



MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE

Expériences Pédagogiques

Revue en ligne éditée par l'Ecole Normale Supérieure d'Oran-Algérie

<http://exp-pedago.ens-oran.dz>

Numéro 2- juin 2017

« L'approche textuelle »

Auteur : BONDO MULUNDA

Appartenance : UNIVERSITE DE KAMINA- Congo

Courriel : mulunda.bondo1@gmail.com

Titre : L'approche textuelle dans l'enseignement du fle dans la ville de kamina

1.0. INTRODUCTION

La constitution de la République Démocratique du Congo (désormais Rdc) ainsi que les lois qui en découlent reconnaissent un statut particulier à la langue française dans le pays. Elle est dite officielle et donc, langue de travail et langue d'enseignement. Elle est d'enseignement parce que c'est en français les toutes les matières sont censées être transmises aux apprenants depuis l'école maternelle jusqu'à l'université, mais aussi une matière. A cet titre, elle est enseignée systématiquement jusqu'à la sortie des humanités (enseignement secondaire).

Depuis des années, la classe de français commence toujours par un texte. Celui-ci donne lieu aux explications, aux exploitations et à l'expression. La question qui a inspiré cette recherche est celle de savoir si depuis toutes ces années l'enseignement des textes a évolué dans ses objectifs, dans ses pratiques et dans ses contenus. Comme on le sait, et Christian Puren le souligne de la plus belle manière, l'étude du texte entre dans les classes de français vers les années 1902 quand on passe de la méthode traditionnelle à la méthode directe. Or depuis ce temps, les approches se sont succédé. Avec l'influence des différents courants linguistiques, les méthodologues ont mis sur pied successivement, les méthodes audio-orale, SGAV, communicative, notionnelle-fonctionnelle...Comment les

<http://exp-pedago.ens-oran.dz> Numéro 2- juin 2017

« L'approche textuelle »

enseignants de Kamina ont-ils intégré les différents apports méthodologiques dans leur conception de leur pratique ? Quelle approche appliquent-ils et pour quel objectif ? Bref, quelle conception ont-ils de l'enseignement du texte ? C'est pour répondre à ce genre de questions que nous avons entrepris de mener une enquête auprès des enseignants de français de l'enseignement secondaire de la ville de Kamina, dans la nouvelle province du Haut Lomami. Notre questionnaire a été administré à 40 enseignants œuvrant dans des écoles aussi bien du centre de la ville que de la périphérie. Chacun a eu trois jours pour y répondre. L'exploitation de leurs réponses nous a permis d'élaborer ce texte qui met en exergue, principalement, les faiblesses de l'approche textuelle, en Rdc en général, à Kamina en particulier. Bien que le nouveau programme (2005) parle de l'enseignement par compétence, ce document n'a pas réalisé des transformations qualitatives substantielles susceptibles d'induire des comportements nouveaux. Ce qui fait que les résultats de notre enquête pourraient être élargis dans une certaine mesure à l'ensemble du pays. Cette réflexion s'étend ainsi sur quatre grandes parties. Dans un premier temps, nous disons un mot sur la ville de Kamina, ensuite nous présentons les résultats de notre enquête avant de les analyser. Enfin, nous proposons des possibilités de correction en nous fondant principalement sur les éléments de la linguistique textuelle.

1.1. LA VILLE DE KAMINA

La ville de Kamina est le chef-lieu de la nouvelle province du Haut-Lomami. Elle est située à plus ou moins six cents kilomètres au nord de Lubumbashi, ancienne capitale du Katanga, dans le sud-est de la Rdc. Elle est connue principalement pour sa grande Base militaire construite par l'OTAN au lendemain de la deuxième guerre mondiale. Considérée longtemps par certains comme la deuxième d'Afrique après celle du Caire en Egypte, cette Base est aujourd'hui l'ombre d'elle-même. Sur le plan éducationnel, la ville héberge un ministère provincial de l'éducation, une division et trois sous-divisions de l'enseignement primaire et secondaire. Elle compte plus de vingt écoles secondaires dont la grande majorité est publique. Parmi elles, le grand nombre est constitué des écoles conventionnées catholiques, ensuite viennent les écoles protestantes. On y compte de même un institut conventionné Kimbanguiste. Kamina compte aussi des écoles privées parmi lesquelles celles relevant des Entreprises et des églises. On peut citer : celle de la Société nationale des chemins de fer (SNCC), de la GRELKA et l'église Orthodoxe...A ces écoles non publiques, il faut ajouter celles créées du fait de l'initiative des individualités intéressées par la formation de la jeunesse.

