

2020-08

Usage des textes littéraires en classe de langue au post-fondamental du système éducatif burundais : Cas de dix classes de 3ème année des écoles de la Mairie de Bujumbura

Niyongabire, Gilbert

UB, ENS

<https://repository.ub.edu.bi/handle/123456789/324>

Téléchargé depuis le dépôt institutionnel officiel de l'Université du Burundi

**UNIVERSITE DU BURUNDI/
ECOLE NORMALE SUPERIEURE**



MASTER EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE

**USAGE DES TEXTES LITTERAIRES EN CLASSE DE LANGUE
AU POST-FONDAMENTAL DU SYSTEME EDUCATIF
BURUNDAIS : Cas de dix classes de 3^{ème} année des écoles de la
Mairie de Bujumbura**

Par

Gilbert NIYONGABIRE

Sous la direction de :

Dr Adelin

MPEREJIMANA

Mémoire présenté et soutenu publiquement en
vue de l'obtention du grade de Master en
Didactique du Français Langue Etrangère

Bujumbura, Août 2020

DEDICACE

A notre mère,

Qui joignit l'utile à l'agréable en me tenant la main la première pour nous indiquer le chemin de l'école ;

A notre chère épouse et à notre fils,

Qui ont certainement souffert de notre absence pendant que je m'occupais de la recherche ;

A nos chères sœurs et frères ;

A nos oncles et tantes ;

A ceux qui nous sont si chers ;

Nous dédions ce mémoire.

REMERCIEMENTS

Au bout de cette étude, nous avons une vive joie d'exprimer notre profonde gratitude à tous ceux qui ont contribué d'une façon ou d'une autre à sa réalisation et à son aboutissement du présent travail.

Nos remerciements s'adressent particulièrement à Dr Adelin MPEREJIMANA qui a parfaitement guidé ce travail de recherche depuis la circonscription du sujet jusqu'au jour de sa soutenance. Nous lui disons « grand merci » pour son dévouement, sa diligence et la patience qu'il nous a toujours montré au cours de ce travail.

Nos sentiments de grande reconnaissance s'adressent à Monsieur Prosper NDAYIRAGIJE qui nous a prodigué beaucoup de conseils pour que nous acquissions pédagogiquement et moralement une certaine maturité.

Nous exprimons aussi nos sentiments de gratitude à tous nos professeurs de ce cycle de Master qui ont spécialement contribué au renforcement de nos capacités linguistiques, pédagogiques, culturelles et patriotiques.

Nous remercions également du fond du cœur nos informateurs car leurs opinions nous ont été très bénéfiques.

Nous nous en voudrions de terminer sans remercier nos camarades étudiants de Master en Didactique du français langue étrangère qui ont manifesté, à notre égard, un esprit d'ouverture et de collaboration.

Enfin, que toute personne qui a contribué, de près ou de loin, à la réalisation du présent travail, trouve ici, l'expression de notre profonde gratitude.

SIGLES ET ABREVIATIONS

1. MENRS : Ministère de l'Education Nationale et de la Recherche Scientifique
2. CELAB : Centre pour l'Enseignement des Langues au Burundi
3. UB : Université du Burundi
4. BMD : Baccalauréat, Master et Doctorat
5. IPA : Institut de Pédagogie Appliquée
6. ENS : Ecole Normale Supérieure.
7. FLESH : Faculté des Lettres et Sciences Humaines
8. LLFRA : Langue et littérature Française
9. UNESCO : United Nations Educational, Scientific and cultural organization
10. KVP : knowledge, values and Practices
11. BPES : Bureau d'Études et des Programmes de l'Enseignement Secondaire
12. TICs : Technologies de l'Information et de la Communication
13. PI : Pédagogie d'intégration
14. BPES : Bureau d'Études et des Programmes de l'Enseignement Secondaires

LISTE DES IMAGES ET SCHEMAS

IMAGES

Image 1 : Illustration de l'enseignement	7
Image 2 : Etapes de l'enseignement explicite	8

SCHEMAS

Schéma 1 : Modèle d'analyse.....	22
----------------------------------	----

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Caractéristiques des textes littéraires	12
Tableau 2 : Transformation de connaissance en savoir.....	15
Tableau 3 : Les valeurs burundaises exploitables en classe de langue	18
Tableau 4 : Apports des théories sur l’analyse des textes littéraires	20
Tableau 5 : Récapitulatif et commentaires des textes littéraires du cahier support des élèves de 3 ^{ème} année de la Section Langues du post fondamental.....	24
Tableau 6 : Répartition générale de la population d’enquête.....	33
Tableau 7 : Liste des écoles d’échantillonnées	35
Tableau 8 : Niveau d’études des enseignants de français enquêtés	38
Tableau 9 : Formation sur l’enseignement de la littérature.....	39
Tableau 10 : Les auteurs et la compréhension des textes.....	40
Tableau 11 : Existence des travaux de recherches sur les auteurs burundais	41
Tableau 12 : Information sur le volume horaire et effectifs des apprenants	42
Tableau 13 : Place des textes littéraires dans l’enseignement du français	44
Tableau 14 : Objectifs d’exploitation des textes littéraires selon les enseignants	45
Tableau 15 : Les causes liées à la non-exploitation des textes littéraires.....	46
Tableau 16 : Sources des textes littéraires exploités	48
Tableau 17 : Types de textes exploités en 3 ^{ème} année post fondamental	49
Tableau 18 : Approches de lecture d’un texte littéraire	50
Tableau 19 : Place du français chez les apprenants.....	56
Tableau 20: Effet de l’encouragement des apprenants par l’enseignant sur l’apprentissage du français	59
Tableau 21 : Degré d’intérêt des apprenants à l’apprentissage des textes littéraires	59
Tableau 22 : Rapport de difficultés des textes littéraire selon leurs genres	61
Tableau 23 : Objectifs d’exploitation des textes littéraires selon les apprenants.....	63
Tableau 24 : Pertinence des réalités burundaises dans l’enseignement des textes littéraires.....	66
Tableau 25 : Avantages d’exploiter les textes littéraires selon les apprenants	68
Tableau 26 : Adéquation entre le niveau des élèves et les textes du cahier support	71

RESUME

Cette étude porte sur *les textes littéraires utilisés en classe de 3^e année post-fondamental de la section langues*. Elle vise à analyser les contenus des textes littéraires enseignés et les méthodologies utilisées pour les exploiter en classe. Les textes littéraires du cahier support des élèves sont choisis en tenant compte des contenus et méthodologies appropriées. Telle est son hypothèse. Le questionnaire d'enquête et le guide d'entretien ont été nos outils de recueil des données. Le cadre théorique et le cadre pratique ont été confrontés grâce à l'usage de deux types d'analyses à savoir l'analyse qualitative et celle quantitative. Les écoles observées sont au nombre de 10 tandis que celles qui ont été enquêtées s'élèvent au nombre de 17 écoles. Après analyse des données, les résultats d'enquête ont prouvé que, les textes littéraires font partie des leçons prévues dans les manuels scolaires mais que les connaissances, les valeurs éducatives et les pratiques sociales burundaises, éléments cibles de ce travail n'y sont pas intégrées et que les méthodologies d'enseignement desdits textes sont à revoir. En conclusion, l'exploitation d'un texte littéraire doit tenir compte de la capacité des élèves (niveau), des contenus et méthodologies appropriées bien déterminés en aval.

Mots clés : Textes littéraires, classe de langue, valeurs éducatives, pratiques sociales burundaises.

ABSTRACT

This study focuses on the literary texts used in the post-fundamental 3rd year class of the languages section. It aims to analyze the content of the literary texts taught and the methodologies used to use them in class. The literary texts of the student support book are chosen considering the appropriate content and methodologies. This is his hypothesis. The survey questionnaire and the interview guide were our data collection tools. The theoretical framework and the practical framework were compared using two types of analysis, namely qualitative and quantitative analysis. The observed school's number 10 while those which were surveyed total 17 schools. After analysis of the data, the survey results have shown that literary texts are part of the lessons provided in school textbooks but that the knowledge, educational values and Burundian social practices, target elements of this work are not there. integrated and that the teaching methodologies of said texts need to be reviewed. In conclusion, the exploitation of a literary text must consider the ability of the students (level), the appropriate content and methodologies well determined downstream.

