours pour envisager les choses avec plus de perspectives et de profondeur. Et pour cela, les participants au séminaire restreint de février 2011 ont réaffirmé les recommandations du séminaire de 2010 en insistant sur la poursuite du partenariat enclenché avec l'Union Latine,

le Ministère de l'Éducation du Sénégal, la FASTER, le Cap-Vert et la Guinée-Bissau pour aller plus loin dans cette nouvelle dynamique.

Les dites recommandations se déclinent comme suit :

- une réflexion approfondie sur les compétences transversales qui articuleraient tous les niveaux des enseignements/apprentissages dans la continuité de la progression pédagogique du Préscolaire à l'Université en passant par l'Élémentaire et le Moyen Secondaire ;
- l'identification des compétences transversales par niveau et par cycle peut alors être un critère de présélection des contenus, des stratégies didactiques et des modèles d'évaluation ;
- l'élaboration des guides d'usage, des guides pédagogiques et des syllabus qui prennent plus de valeur et de pertinence ;
- la mise en route d'une didactique interdisciplinaire des langues et des cultures ;
- la mise en place de projets interdisciplinaires prenant en charge la question du patrimoine oral dans sa globalité et dans sa complexité ;
- la prise en charge, dans la formation de base, des langues maternelles pour une meilleure ouverture des apprenants dans leur construction identitaire d'abord ;
- approfondir en les élargissant les expériences en cours comme le Rap poétique, la nuit du conte, le conte au lycée, le théâtre, etc. ;
- au comité de pilotage en place d'organiser le suivi des conclusions du séminaire et sa pérennisation ;
- d'envoyer des motions de remerciement aux différents partenaires qui se sont investis dans ce séminaire : Union Latine, OIF, Ministère de l'Éducation et la FASTER.