L'Enseignement supérieur et universitaire a longtemps été l'apanage de l'église méthodiste dont le premier-né, l'institut supérieur pédagogique (ISP-KAMINA), a formé la quasi-totalité des enseignants de français du niveau secondaire de la ville. Après avoir été souvent géré sous le régime privé, cette institution est passée depuis peu sous le régime public. L'église méthodiste organise aussi, sous le régime privé, une université et un institut supérieur d'études médicales. A côté de ces trois institutions, Kamina est aujourd'hui dominé par une université publique appelée « Université de Kamina » qui, à part sa faculté de Psychologie et de Sciences de l'Education, n'organise pas une filière concernée par la problématique de l'enseignement du français. Une autre institution publique, celle dont nous assumons actuellement la direction, est appelée « Institut Supérieur Médical » (ISTM-KAMINA). En dehors de ces institutions qui ont pignon sur rue, beaucoup d'autres tentatives ont vu le jour dans ce domaine mais, elles nous semblent négligeables quant à leur importance et leur rapport avec le sujet de cette réflexion.

Ce qu'il faut retenir c'est que toutes les études menées notamment par une équipe dirigée par nous-même,¹ et par d'autres dans ce domaine, ont montré que plus de soixante-dix pourcents des enseignants de français de la ville n'ont pas suivi une formation appropriée. Bon nombre d'entre eux viennent des filières parfois éloignées telles que les sciences sociales, le droit, la philosophie... Cette précision s'inscrit dans la suite de plusieurs autres que nous avons menées et qui ont mis en exergue la nécessité pour les décideurs de se pencher sur la question de l'enseignement du FLE dans cette ville.

1.2. Présentation des résultats de l'enquête

b) Introduction

Dans cette partie nous présentons les réponses de nos quarante enquêtés. Pour obtenir ces réponses qui nous ont permis de rédiger ce travail, nous avons conçu et administré un questionnaire. Celui-ci a été administré aux enseignants de français des écoles secondaires compte non tenu des réseaux, des niveaux, des classes ni des lieux. Trois jours plus tard nous sommes revenus chercher les réponses qui étaient prêtes partout, étant donné la nature fermée et simpliste des questions posées. Les réponses récoltées ont été analysées et transformées en statistiques reprises dans les tableaux suivants et commentées en rapport avec les données de la linguistique textuelle. Ci-dessous nous présentons donc les résultats de notre enquête.

b) Présentation des résultats de l'enquête

Tableau I : Quelle importance accordez-vous à l'enseignement des textes ?

NOMBRE Des enquêtes	PRIMORDIALE	MOYENNE	NEGLIGEABLE
40	32	8	0
100	80	20	0

Ce tableau indique que sur les quarante enquêtés 32 trouvent que l'enseignement des textes est indispensable, et qu'on ne peut donc s'en passer, contre 8 qui lui donnent une importance relative sans aller jusqu'à le négliger. Il en résulte donc que personne n'estime faisable d'enseigner le français en dehors d'un texte ou document de base.

Tableau II : Vous servez-vous encore et uniquement de l'organisation de la classe de français prévue par le programme national ?