Keywords: Literary texts, language class, educational values, Burundian social practices.

TABLE DES MATIERES

DEDICACE	i
REMERCIEMENTS	ii
SIGLES ET ABREVIATIONS	iii
LISTE DES IMAGES ET SCHEMAS	iv
LISTE DES TABLEAUX	v
RESUME	vi
ABSTRACT	vi
TABLE DES MATIERES	vi
0. INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
0.1. Choix et intérêt du sujet	1
0.2. Problématique.....	1
0.3. Hypothèse de recherche	3
0.3.1.Objectifs	3
0.3.2. Objectif général	3
0.3.3. Objectifs spécifiques	4
0.4.Méthodologie	4
0.5.Délimitation du sujet	4
0.6.Subdivision du travail.....	4
Ière PARTIE : CADRE THEORIQUE	6
CHAPITRE I : ELUCIDATIONS DES CONCEPTS CLES	7
1.1. Notion de classe de langue	7
1.2. Les textes littéraires et leurs rôles en classe de français.....	10
1.3. Notion de connaissances, de valeurs éducatives et de pratiques sociales	14
1.3.1. Notion de connaissances	14
1.3.2. Notion de valeurs éducatives.....	15
1.3.3. Pratiques sociales	17
CHAPITRE II : DESCRIPTION DU MODÈLE D'ANALYSE	19
2.1. Les angles d'orientation	19
2.2. Méthodes et techniques de recueil de données.....	20
2.3. Méthodes d'analyse	21
2.4. Recueil de données	21
2.5.Les textes enseignés en 3 ^{ème} année du post fondamental de la section langues.....	23

II^{ème} Partie : CADRE PRATIQUE	30
CHAPITRE III : DESCRIPTION ET PRESENTATION DES OUTILS D'ENQUETE	31
3.1. Outils de recherche	31
3.2. Détermination de la population d'enquête	32
3.2. Critères de sélection des écoles	34
3.3. Déroulement de l'enquête	35
3.4. Difficultés rencontrées	35
CHAPITRE IV: ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS D'ENQUETE	37
.....	37
4.1. Analyse et interprétation des réponses du questionnaire d'enquête.....	37
4.1.1. Analyse des réponses des enseignants	37
4.1.1.1. Les niveaux d'étude.....	37
4.1.1.2. Formations sur l'enseignement de la littérature	39
4.1.1.3. Impact des auteurs sur la compréhension des textes	40
4.1.1.4. Importance des présentations des auteurs burundais.....	41
4.1.2. Réponses des enseignants sur le volume horaire et effectif des apprenants	42
4.1.3. Réponses des enseignants sur des questions d'enseignement des textes	44
4.1.3.1. Les textes et leurs places	44
4.1.3.2. Visées des textes littéraires	45
4.1.3.3. Causes de la non-exploitation des textes littéraires.....	46
4.1.4. Réponses des enseignants sur les techniques d'enseignement des textes littéraires	47
4.1.4.1. Sources des textes exploités en 3 ^{ème} année du post fondamental	47
4.1.4.2. Genres et types de textes exploités en 3 ^{ème} année post fondamental	49
4.1.4.3. Méthodologie de lecture d'un texte littéraire	50
4.1.4.3.1. La place de l'apprenant dans l'exploitation d'un texte littéraire.....	52
4.1.4.3.2. La place de l'enseignant.....	53
4.1.5. Difficultés d'exploitation des textes littéraires.....	54
4.1.6. Avantages d'introduction des textes littéraires en classe de langues	55
4.2. Analyse des réponses du guide d'entretien avec l'apprenant.....	56
4.2.1. Valeurs du français selon les apprenants.....	56
4.2.2. Degré de motivation d'apprentissage du français chez les apprenants	57
4.2.3. Effets d'encouragement de l'apprenant pendant la leçon	58
4.2.4. Caractéristiques des élèves intéressés par la leçon sur les textes littéraires.....	59

4.2.5. Difficultés des textes littéraires	61
4.2.6. Objectifs d'exploitation des textes littéraires selon les apprenants	63
4.2.7. Les réalités burundaises dans les textes littéraires exploités	65
4.2.8. Avantages des textes littéraires	68
4.2.8.1. Cohésion et cohérence d'un texte littéraire	69
4.2.8.2. La textualité, canal d'enseignement d'un texte littéraire	70
4.2.9. Adaptation des niveaux des élèves aux textes du cahier support utilisé	70
4.2.10. Obstacles particuliers à l'exploitation des textes littéraires	72
4.2.11. Des suggestions pour améliorer l'exploitation des textes littéraires	73
CONCLUSION GENERALE ET SUGGESTIONS	75
Conclusion générale	75
Suggestions.....	78
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	79
ANNEXES	83

0. INTRODUCTION GÉNÉRALE

Le cadre général du travail de recherche est développé en six points essentiels qui en sont le socle fondamental. Il s'agit du choix et de l'intérêt du sujet, de la problématique, de l'hypothèse de recherche, des objectifs de la recherche, de la méthodologie, et de la délimitation du sujet. Nous présenterons aussi le plan suivi dans le développement de ce présent ouvrage.

0.1. Choix et intérêt du sujet

Au Burundi, le Français occupe une place importante et capitale dans la vie socio-politico-économique. Il est en effet langue officielle et sert de canal de communication dans l'enseignement /apprentissage à partir du troisième cycle de l'enseignement fondamental. Compte tenu de ce statut, cette langue doit bénéficier d'une attention particulière pour permettre aux élèves d'acquérir des compétences culturelles et communicatives leur permettant d'améliorer leur capacité à suivre facilement les enseignements en classe. Parmi les pistes de transmission de ces compétences figurent les textes littéraires, objet de notre travail de recherche.

Le mémoire porte sur l'usage des *textes littéraires* en classe de français. Ainsi, le choix de notre sujet de recherche n'est pas un fait de hasard. Par l'intermédiaire des visites que nous avons effectuées sur terrain, nos observations et constats sur l'enseignement-apprentissage du français en général et des textes littéraires en particulier nous ont permis, d'une part, de formuler une hypothèse bivariée, bâtie sur une relation d'influence entre le type de texte exploité et la qualité d'enseignement-apprentissage de la langue française. Notre hypothèse est la suivante : Les textes littéraires du cahier support des élèves de 3^{ème} année post fondamental seraient choisis en tenant compte des contenus et méthodologies appropriées

0.2. Problématique

Pour toute étude, la problématique est définie comme un « *ensemble des questions qu'une science ou une philosophie peut valablement poser en fonction de ses moyens, de son objet d'étude et de ses points de vue* » Nikitin (2006:28).

En nous appuyant sur les propos de cet auteur, les observations et les constats de terrain ont suscité en nous la curiosité de découvrir que les apprenants et les enseignants de 3^{ème} année du post fondamental de la section langues des écoles de la Mairie de Bujumbura seraient confrontés aux différentes difficultés liées à l'enseignement-apprentissage des textes littéraires.

Dans le processus d'enseignement-apprentissage des langues, un texte joue un double rôle. Il peut être à la fois l'objet et le support d'enseignement/apprentissage. Un texte sert comme référence pour la production et la compréhension écrite. Une fois lu à haute voix ou écouté, le même texte peut servir comme support de production et de compréhension orale. Dans cet angle, on ne peut pas imaginer une classe de langue qui ne s'appuierait pas sur un texte déterminé pour développer les compétences langagières des apprenants.