¹ BONDO MULUNDA et al., « DE LA DIMENSION CULTURELLE DANS L'ENSEIGNEMENT DU FLE A L'ECOLE SECONDAIRE DE KAMINA » dans *Mouvements et enjeux sociaux* n°93, Kinshasa-RDC, Novembre-Décembre 2015. pp175-189

NOMBRE	Oui	Non	Sans réponse
40	24	10	6
100%	60	25	15

Quelques leçons intéressantes peuvent être tirées de ce tableau. La première est que dans leur majorité, soit 60%, ils utilisent exclusivement l'approche diffusée dans les instituts supérieurs pédagogiques et imposée par le programme officiel. Dix d'entre les enquêtés soutiennent ne pas utiliser exclusivement cette approche. On peut en déduire soit qu'ils l'utilisent concurremment avec d'autres soit qu'ils ne l'utilisent pas du tout. Pour trancher, il nous faut attendre les réponses à la dernière question. Une autre catégorie d'enquêtés n'y a pas répondu. Nous imaginons qu'il s'agit des enseignants non qualifiés qui assument ce cours sans forcément savoir exactement à quoi s'en tenir ou qui appliquent l'approche sans en connaître l'origine et les spécificités. Nous ne doutons pas que parmi les enquêtés de la deuxième catégorie il y ait aussi un bon nombre des indécis qui auront dit « non » sans savoir exactement ce qu'ils ont traduit.

Tableau III. Si oui qui choisit les thèmes/les textes ?

NOMBRE	L'ENSEIGNANT	L'APPRENANT	LES DEUX
40	34	0	6
%	85	0	

Ce tableau tout aussi intéressant montre que malgré l'insistance du programme qui veut que les apprenants soient associés au choix des thèmes et des textes, c'est encore et toujours les enseignants dans leur grande majorité qui s'en occupent, les bénéficiaires subissant ainsi leur formation. Six enquêtés uniquement déclarent avoir associé les bénéficiaires à ce travail. On comprend bien la difficulté qu'il y a à obtenir l'apport de ces derniers. En effet, les prévisions des matières étant élaborées à la fin des vacances, pendant que les étudiants sont encore à la maison, il serait quasi impossible de bénéficier de leur contribution. Cette difficulté aurait pu être évitée si les prévisions des matières n'avaient qu'une valeur indicative, c'est-à-dire, si elles pouvaient être enrichies au retour des apprenants. Or le système congolais ne l'admet pas. Une fois établies et déposées auprès des autorités, les prévisions doivent être exécutées scrupuleusement au risque pour l'enseignant d'encourir des sanctions. Il n'y a donc pas lieu pour les apprenants de contribuer à leur formation en cette matière. Pourtant six enseignants disent donner cette opportunité aux élèves, comment s'y prennent-ils ? On ne pourrait le savoir dans le cadre de cette enquête.

Tableau IV. Si non, quelle que soit l'approche utilisée, désignez parmi les suivantes les étapes que vous exploitez ou intégrez dans votre classe d'analyse textuelle ? (cocher ou soulignez l'étape ou les étapes concernées)

	Texture (propositio n-énoncé,	Structure compositionnelle		Sémantique (Représenta tion	Enonciation (Cohérence polyphonique	Actes de discours (Orientation argumentative)
		Plan	Séquence			
http://exp-pedago.ens-oran.dz Numéro 2- juin 2017						
« L'approche textuelle »						

	période			discursive)	e)	
Nombre	10	36		32		
%	25	90		80		

De ce tableau, on retient que seuls dix enseignants se préoccupent de la cohésion intra et/ou interphrastique au sein du texte. La problématique de la connexion et de la progression (anaphorique ou cataphorique) du texte est ignorée de la grande majorité des enseignants de Kamina. Si 36 d'entre eux exploitent la structure compositionnelle à travers le plan du texte, personne ne mène, avec les apprenants, l'étude séquentielle. Il va de soi que le plan est appréhendé ici à travers les idées maîtresses des paragraphes marqués typographiquement par les retraits. Aucune étude sur la nature des séquences : narratives, descriptives, dialogiques, argumentative... n'est envisagée à travers leurs états initiaux, leurs transformations et leurs états finaux. Il en résulte que les apprenants n'ont, des textes étudiés, qu'une idée confuse et superficielle. La cohérence interne et discursive n'est pas abordée, le texte n'étant envisagé que comme un module isolé ne s'inscrivant dans aucun interdiscours et n'ayant de rapport avec aucune situation de production. L'étude sémantique du texte est l'une des étapes la plus exploitée. En effet, dans l'approche utilisée, l'« explication détaillée » s'y attarde grandement même si elle ne va pas jusqu'à l'épuisement des richesses des termes. Cet aspect est laissé aux exploitations, notamment celle dite lexicale, dans le cas où elle serait envisagée, notamment sous la forme de grille sémique. L'explication détaillée, comme l'exploitation lexicale, a principalement pour but d'enrichir le vocabulaire des apprenants. C'est pourquoi les deux recourent abondamment aux réemplois. Mais elles ne vont pas jusqu'à la représentation discursive de l'objet. C'est dire que sur le plan sémantique les termes sont étudiés pour eux-mêmes non comme des constituants d'une unité sémantique appelée texte.

Personne, non plus, n'a déclaré avoir abordé l'aspect énonciatif, ce qui fait que la cohérence polyphonique du texte, grâce à laquelle ce dernier est présenté comme une séquence d'un flux ininterrompu de discours, est totalement ignorée des apprenants.

Enfin, Le fait que le texte ne soit pas abordé partout en tant qu'acte de discours, ou plutôt, comme macro-acte de discours, indique que sa valeur illocutoire ne profite pas aux étudiants. L'intérêt est recherché uniquement dans les ressources linguistiques destinées à la construction du savoir abstrait des apprenants. En conséquence, l'aspect fonctionnel de l'enseignement manque cruellement dans cette pratique.

2. Lecture critique des résultats d'enquête

L'enseignement du FLE à Kamina (et partout en Rdc) relève encore de la méthode directe dans ses aspects les plus élémentaires. En effet, sa seule rupture avec la méthode traditionnelle réside dans le non recours à la traduction. Pour mesurer le retard engrangé ici, nous reproduisons le tableau-

synthèse de l'évolution des approches didactiques telles que proposées par Regina Bikulciene² quitte à les commenter par la suite à la lumière de la pratique enseignante de Kamina.

LES DIFFERENTES APPROCHES DIDACTIQUES						
	Méthode traditionnel ou méthode grammaire-traduction	Méthode directe	Méthode audio-orale	Méthode structuro-globale audio-visuelle (SGAV)	Approche communicative	Approche fonctionnelle-notionnelle
Période	Dès la fin du XVI ^e siècle jusqu'au XX ^e S	Forte dans la seconde moitié du XIX ^e siècle et jusqu'à nos jours	1 ^{er} à 1965 aux Etats unis. En France de 1965 à 1965	Début des années 1950	Début des années 1970	Début des années 1980
Objectif général	Faciliter l'accès aux textes, le plus souvent littéraires « former l'esprit des étudiants »	Apprendre à parler par une méthode active et globale	Dans l'ordre suivant : comprendre, parler, lire et écrire (les 4 aptitudes)	Apprendre à parler et à communiquer dans les situations de la vie courante	Apprendre à parler et à communiquer dans les situations de la vie courante	Apprendre à faire et à communiquer dans des situations de la vie courante
Public visé	Débutants, adolescent, et adultes, scolaire ou général	Débutants, adolescents, scolaire et général	Débutants, adolescents ou adultes, scolaire et général	Débutants, adolescents ou adultes, scolaire et général	Débutants, adolescents ou adultes, scolaire et général	Débutants, adolescents ou adultes, scolaire et général
Théories sous-jacentes	Pas de théories précises, plutôt une idéologie	Empirisme et associacionisme, Jacotot, Gouin, Passy	linguistique structurale, béhaviorisme : Bloomfield, Harris, Fries et Labo, Skinner	De la « langue » saussurienne à la parole : Brunot, Guberina, Gougenheim	Linguistique pragmatique, psychopédagogie : Hymes, Austin, Searle et psychologie cognitive	Linguistique, pragmatique, analyse des besoins langagiers détermine les fonctions à travailler en L2
Statut de l'enseignant	Détient le savoir, le transmet verticalement	Détient le savoir mais anime, mime et parle	Détient le savoir et le savoir-faire technique (magnétophone et laboratoire de langue)	Technicien de la méthodologie	Anime, centré sur l'apprenant	Anime, élabore des supports, centré sur l'apprenant