Ces compétences sont définies dans le revue intitulé *De l'Europe (2003:81)* comme prioritaire dans une leçon de langue. Selon la description de Schneider, Z. (2013 :19), un texte utilisé en classe de français matérialise la langue abstraite en langue concrète, une langue non matérielle en langue matérielle, avec des caractéristiques référentielles pour un apprentissage productif. L'ensemble des textes utilisés en classe de français constitue une prémisse pour la qualité des pratiques de la classe. Dans cette perspective, ce travail formule la problématique suivante : ***Quel contenu et quelle stratégie d'enseignement/apprentissage pouvons-nous faire des textes utilisés en classe de 3^{ème} année du post-fondamentale de la section langues ?***

Pour répondre à cette problématique, il est nécessaire d'apporter des réponses aux questions de recherche suivantes :

- a) Quels sont les types de textes littéraires utilisés en 3^{ème} année du post-fondamental de la section langues ?
- b) Quel est le rôle d'un texte littéraire en classe de français ?
- c) Comment ces textes doivent-ils être exploités en classe ?
- d) Quelles sont les connaissances, les valeurs et les pratiques sociales incorporées dans ces textes ?

0.3. Hypothèse de recherche

En littérature, le terme « hypothèse » est couvert de plusieurs significations. Dans le cadre de cette recherche, nous la définissons selon Angers (1996:11.) comme: « *une réponse provisoire ou plausible à un problème* ». Selon cet auteur, une hypothèse peut être d'une seule, de deux, ou de plusieurs variables. Dans la logique de Angers, elle est désignée comme *mono, bivariée ou multivariée*.

Notre étude établit une hypothèse bâtie sur une relation d'influence entre le type de texte exploité et la qualité d'enseignement-apprentissage de la langue française. En effet, les textes littéraires du cahier support des élèves de 3^{ème} année post fondamental seraient choisis en tenant compte des contenus et méthodologies appariées.

Dans cette perspective, l'exploitation rationnelle d'un texte littéraire suppose un choix qui tient compte de la capacité des élèves, des objectifs de la leçon et de la plus-value véhiculée par ces textes.

0.3.1. Objectifs

Notre travail vise deux types d'objectifs à savoir: l'objectif général et les objectifs spécifiques.

0.3.2. Objectif général

D'une manière générale, cette recherche vise à faire une analyse des textes utilisés en 3^{ème} année du post-fondamental de la section langues.

0.3.3. Objectifs spécifiques

Spécifiquement, la présente recherche répond aux objectifs suivants :

1. Définir le rôle qu'un texte peut jouer en classe de français ;
2. Faire une analyse typologique des textes utilisés en 3ème année du post-fondamental pour enseigner le français ;
3. Proposer une méthodologie appropriée à l'enseignement de ces textes ;
4. Dégager les valeurs véhiculées par ces textes et qu'on devrait enseigner aux élèves.

0.4. Méthodologie

Pour répondre aux objectifs de ce travail, nous comptons faire une étude rétrospective de l'enseignement de la littérature dans le système éducatif burundais en se basant sur une analyse des documents utilisés pour enseigner le français en général. Les concepts de base de cette étude sont : classes de langues, textes, connaissances, valeurs et pratiques sociales. A partir de la description des textes littéraires réunis dans le cahier support des élèves, nous allons faire une analyse didactique en utilisant le modèle de Clément (2006 : 12). Cette théorie de Clément permet d'analyser n'importe quel texte utilisé en classe sous trois axes suivants : *les connaissances scientifiques, les valeurs et les pratiques sociales*.

0.5. Délimitation du sujet

Notre champ d'application se limite aux trois communes constituant la Mairie de Bujumbura que sont Muha, Mukaza et Ntahangwa. Du point de vu temps, ce travail traitera des informations liées au traitement des textes littéraires depuis l'avènement du système fondamental en 2012- 2013. Les données qui y seront traitées ne seront que celles du post fondamental du système éducatif burundais en ne se bornant que sur la 3eme année de la section langues des écoles de la Mairie de Bujumbura.

0.6 Subdivision du travail

Ce travail est subdivisé en deux grandes parties. Le chapitre I et II sont développés dans la partie théorique tandis que le troisième et le quatrième sont développés dans la partie pratique.

Le premier chapitre développe les notions de connaissances, de valeurs éducatives et des pratiques sociales qui devraient figurer dans les textes littéraires exploités en classe de français langue étrangère ou seconde du système éducatif burundais en général et ceux exploités dans la classe cible de notre recherche en particulier.

Le deuxième chapitre présente le modèle d'analyse dont nous allons nous servir dans cette étude. Il est construit sur des sous-chapitres que sont les angles d'orientation, les méthodes et les techniques de recueil des données, les techniques d'analyse des données ainsi que la présentation du répertoire des textes exploités en 3^{ème} année du post-fondamental de la section langues.

Le troisième chapitre consiste en la description et la présentation des outils d'enquête. Il évoque la population générale de l'enquête, l'échantillonnage, le déroulement de l'enquête de terrain, et les difficultés rencontrées. Il fournit enfin des lumières sur la structure des outils d'enquête que sont le questionnaire et le guide d'entretien.

Le quatrième chapitre concerne l'analyse et l'interprétation des résultats de l'enquête effectuée sur terrain en vue de se rendre compte des méthodologies et des techniques permettant de dégager les connaissances, les valeurs éducatives et les pratiques sociales incorporées dans les textes de la classe cible.

1ère PARTIE : CADRE THEORIQUE

Cette première partie fait le contour des concepts les plus importants à mettre en exergue pour la réussite de cette recherche. Le premier chapitre qui va suivre est développé à cet effet.

Ce cadre théorique constitue un abreuvoir pédagogique qui permet d'alimenter les différents chapitres qui forment ce présent travail de recherche. Il a été construit grâce à une documentation dans différentes bibliothèques et des recherches faites via l'internet. Toutes ces stratégies de recherches nous ont permis de recueillir les points de vue de différents auteurs sur leur conception de pas mal de concepts didactiques et pédagogiques. Parmi ces derniers, le premier chapitre de ce travail va épingler voire élucider les mots clés qui jouent le rôle de piliers à ce travail.

Le second et dernier chapitre de cette partie permet de faire une description du modèle d'analyse. Ce dernier est aussi le résultat d'une comparaison et d'un jugement scientifique fait sur les points de vue d'une variété d'auteurs.

Cette première partie nous a permis donc de tracer des passerelles pédagogiques qui a facilité notre enquête de terrain.

CHAPITRE I : ELUCIDATIONS DES CONCEPTS CLES

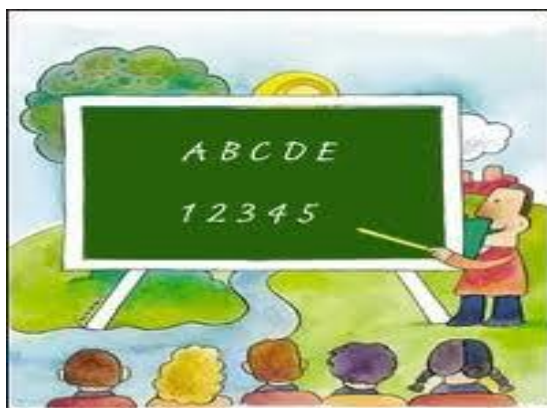
Ce chapitre fait une approche des concepts clés. La première section définit le concept de classe de langues en précisant les définitions des termes enseignement, apprentissage et langue. La deuxième section fait une classification des textes en précisant leurs rôles dans une classe de français. La troisième section définit les notions de connaissances, de valeurs et de pratiques sociales, exploitables en classe de français.

1.1. Notion de classe de langue

Quand on définit une classe de langues, trois éléments doivent être pris en compte : l'enseignement, l'apprentissage et la langue. En effet, l'enseignant et l'apprenant convergent leurs actions sur la *langue* qui fait objet d'*enseignement* et d'*apprentissage*. L'enseignant assure la responsabilité de guider l'apprenant dans son apprentissage de la langue. L'apprenant s'efforce de suivre les instructions de l'enseignant pour que son niveau en langue évolue du point A à un point B.