Ce tableau montre vers quelles perspectives l'enseignement du FLE a évolué depuis des décennies à travers le monde. Comme l'ont souligné plusieurs didacticiens, aucune de ces approches n'est parfaite dans l'absolu.

² REGINA BULCIENE, Cours de DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE, SUL, SIAULIU UNIVERSITETAS [WWW.siu.it/bikulciene_cours](http://www.siu.it/bikulciene_cours), 2007 consulté le 18/5/2017

Allant dans le même sens, Robert Galisson³ souligne que « la nouvelle génération des enseignants refuse toute imposition et ne se sent plus liée aux méthodologies constituées ni aux manuels que l'on trouve sur le marché »(P.112). On en tire l'idée selon laquelle la nouvelle génération des enseignants de par le monde se servent de manière subversive des approches méthodologiques et des manuels, mieux, ne les adoptent pas mais les transgressent. Tout ce qui précède révèle deux faits. Il faut savoir, d'une part, qu'à partir de 1950, on ne peut plus enseigner le FLE comme avant et qu'il appartient à chaque enseignant de se créer une méthode éclectique à partir de différentes approches, et d'autre part, que ce dernier ne peut plus être le détenteur du savoir qui le déverse à sa guise sur les apprenants. On passe de la relation verticale à l'interactivité. Cela veut dire que l'action de formation ne peut plus être décidée unilatéralement par lui ni être centrée sur la langue qui n'est plus une fin en soi mais un instrument au service de la communication et surtout de l'action. Qu'en est-il de l'enseignement des textes à Kamina ?

Le fait de centrer l'enseignement de FLE sur le texte, n'est pas en lui-même l'expression de la modernité. Selon Christian Puren le texte est entré dans nos classes à partir des années 1902 lors de la rupture entre l'approche traditionnelle et la méthode active. Ce qui est important c'est ce qu'on fait de ce texte, pas uniquement sa présence en classe. Cela justifie donc qu'on se demande ce que les enseignants de Kamina en font. Comme nous l'avons dit plusieurs fois, le texte vient d'un thème choisi par l'enseignant pour une semaine. La première étape de son étude porte sur sa compréhension, détaillée ou globale, selon qu'il est court ou long. Ensuite viennent les exploitations grammaticale, lexicale, et enfin, l'expression.

En rapport avec le tableau repris plus haut, nous pouvons nous demander ce qu'il en est du comportement de l'enseignant, de l'objectif du FLE, des compétences visées et des contenus capables d'y conduire.

La réponse à la première question est déjà clairement donnée par nos enquêtes. C'est l'enseignant qui choisit le texte, en fonction, non pas des besoins des apprenants (qu'il ne connaît pas encore), mais des contenus à transmettre tels qu'ils sont repris dans le programme. La situation des étudiants, leurs devenirs immédiat et éloigné, la compétence à développer, tous ces points n'entrent pas en ligne de compte. Il en résulte que tous les apprenants de la Rdc doivent subir une même formation peu importe la différence marquée de leurs situations sociolinguistiques de départ. Cela est encore exaspéré par le fait que dans la quasi-totalité des cas, les textes choisis sont tirés des anthologies dont certaines n'ont rien à voir avec les enfants congolais de Kamina. Comme nous l'avons démontré dans plusieurs de nos études antérieures, notamment dans celle de 2006⁴, les enseignants congolais sont incapables de « transgresser » les programmes pour adapter leurs contenus aux besoins des apprenants. Les raisons à cela sont multiples. En conséquence, le texte devient un simple prétexte pour:

- L'enrichissement du vocabulaire des élèves de n'importe quels types de mots, dont ceux qui ne pourraient jamais rentrer dans leur savoir actif ;
- L'apprentissage explicite des règles grammaticales ;
- L'acquisition d'une bonne orthographe française, l'accent étant mis sur le « bon usage » dans la mesure où les textes des anthologies utilisées relèvent presque tous du genre littéraire ;

³ Robert GALISSON, *D'hier à aujourd'hui, la didactique générale des langues étrangères*, Paris, Clé international, 1980

⁴ Jean Pierre BWANGA ZANZI et BONDO MULUNDA « La place et l'apport de Senghor dans l'enseignement du français en République Démocratique du Congo » dans *Le français à l'Université*, 11^{ème} année /N°03 /TROISIEME TRIMESTRE 2006, pp 06-07

- L'exercice de production à l'oral/à l'écrit, exercice purement scolaire, mécanique et artificiel qui ne tient nullement compte des contextes concrets de communication ;
- Un déracinement culturel dans la mesure où les textes ainsi choisis véhiculent une composante culturelle souvent étrangère à celle des apprenants.

Quelle compétence développe-t-on ? On en est encore à la recherche d'une sorte d'érudition qui n'est point loin du bancairisme. L'essentiel pour l'enseignant reste de savoir que son apprenant peut lui restituer les connaissances qu'il lui a confiées. Qu'il les utilise en dehors de la classe ou non n'est pas son problème. Bref, seule la « catégorie comportementale » du « savoir » est recherchée. On n'est pas très loin de « la préhistoire de la didactique »⁵ dont parlent les auteurs de la *Nouvelle introduction de la didactique du français langue étrangère (P.10)* Il apparaît que le texte n'intéresse pas par lui-même comme matière par : sa cohésion, sa cohérence, son énonciation et son côté pragmatique. On ne peut pas s'étonner dès lors de remarquer le dégoût manifesté par bon nombre d'apprenants qui, après leurs humanités, fuient la corvée des filières des langues qui par ce fait même, sont devenues des parents pauvres des universités congolaises. Que faire pour redonner à l'enseignement du texte, en particulier, du français en général, l'attrait, le goût et la valeur qu'il mérite ? Telle est notre préoccupation dans les lignes qui suivent.

2.2. Suggestions

Plusieurs méthodologues et didacticiens ont déjà abordé la question, même si dans leurs textes, ils posent la question de manière générale, c'est-à-dire, non spécifique à la ville de Kamina. Nous pourrions ainsi recommander aux enseignants de cette ville, les auteurs comme, Coste, Boyer, Besse, Bikulciene... pour mesurer le retard qu'ils ont à rattraper.

N'importe comment, le renouveau de l'enseignement du français langue étrangère à Kamina passe forcément par :

- Une formation, fondamentale ou continuée, de tous les enseignants et inspecteurs du cours de français ;
- La mise sur pied (en Rdc) d'un programme souple permettant aux enseignants une certaine liberté de manœuvre dans la prise en compte des besoins réels des apprenants et de leurs choix des documents en cours d'année ;
- La mise en valeur des approches communicative et fonctionnelles-notionnelles ;
- L'élaboration des manuels et anthologies répondant aux exigences des approches ainsi choisies.

Si ces propositions peuvent porter sur l'ensemble de l'enseignement du français, il faut bien des suggestions relatives à l'enseignement spécifique du texte. En effet, celui-ci doit cesser d'être un prétexte pour devenir réellement la base de l'enseignement du FLE. Pour ce faire il faudra étudier, tout en travaillant sur l'aspect sémantique des mots qui le constituent :

a) Sa texture

Pour ce faire il faudra s'intéresser à la cohésion contextuelle et cotextuelle. Ainsi chacune des phrases ne sera pas appréhendée comme un énoncé isolé mais comme un maillon de l'ensemble- texte. Seront