Le terme « enseignement » a connu des évolutions remarquables ces dernières années. Ce terme vient du mot latin *insignis* qui désigne une pratique, une mise en œuvre par un enseignant, visant à transmettre des compétences (savoir, savoir-faire et savoir-être) à un élève ou à tout autre public dans le cadre d'une institution éducative. L'image suivante illustre bien cette définition d'enseignement.

Image 1 : Illustration de l'enseignement

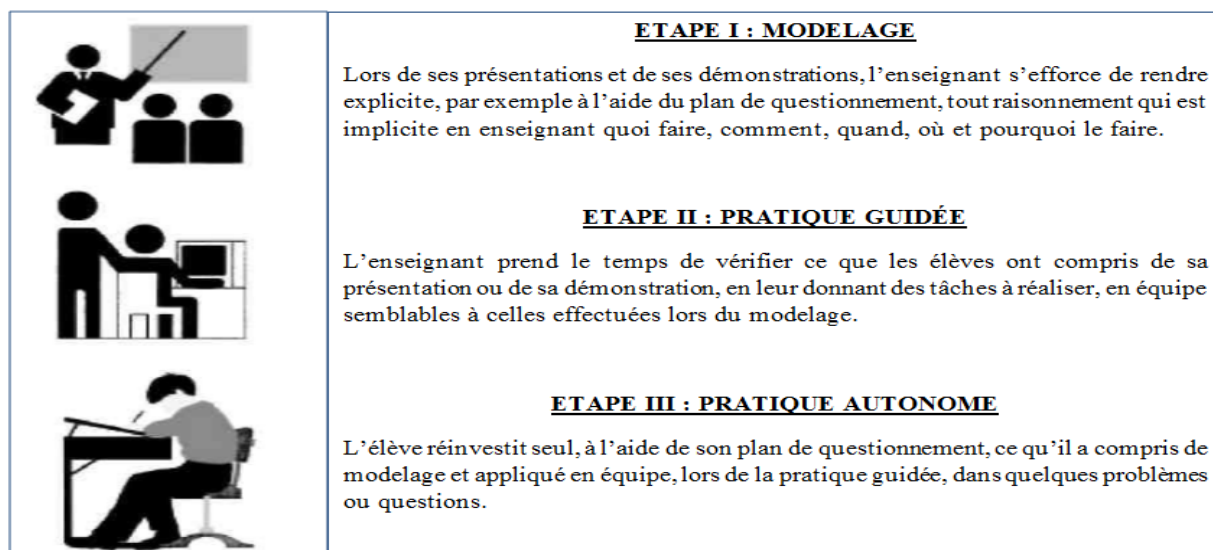


En analysant cette image, on remarque que l'enseignement met en jeu un ensemble d'éléments : l'enseignant, l'apprenant et l'environnement. Dans ce processus, le rôle de l'enseignant reste primordial. C'est d'ailleurs ce que fait observer Glickman (1991:6) quand

il dit qu' : « *un enseignement efficace n'est pas un ensemble de pratiques génériques, mais une série de décisions sur l'enseignement prises dans un contexte donné. Un enseignant efficace n'utilise pas le même ensemble de pratiques pour chaque cours... En revanche, il réfléchit constamment à son travail, observe ses élèves pour savoir s'ils apprennent ou non et ajuste sa pratique de l'enseignement en conséquence.* »

Cette observation peut nous faire conclure que la pratique réussie de l'enseignement du français est conséquence des mesures prises par l'enseignant basées, sur la réflexion à propos de ses pratiques et l'observation de ses apprenants. Dans ce processus, l'enseignement explicite, fragmenté en trois étapes proposées par Bissonnette et al. (2016:2), nous semble applicable à l'exploitation d'un genre littéraire comme le théâtre en classe de FLE.

Image 2 : Etapes de l'enseignement explicite



Source : Bissonnette, Richard, & Gauthier (2016 : 2)

Sous ces trois étapes, l'enseignant fait découvrir à ses élèves un texte à exploiter en classe et fait une exposition visant la compréhension de ce dernier. Ensuite, il travaille avec ses élèves pour la compréhension et les entraîne aux exercices jusqu'à l'autonomisation sur l'aspect linguistique programmé. Dans ce travail basé sur un texte, l'enseignant compte sur l'implication de chacun de ses apprenants.

En classe de langue, le processus d'« acquisition » et d'« apprentissage » sont couramment utilisés de façons différentes. D'aucuns les utilisent indifféremment, d'autres utilisent l'un ou

l'autre comme terme général et prennent le second dans un sens plus restrictif. La revue intitulée *De l'Europe* (2003 :108) précise que l'acquisition peut ainsi être utilisée au sens général ou se réduire aux interprétations de la langue des locuteurs étrangers en termes de théories actuelles de la grammaire universelle.

Le travail est presque toujours une branche de la psycholinguistique théorique et n'a guère ou pas d'intérêt pour les praticiens puisqu'on considère que la grammaire reste inconsciente à la connaissance d'une langue étrangère ainsi qu'à la capacité spontanée à l'utiliser qui résulte d'une exposition directe au texte ou d'une participation à des actes de communication.

Le terme « *apprentissage* » est utilisé au sens général avec lequel la capacité langagière est le résultat d'une démarche planifiée, notamment lors d'études reconnues en milieu institutionnel. Il ne semble pas possible, à l'heure actuelle, d'imposer une terminologie standardisée, car il n'y a pas de terme générique évident qui recouvrirait « *apprentissage* » et « *acquisition* » dans leur acception limitée.

Le terme « *langue* », renvoie à plusieurs définitions. La plus générique est celle de Guillaume (1973 :25) qui prend la langue comme « *un système périphérique de saisie du pensable, lequel système intègre en lui, en les circonscrivant, des systèmes plus étroits, différemment limités, qui tous en reproduisent la forme générale* ». Cette forme générale peut être traduite sous forme d'un document sonore, audiovisuel ou textuel. Cette idée rejoint l'observation de Martinet (1967 :30), car « *une langue est un instrument de communication selon lequel l'expérience humaine s'analyse, différemment dans chaque communauté, en unités douées d'un contenu sémantique et d'une expression phonique, les monèmes ; cette expression phonique s'articule à son tour en unités distinctives et successives, les phonèmes, en nombre déterminé dans chaque langue, dont la nature et les rapports mutuels diffèrent eux aussi d'une langue à l'autre* ».

Martinet insiste sur l'aspect de communication qui peut se faire oralement ou bien par écrit. L'écriture implique la transposition linguistique dans sa dimension grammaticale et discursive pour exprimer sa façon de penser, de voir le monde.

Pour Edward Sapir et Benjamin L. Worf « *La langue est façonnée par la culture et reflète les activités quotidiennes des individus* ». Mais, entre les langues, selon les observations de Yagullo (1981 : 208), « *il n'y a pas de différence de nature entre les langues. Il n'y a que des différences culturelles. Ces auteurs indiquent que chaque langue est un moyen de transmission d'informations, de valeurs et de connaissances et de pratiques sociales. Pour être acteur actif de cette transmission, destinataire ou récepteur, la connaissance de langue est indispensable.*

Cet apprentissage peut se faire en contexte naturel (langue maternelle), en contexte scolaire (langue seconde ou étrangère) ou en contexte professionnelle (formation sur l'objectif spécifique). Dans tous les cas, la cristallisation d'une langue en textes littéraires (style travaillé et savant) et non littéraire (style courant et simple) constitue une contribution la plus remarquable de la tradition écrite à la classe de langues.

1.2. Les textes littéraires et leurs rôles en classe de français

Plusieurs études ont été faites pour définir un texte littéraire. Peytard (1988 :16) prend le texte littéraire pour un « *Laboratoire langagier où la langue est si instamment sollicitée et travaillée, que c'est en lui qu'elle révèle et exhibe le plus précisément ses structures et ses fonctionnements. Littérature, non pas, non plus, comme « supplément culturel », mais assise fondatrice de l'enseignement de la langue* ». Ceci implique selon Besse (1991 :53) qu'« *en lui, la langue travaille et est travaillée plus que dans tout autre texte*».