⁵ Henri BOYER et al. , *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Paris, clé international, 2001,

ainsi abordées les notions de progression anaphorique et/ou cataphorique voire thématique. Les apprenants seront initiés à la notion des connecteurs et leurs différentes valeurs, ce qui les prépare à la production cohérente à l'oral comme à l'écrit.

b) La structure textuelle

Aborder les notions de séquences comme étapes constitutives du texte, comme des maillons sans lesquels le texte ne serait pas le même. Celles-ci seront soit descriptive, narrative, argumentative... De cette manière, on amènerait les apprenants à distinguer les types de textes (narratif, descriptif, injonctif, argumentatif...) à partir de leurs séquences dominantes. Ce travail devra se terminer par l'élaboration du plan du texte.

c) La cohésion et la cohérence

La première sera étudiée non seulement sur le plan formel et matériel mais aussi sur le plan des contenus. Si sur le plan formel elle va s'intéresser à la manière dont les différentes composantes s'emboîtent pour former l'unité-texte, sur le plan interne elle s'intéressera à la progression thématique. En effet, chaque idée sera appréhendée quant à sa pertinence par rapport à celles qui suivent ou qui précèdent. Comme chacune d'elles est construite selon la relation Théma-rhématique, cette étude ira jusqu'à savoir comment les thèmes et les sous-thèmes se suivent dans une progression qui pourrait être soit *constante* ou *linéaire* soit encore *dérivée* selon l'enseignement de Jean Marie Adam⁶. On parle alors de la cohérence interne. Cette dernière sera aussi étudiée entre le texte et ses conditions de production. Et Denis Vigier⁷, va dans le même sens, quand il dit : « tout texte est produit dans un contexte que l'analyse a tout intérêt à décortiquer : il s'agit non seulement de l'environnement linguistique et plus largement sémiotique [...] mais aussi du cadre spatio-temporel, du cadre institutionnel, de la situation socio-historique[...] ». Ici interviendra la culture particulière du milieu, de l'époque et des exigences de sa production et de son genre. Il est conseillé de procéder constamment à des comparaisons entre les cultures des textes et celle des apprenants. Les enseignants de Kamina peuvent pour cela s'inspirer des méta-règles qui régissent le texte, à savoir "Cohésion, cohérence et pertinence", telles qu'enseignées par Charolles⁸

d) L'énonciation et la cohérence polyphonique

Les deux permettront de distinguer locuteur, énonciateurs et Etres de discours. Au-delà de cet aspect interne, Cette étape permettra aussi d'intégrer le texte dans son interdiscours en recherchant le dialogisme et l'intertextualité. Ainsi, le texte deviendra pour les apprenants un produit d'une formation discursive résultant des interactions sociales et culturelles.

e) Les valeurs illocutoires

Aborder la notion d'actes de discours c'est considérer le texte dans son ensemble comme un macro-acte de discours ainsi en dégager la valeur illocutoire qui devra rentrer dans la culture des apprenants.

⁶ Lire Jean Marie ADAM, *Linguistique textuelle, introduction à l'analyse textuelle des discours*, [2ème Ed.] Armand Colin, Paris, 2008.

⁷ Denis VIGIER, « Linguistique textuelle et enseignement du FLES » dans *Le français dans le monde. Recherches et applications*, Paris, 2012, pp34-49

⁸ Lire Michel CHAROLLE, "Cohésion, cohérence et pertinence du discours", in *Travaux de linguistique*, 1995, 125-151.

On peut aussi dégager des micro-actes de discours qui, une fois bien posés pourraient de même rentrer dans la construction de la personnalité de l'apprenant.