Le texte littéraire, même si celui-ci est conçu et élaboré pour être lu ou écouté, développe les compétences communicatives langagières de l'apprenant, lui offre un enrichissement des compétences générales, tout en l'immergeant dans une autre culture, et peut, en même temps, susciter le plaisir d'apprendre en lui donnant la possibilité de faire. »

Pour Jouve (2010 : 110), le texte littéraire représente un objet doublement constitué : « *en tant que discours, il est parole sur le monde ; par sa forme, il se donne à lire comme une réalité visuelle et sonore dont le pouvoir expressif va bien au-delà de la fonction référentielle* ». Umberto Eco (2011 : 61) quant à lui, précise que le texte est une « *chaîne d'artifices expressifs qui doivent être actualisés par le destinataire* », d'où apparaît le profil du lecteur, celui-ci est en mesure de combler les espaces en blanc du texte en prenant appui sur ses connaissances antérieures, serait alors la coopération textuelle.

Cette définition nous mène à celle de lecteur, celui qui est capable de coopérer à mettre à jour le texte à travers les repères de sens présentés dans le texte, mais sans perdre de vue le cadrage prévu par l'auteur. Dans la perception de Koutsompou (2015 :75),

« Lire peut en effet encourager un élève à comprendre et à apprécier les idéologies, les mentalités, les traditions et les sentiments typiques d'une autre culture » Cette idée est complétée par celle de Séoud (1997 :15) selon laquelle, le texte littéraire « est autosuffisant, et, susceptible grâce à sa polysémie, à sa dimension universelle de parler à tout le monde, par-delà temps et espace ».

En nous basant sur les idées de ces auteurs, nous voyons qu'un texte littéraire est à la fois une institution et un moyen efficace d'utilisation de la langue et du langage pour la communication. Ainsi, ces textes ne doivent pas être abordés en classe de français comme n'importe quel autre texte, étant donné *son statut, sa fonction sociale spécifique, sa grande plasticité et sa disponibilité, parmi d'autres caractéristiques*. Le texte littéraire joue un rôle important dans l'enseignement du français. Un genre littéraire est une grande catégorie de textes qui présentent des caractéristiques communes en termes de formes ou de thèmes. Dans son étude, Schneider (2013:25) présente les caractéristiques de chacun de ces types.

Tableau 1 : Caractéristiques des textes littéraires

	Narratif : raconte une histoire réelle ou imaginaire.	Poétique : se définit par usage différent de la langue.	Théâtral : représente l'action au lieu de raconter. Ce sont les paroles échangées sur scène par les personnages qui construisent l'action dramatique	Argumentatif : se définit par une visée argumentative : il s'agit de convaincre ou de persuader le lecteur.
Genres	<p>Présence d'un narrateur, soit interne (un personnage de l'histoire qui raconte sa vision des événements, ce qu'il sait des autres personnages... à travers l'utilisation du pronom personnel « je »je), soit externe (le narrateur n'est pas un personnage de l'histoire. Il n'est ni un personnage, ni l'auteur. On identifie un narrateur externe à travers l'utilisation de pronoms personnels de la troisième personne : « il », « elle » ; « ils », « elles »).</p> <p>1 Présence d'un système de temps au présent (présent, passé composé, futur) ou passé (passé simple, imparfait,</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En vers (alexandrin, décasyllabe) ou prose • Jeu sur les sonorités (assonances, allitérations) • Travail sur le rythme • Présence possible de formes fixes comme: sonnet, la balade. • Présence possible de rimes 	<ul style="list-style-type: none"> • Présence des didascalies • Noms des personnes devant chaque réplique • Double énonciation : les personnages dialoguent entre eux mais s'adressent en même temps au public • La pièce est divisée en actes et en scènes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Présence d'une thèse (opinion de l'auteur) • Présence d'arguments (historique, économique, ...) • Présence d'exemples • Possibilité de connecteurs logiques • Présence d'un raisonnement (inductif, déductif...)

	<p>plus-que-parfait, conditionnel).</p> <p>2 . Présence d'un cadre spatio-temporel</p> <p>3 . Présence de personnages</p>			
Sous-genres	<p>Le roman : long récit en prose ; personnages fictifs</p> <p>La nouvelle : court récit en prose ; personnages fictifs. n schéma narratif suit en général.</p> <p>L'autobiographie : récit dans lequel l'auteur raconte sa vie ; personnages non fictifs.</p> <p>Le conte : court récit en prose ; personnages fictifs. Fait intervenir le surnaturel (merveilleux, fantastique).</p>	<p>L'épopée : long poème qui raconte les exploits d'un héros ou d'un peuple</p> <p>La fable : court récit généralement en vers qui vise à plaire au lecteur et à l'instruire. Met en scène des animaux ou des plantes.</p>	<p>La comédie : pièce de théâtre qui met en scène des personnages de milieu social modeste ou bourgeois. Le dénouement est heureux.</p> <p>La tragédie : pièce de théâtre qui met en scène des personnages de milieu social noble. Le dénouement est souvent marqué par la mort d'un personnage.</p> <p>Le drame romantique : rejet des règles classiques, mélange de sublime et de grotesque.</p>	<p>L'essai : réflexion personnelle de l'auteur sur un thème.</p> <p>Le discours : texte didactique proche de l'essai.</p> <p>Le traité : texte didactique à valeur démonstrative</p> <p>Le dialogue : échange d'idées à valeur délibérative</p> <p>Le pamphlet : court récit à visée critique ou satirique</p> <p>Le sermon : texte religieux à valeur morale</p>

Source : Schneider (2011:25) : Classification des genres littéraires.

Cette caractérisation synthétique va nous permettre de classer les textes littéraires réunis dans le cahier support des élèves utilisé en 3^{ème} année du post fondamental de la section langues. Après avoir classé les textes en fonction du genre et du type, une observation minutieuse basée sur le repérage des connaissances, des valeurs éducatives et des pratiques sociales sera faite.

Synthétiquement, les deux premiers points de ce premier chapitre viennent donner un fil conducteur de la recherche dans le cadre de cette étude. Mises à part les connaissances relatives à la langue française, nous avons montré que les textes littéraires constituent un médium de la culture universelle qui ouvre les horizons aux apprenants. Les textes littéraires constituent un laboratoire qui fournit des exemples concrets du fonctionnement linguistique, communicatif et socioculturel. Ils sont porteurs aussi de la thématique portant sur la problématique de la vie réelle et aide les élèves à enrichir leurs connaissances, leurs valeurs éducatives et leurs pratiques sociales dont le développement fait l'objet du point suivant.

1.3. Notion de connaissances, de valeurs éducatives et de pratiques sociales


Ce chapitre définit les notions de connaissances, de valeurs éducatives et de pratiques sociales en établissant une relation nette avec les pratiques de la classe de français au Burundi. En effet, dans un pays comme le Burundi, la classe de français ne peut pas se limiter seulement à l'enseignement de la langue française en ses dimensions linguistique et communicationnelle. C'est une occasion aussi d'élargir la vision du monde. Cet élargissement est dû aux contenus des textes littéraires exploités en classe.

1.3.1. Notion de connaissances

La valeur éducative et didactique d'un texte littéraire dépend, d'un côté de l'esthétique de son élaboration et de l'autre, de la pertinence de son contenu par rapport aux usagers.

Dans cette perspective, pour qu'un texte mérite une place dans le manuel de français, il faut que ce dernier contienne des aspects linguistiques pertinents à la leçon et traite des thèmes jugés essentiels au traitement en classe. Les textes, utilisés en troisième année du post-fondamental, seront examinés en fonction de leur teneur en connaissances, en valeurs et en pratiques sociales pertinentes par rapport au Burundi. La notion de connaissance mérite d'être précisée. Dans la théorie de *Jonnaert & Defise* (2005 :255), la notion de connaissance est distinguée de celle de savoir. Selon cette théorie de *Jonnaert & Defise*, ***les connaissances relèvent de l'individu alors que le savoir relève de la collectivité*** comme le précise le tableau suivant.

Tableau 2 : Transformation de connaissance en savoir

Connaissances		Savoirs
Expériences individuelles	Transformation 	Savoir collectifs
Patrimoine cognitif personnel		Patrimoine culturel communautaire
Attributs de la cognition		Attributs consensuels respectant la logique des pratiques sociales
Dynamique et adaptable à la situation		Statique sous une forme orale
Processus		Un état
Réflexives		Ne sont pas réflexifs

Source : *Théorie de Jonnaert & Défisse (2005) adaptée.*

Dans cette théorie de Jonnaert & Défise, l'expérience des personnages, le patrimoine cognitif personnel, les attributs de la cognition, la dynamique et l'adaptation à la situation rapportée dans les textes analysés seront systématisés et interprétés. En application de la théorie d'interdisciplinarité, nous pensons établir une relation entre ces connaissances et celles proposées dans d'autres disciplines, comme la biologie, la géographie, l'histoire, entre autres.

1.3.2. Notion de valeurs éducatives

Par rapport aux valeurs burundaises, nous pouvons souligner que dans la société traditionnelle burundaise, il existe aussi des valeurs que la société actuelle considère importantes pour être exploitées en classe. Sur ce sujet, plusieurs recherches ont abouti à la systématisation de certaines traditions qui devraient absolument figurer dans les supports pédagogiques du système éducatif burundais.

Nindorera (2005 :109-113), à l'époque, conseillère pédagogique au Bureau d'Études et des Programmes de l'Enseignement Secondaires du Burundi (BPES) fait un panorama descriptif des aspects culturels contribuant à l'éducation relative à l'environnement au Burundi. Sous forme d'un article scientifique, cette biologiste burundaise s'appuie sur certains éléments de l'éducation traditionnelle pour montrer que, malgré l'influence de la colonisation, certaines traditions orales restent valables pour protéger la faune et la flore au Burundi.

Dans les années reculées, souligne-t-elle, un homme de valeur référentielle était un homme digne, charitable, responsable, épris de justice et de respect envers les forêts et les animaux ou oiseaux sacrés tels que la vache, le léopard, le lièvre, le lézard, le python, l'ombrette, le héron garde-bœuf, le mouton, etc. Ainsi donc, tuer ces animaux était un interdit transmis de génération en génération tout comme les respecter était une valeur.

Il existait également des arbres sacrés que personne ne pouvait abattre tels que le Ficus (ikivumuvumu) réservé pour la fabrication des habits et l'Erythrina abyssinica (umugumya, umurinzi) utilisé comme médicaments. Dès le bas âge, l'enfant était éduqué dans le sens de respecter ces animaux et arbres, préservant ainsi l'environnement sous toutes ses formes. Vu l'importance de ces valeurs et en plus des interdictions dans le cadre du cours de Kirundi, l'auteur propose l'extension de ces enseignements à d'autres matières dispensées à l'école.

À notre avis, l'ouverture d'un débat sur certains interdits traditionnels relatifs à la protection de la faune et de la flore au moment où l'on exploite le thème sur l'environnement peut constituer un débat intéressant en classe de français au Burundi. Des textes littéraires qui incorporent ces thèmes peuvent être bénéfiques pour les apprenants de français.

Le chercheur du Centre de Civilisation Burundaise, Nduwimana, a fait une enquête sur la représentation que les burundais d'avant la période coloniale avaient par rapport au bonheur. En posant la question à plusieurs sages burundais, cet enquêteur a pu conclure que selon la culture burundaise un homme heureux est celui qui a la bonne santé, un bon cœur, une vaste propriété avec des cultures variées ; un grand nombre de vaches, beaucoup d'enfants et surtout qui croit en Dieu.

Soulignons que ces valeurs sont aussi rapportées à travers la littérature burundaise (les contes, les poèmes, les proverbes, entre autres). Cette étude justifie la perte de cette conception par la rupture causée par la colonisation et l'évangélisation. C'est l'un des facteurs, souligne-t-il, qui justifie la crise sociopolitique qui secoue le monde entier, en général, et le Burundi en particulier. Ainsi, les chercheurs nous proposent un retour aux racines et aux valeurs éducatives, traditionnelles et aux pratiques sociales burundaises afin de sauver les générations futures.

1.3.3. Pratiques sociales

Par rapport aux pratiques sociales, nous faisons allusion à la façon traditionnelle de rendre justice, à la conception de la dot et du mariage, aux différents mécanismes d'échanges économiques, entre autres. Des textes littéraires traitant ces sujets pourraient constituer un document précieux dans une classe de français. Plusieurs recherches montrent que la transmission de l'essentiel de l'éducation traditionnelle conduirait l'enfant aux fonctions et aux qualités d'umushingantahe, gage d'une continuité d'une société burundaise avec des valeurs positives fondées sur l'ubushingantahe. En effet, l'umushingahe est un notable investi, en plus d'avoir acquis une certaine aisance matérielle, d'un ensemble de valeurs socialement reconnues telles que l'honnêteté, la droiture, l'esprit de responsabilité et d'abnégation, le patriotisme, le respect d'autrui et de la parole donnée, etc.

L'évaluation de ces valeurs et la posture d'investissement du concerné en un notable capable de résoudre les conflits éventuels de la communauté est une spécificité de la communauté traditionnelle burundaise. C'est d'ailleurs ce que l'anthropologue Kohlhagen (2010 :67) témoigne en ces termes : « *L'omniprésence du bushingantahe en droit burundais ancien constitue une spécificité qui ne marque pas seulement une différence avec les conceptions juridiques européennes. La plupart des autres sociétés d'Afrique centrale ne connaissent pas, non plus, de figures comparables aux bashingantahe.* »

L'originalité de cette pratique juridique remonte bien avant la colonisation et a résisté aux grands changements qui ont marqué l'histoire burundaise. Cette institution a été supprimée par le colon belge puis exclue complètement par le gouvernement postindépendance de 1962 jusqu'à 1987. Actuellement, cette institution et les valeurs qu'elle incarne au Burundi sont constituées en Conseil National d'Ubushingantahe et reconnues par la Constitution de 2005.

Le chercheur burundais Barankenguje soutient au fond la revalorisation de l'institution traditionnelle sous deux conditions : d'une part, prendre en compte les principes endogènes d'ubushingantahe en vue de concilier le « droit coutumier » basé sur la culture traditionnelle et de l'autre part, considérer aussi le droit écrit importé à l'époque coloniale.

Cette suggestion nous ramène à la bataille entre le droit coutumier ancré et transmis par la tradition orale et le droit officiel écrit à la lumière des principes occidentaux. C'est dans l'équilibre entre la justice coutumière instituée dans l'ubushingantahe et le code juridique

officiel écrit que repose la réhabilitation effective et le retour à une paix durable au Burundi, conclut-il.

A notre avis, dans la société burundaise actuelle, on peut associer l'instabilité sociopolitique interminable à la destruction de certaines valeurs traditionnelles par le colonisateur et évangéliste. Le tableau 3 systématise quelques éléments de la pédagogie traditionnelle qui peuvent être intégrés dans les supports pédagogiques notamment les cahiers supports du cours de français.

Tableau 3 : Les valeurs burundaises exploitables en classe de langue

No	Les valeurs Traditionnelles burundaises
01	Dignité, charité, responsabilité, justice
02	Respect à l'environnement notamment aux animaux, oiseaux et des plantes d'utilité sociale et médicinales
03	La valorisation de la terre, le patriotisme, l'amour du travail, liberté
04	La vérité, l'honnêteté, droiture, respect de l'autre.