En guise de conclusion, nous disons que l'enseignement des textes à Kamina, tel que décrit succinctement dans notre réflexion, se concentre encore sur la matière et ne s'inscrit nullement dans les nouvelles approches de la didactique des langues. Sans rejeter totalement ce qui est fait, nous invitons, les enseignants concernés (et ceux de la RDC en général), à la nécessité pour eux d'enrichir leur pratique par des apports fondés sur les nouveaux courants scientifiques en vue d'en améliorer la pertinence. A ce propos, nous nous joignons à Jean Claude Béacco⁹ qui, dans le numéro spécial de la revue *Le français dans le monde*, en 1995, il écrivait :

« Le choix éclectique des pratiques de classe signifie une sélection raisonnée et non un ensemble hétéroclite de pratiques d'enseignement. Les enseignants savent qu'il faut rendre cohérente des techniques empruntées çà et là de manière à permettre aux apprenants de participer activement au processus d'enseignement-apprentissage en leur faisant comprendre les différentes étapes du parcours méthodologique. Ainsi il existe « une méthode circulante » sur laquelle les méthodes viennent se greffer ou se diluer. Elle se caractérise essentiellement par une stratégie de polyvalence, c'est-à-dire de souplesse et d'adaptabilité. » (P.39)

Nous leur suggérons donc que dans leurs différentes démarches, ils fassent que le moteur de l'enseignement/apprentissage soit *l'interactivité en classe*. A propos de l'approche textuelle particulièrement, nous pensons que sans être exhaustives ni exclusives, nos propositions appliquées de manière éclairées, permettraient à l'enseignement de français à Kamina d'effectuer un bond qualitatif bénéfique à l'ensemble du système. Il s'agira de déterminer clairement la performance à développer à travers les quatre aptitudes que sont : la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale et la production écrite. Cette compétence devra être conçue à travers ses multiples micro-compétences comme l'a enseigné Hymes cité par Henri Boyer et son équipe¹⁰. Selon eux « les diverses propositions qui ont circulé ces dernières années dans le domaine du FLE font, en gros, varier de trois à cinq les composantes d'une compétence de communication. » (P.48) Les auteurs citent notamment les sous-compétences : sémiotique, référentielle, discursive-textuelle, sociopragmatique, ethno-socio-culturelle. L'enseignement de texte ainsi conçu pourrait être plus utile aux apprenants et au système.

⁹ Jean Claude BEACCO, « La méthode circulante et les méthodes constituées » dans *Le français dans le monde (Recherches et applications)*, N° spécial : Méthodes et méthodologies, janvier 1995, pp.39-41

¹⁰ Henri Boyer et al. , La nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère, op.cit.

BIBLIOGRAPHIE

1. BONDO MULUNDA et al. « DE LA DIMENSION CULTURELLE DANS L'ENSEIGNEMENT DU FLE A L'ECOLE SECONDAIRE DE KAMINA » dans *Mouvements et enjeux sociaux n°93*, Kinshasa-RDC, Novembre-Décembre 2015 pp175-189)
2. WWW.siu.it/bikulciene_cours, 2007 consulté le 18/5/2017
3. Robert GALISSON, *D'hier à aujourd'hui, la didactique générale des langues étrangères*, Paris, Clé international, 1980
4. Jean Pierre BWANGA NZANZI et BONDO MULUNDA, « La place et l'apport de Senghor dans l'enseignement de français en République Démocratique du Congo » in *Le français à l'université*, 11^{ème} année/ numéro 3/ Troisième Trimestre 2006
5. Henri, BOYER, *Introduction à la nouvelle didactique de l'enseignement du Français langue étrangère*, Paris Hachette, 2001
6. Jean Marie ADAM, *Linguistique textuelle, introduction à l'analyse textuelle des discours*, [2ème Ed.] Armand Colin, Paris, 2008.
7. Denis VIGIER, « Linguistique textuelle et enseignement du FLES » dans *Le français dans le monde. Recherches et applications*, Paris, 2012, pp34-49
8. Michel CHAROLLES, "Cohésion, cohérence et pertinence du discours", in *Travaux de linguistique*, 1995, 125-151.
9. Jean Claude BEACCO, « La méthode circulante et les méthodologies constituées » dans *Le français dans le monde (Recherches et applications)*, Numéro spécial, Méthodes et Méthodologies, Janvier 1995, pp 34-41.

<http://exp-pedago.ens-oran.dz> Numéro 2- juin 2017

« L'approche textuelle »