En guise de résumé, ce premier chapitre vient de présenter les notions de connaissances, de valeurs éducatives et de pratiques sociales qu'il faut intégrer dans l'enseignement et l'apprentissage du français au Burundi. Ce que nous pouvons retenir de ce chapitre, c'est qu'une classe est une opportunité offerte aux apprenants non seulement pour approfondir la communication en langue française, mais également un véritable outil pour s'approprier des connaissances intégrantes, les valeurs éducatives et les pratiques sociales en tant que citoyens du monde.

Dans ce processus, le choix raisonné et rationnel des textes littéraires à exploiter en classe constitue un moment crucial de l'élaboration d'un manuel pour l'élève et un guide pour l'enseignant. Cette étude se penche sur les documents supports utilisés en 3^{ème} année du post-fondamental afin de vérifier à quel point ils répondent à cette problématique. Le chapitre suivant décrit le modèle d'analyse qui sert de référence dans la présentation et l'interprétation des données constituant le corpus de cette recherche.

CHAPITRE II : DESCRIPTION DU MODÈLE D'ANALYSE

Dans le premier chapitre, nous avons développé les notions de connaissances, de valeurs éducatives et didactiques ainsi que les pratiques sociales qui devraient caractériser les textes littéraires exploités en classe de français langue étrangère ou seconde dans le système éducatif burundais. Dans cette étude, le repérage des connaissances, des valeurs éducatives et didactiques et des pratiques sociales constitue une base pour une approche différentielle sur l'impact de ces textes à la construction intellectuelle et professionnelle des apprenants burundais.

Ce deuxième chapitre décrit le modèle d'analyse dont nous allons nous servir dans notre étude avant de formuler encore les hypothèses sur les raisons de l'inclusion de chaque texte littéraire au programme de français destiné aux élèves de 3^{ème} année du post-fondamental de la section langues. Ce chapitre est subdivisé en 4 sous-chapitres : les angles d'orientation, méthodes et techniques de recueil de données, techniques d'analyse, mais aussi le choix du corpus et le modèle d'analyse.

2.1. Les angles d'orientation

Pour développer notre raisonnement, nous avons mobilisé plusieurs approches dont : la théorie structuraliste, la théorie systémique, la théorie catégorielle et l'approche Phénoménologique, car ils sont complémentaires. Parmi ces approches, celle qui a été privilégiée dans notre description est l'approche phénoménologique définie par Bicudo (1994 : 14) comme « *une étude qui réunit les différentes circonstances d'apparition d'un phénomène ou d'un discours* ». Il s'agit d'une approche qui réunit les différentes manières dont se présente un phénomène ou un discours qui expose l'intelligibilité à laquelle le sens du phénomène est articulé. Ainsi, les textes littéraires utilisés en 3^{ème} année du post-fondamental de la section langues sont pris comme un discours dont l'apparition au milieu scolaire peut être circonscrite dans le temps et dans l'espace. Dans cette perspective phénoménologique, ces textes sont pris comme des supports didactiques connus et exploités par les élèves sous l'orientation de l'enseignant. Cette considération conduit à une certaine interprétation pédagogique. Le tableau suivant présente l'essentiel de chaque angle d'orientation que nous allons appliquer dans cette étude.

Tableau 4 : Apports des théories sur l'analyse des textes littéraires

N°	Angle d'orientation	Application	Axe d'étude
01	Théorie Structuraliste Grawitz (2001)	Structurer les éléments constitutifs des contenus et leur relation entre eux.	Description de la structure des textes littéraires.
02	Théorie Systémique Catanas (2002)	Étudier l'équilibre et l'interdépendance des unités composants un manuel scolaire.	Degré de la cohésion et de la cohérence entre les textes littéraires réunis dans le manuel de français.
03	Théorie catégorielle Bertoletti & Dahlet, 1984 ; Thierry (1991) et Auger (2003)	Créer les catégories et groupe d'analyse des contenus.	Catégories et indicateurs de l'analyse.
04	Approche Phénoménologique Bicudo (1994)	Interpréter pédagogiquement la perception et l'intuition des enseignants et des élèves par rapport aux textes littéraires exploités en classe de français.	Identifier le degré de satisfaction par rapport à l'usage des textes littéraires en classe de français langue étrangère.

2.2. Méthodes et techniques de recueil de données

La présente recherche s'inscrit dans une logique d'étude qualitative. Selon Charles (1995), cette méthode permet de caractériser des situations ou objets qui ne peuvent pas être analysés numériquement. Cependant, dans la perspective de faire une interprétation précise sur la représentativité d'une catégorie ou d'un indicateur de phénomène, cet auteur ouvre une parenthèse à l'application d'une méthode quantitative. En principe, cette étude se veut être qualitative, mais, pour pouvoir mesurer la proportion de différents types de textes réunis dans le programme de français en étude, un regard sera porté sur le nombre de textes contenus dans le cahier support des élèves ainsi que leurs typologies.

De plus, pour vérifier la véracité des hypothèses, il a été nécessaire, d'un côté, de croiser des informations tirées sur terrains (à obtenir du domaine de l'étude) avec des informations secondaires (en provenance de la révision de la littérature et de l'analyse documentaire). De l'autre, les résultats d'une enquête par questionnaire focalisée sur l'expérience de l'enseignant par rapport à l'usage des textes littéraires en classe de français sont confrontés aux opinions des élèves de 3^{ème} année du post fondamental de la section susmentionnée.

2.3. Méthodes d'analyse

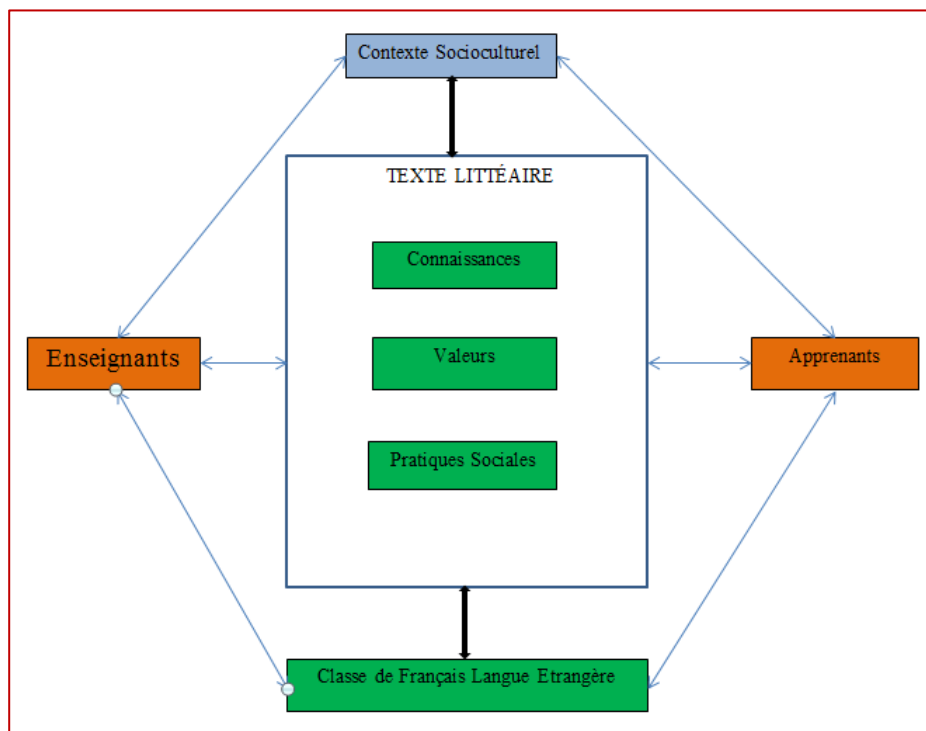
Dans son développement, cette étude a utilisé la technique d'« *analyse didactique des contenus* » définie par Berenson (1971 :2) comme une « *technique permettant une description objective, systématique et qualitative des données obtenues d'une étude empirique* ». Par rapport aux données issues de l'enquête faite auprès des élèves et questionnaire soumis aux enseignants, nous avons procédé à une catégorisation de ces données par regroupement des extraits par signification. Il s'agissait de regrouper les réponses en fonction de chaque question de la recherche avant de passer à l'interprétation Bardin (1977 :52). Notre interprétation attache son importance sur les connaissances, les valeurs et les pratiques sociales véhiculées par les textes littéraires en étude (Andreani & Conchon, 2005 : 14).

2.4. Recueil de données

Le corpus de cette étude est, d'abord, constitué des textes littéraires du programme de français destiné à la 3^{ème} année du post-fondamental ensuite, des données obtenues de l'administration, du questionnaire aux enseignants de français de la 3^{ème} année du post-fondamental ainsi qu'aux élèves et enfin, d'un corpus qui a été fait à partir de la révision de la littérature explorant l'usage d'un texte littéraire en classe de français langue étrangère. À cet effet, c'est le modèle théorique « *Knowledge, Values and Practices (KVP)* de Clément (2006 :14) qui a été jugé mieux adapté pour cette étude.

Ce modèle théorique permet d'analyser les contenus de n'importe quel texte utilisé en classe de langue étrangère. Il permet d'orienter l'analyse sur trois axes notamment, les connaissances scientifiques, les valeurs éducatives et les pratiques sociales qu'un texte permet d'exposer et qui justifie par ailleurs son usage en classe. Pour les tenants de ce modèle, notamment Clément KVP (2006 :14) un texte qui ne répondrait pas à ces trois critères ne mérite pas d'être utilisé en classe, en général, et en classe de français en particulier.

Schéma 1 : Modèle d'analyse



Ce schéma montre que le contexte socioculturel détermine les connaissances, les valeurs et les pratiques sociales qui devraient être exploitées en classe de français langue étrangère. Orienté par le contexte socioculturel et les pratiques de sa classe, l'enseignant intègre ces caractéristiques dans les leçons avant de conduire ses apprenants vers l'appropriation de ces dernières. Ce guidage didactique et cette appropriation influencent les stratégies d'enseignement et d'apprentissage appliquées en classe par l'enseignant et l'apprenant respectivement.

En nous basant sur ce schéma d'analyse et en application les théories ci-haut présentées, notre étude consiste, dans la première phase, à analyser les textes littéraires contenus dans le cahier support des élèves, enseignés dans le cours de français en 3^{ème} année du post-fondamental de la section langues.

Cette analyse permet de mesurer la pertinence de ces textes à la lumière du contexte socioculturel burundais. Ces mêmes textes sont analysés compte tenu des orientations pédagogiques et des pratiques de classe dans le cadre de l'enseignement du français en 3^{ème} du post-fondamental de la section langues.

2.5. Les textes enseignés en 3^{ème} année du post fondamental de la section langues

Ce point consiste à décrire les contenus des textes exploités en 3^{ème} année du post fondamental de la section langues. C'est dans l'optique de se rendre compte des valeurs éducatives ainsi que les pratiques sociales burundaises évoquées au chapitre 1 seraient intégrées par les services techniques du Ministère ayant l'éducation en ses attributions lors de l'élaboration des manuels scolaires.

Ainsi, dans le cadre de la préparation du contenu- matières à enseigner, ledit ministère dispose des services chargés d'élaborer les programmes scolaires. Récemment, les programmes d'enseignement ont été actualisés avec l'avènement de la nouvelle réforme dénommée « Ecole fondamentale ». D'où le besoin qui a suscité l'actualisation des programmes d'enseignement au niveau de l'enseignement de base. Dans cette logique, nous allons passer en revue les contenus de tous les textes proposés par ces élaborateurs de manuels pour être enseignés dans la classe cible.

Les textes sont regroupés dans un tableau à quatre colonnes renfermant les informations essentielles et nécessaires qui vont dans le cadre de notre travail de recherche, notamment la fourniture des bribes de réponses à l'un des objectifs spécifiques de notre recherche. Soulignons que certains de ces textes seront annexés à ce travail pour montrer aux lecteurs que nous les avons réellement décortiqués et leur permettre également de les consulter en cas de besoin.

Tableau 5 : Récapitulatif et commentaires des textes littéraires du cahier support des élèves de 3^{ème} année de la Section Langues du post fondamental

Palier I

Titre	Source (Sic)	Résumé	Observations
1. Autorité	« Autorité », article de l'encyclopédie, premier tome, 1751, in Littérature 2, textes et pratiques de la langue, collection Indigo, Hatier 2006, p. 164	Le texte distingue trois sortes d'autorité que sont l'autorité paternelle, l'autorité née de la violence et l'autorité venue du consentement.	Une fois bien contextualisé par l'enseignant lors de sa leçon, ce texte représente des valeurs exploitables en situation de classe.
2. « Acceptons de mourir à nos enfants »	3 ^e La nouvelle méthode de français , Nathan, p.74	Le texte développe l'idée d'envoyer les enfants à l'école étrangère. Ceci suppose l'ouverture des horizons aux enfants. Le respect de la parole du chef y est aussi développé.	Ce texte renferme des valeurs éducatives nécessaires pour le développement intellectuel de l'enfant.
3.« N'oublions pas nos langues »	Bétéo D.Nébié, Courrier International , 2005. In Littérature 2 Textes et pratiques de la langue, Indigo, p.158	L'auteur de ce texte soutient le maintien et l'utilisation de ses propres langues dans différents domaines. Ceci suppose pour nous, l'usage du kirundi en tout et partout.	Ce texte renferme des valeurs didactiques car, le fait d'enseigner le kirundi et en kirundi suppose la sauvegarde de l'identité culturelle. Ainsi, jusqu'à quel niveau le kirundi est-il utilisé dans l'enseignement ? Son introduction dans un système éducatifs peut constituer serait-il un canal de sauvegarde des valeurs et pratiques burundaises ?
4. Le tourisme	Pierre Py, Le tourisme, un phénomène économique , Documentation Française, 1996. In Le Français en première et terminale, EDICEF, 2000, p.259	Le texte relate l'importance du tourisme qui constitue une nécessité fondamentale de l'homme et qui traduit un besoin d'échanges humains et de découvertes mais aussi contribue au développement économique.	Bien que l'éducation à l'économie évoquée dans ce texte s'avère nécessaire, les valeurs visées par notre travail de recherche n'y sont pas considérées.
5. « Célébrez la femme »	Littérature 2, Textes et pratiques de la langue , 2006, Hatier international, collection Indigo, p.162	Le texte conseille de donner une place importante à la femme en tenant compte de ses actions envers son mari et ses enfants.	Ce texte renferme une valeur éducative très importante et d'actualité.
6. Jeunes africains d'aujourd'hui	Français 4^e, Collection INDIGO , Hatier International, Paris, 2002,	Le texte développe l'idée de la mondialisation à travers les TICs. Il démontre comment	Ce texte ne renferme pas les valeurs et pratiques burundaises visées mais développe plutôt la

	pp.146-147	certaines africains sont envahis par cette mondialisation en prenant comme modèle la culture occidentale alors que les africains devraient définir eux-mêmes leurs priorités.	culture universelle. Ainsi, quelle position devrait prendre l'élève burundais par rapport à la mondialisation ?
7. Discours sur le colonialisme	Le Français en Seconde , EDICEF, Paris, 1998, p.150	Le texte évoque une idée d'Aimé Césaire qui n'a jamais sous-estimé l'importance de l'Europe dans l'histoire de la pensée humaine. Il met aussi en évidence le pouvoir tyrannique de l'Europe sur l'Afrique qui a été facilité par la complicité des féodaux indigènes.	Ce texte nous invite à la compréhension de l'autre mais sans penser sous silence d'autres mauvaises actions qu'il fait. Ce texte constitue donc un créneau d'apprentissage des valeurs humaines.
8. La peine de mort	Victor HUGO, Préface du Dernier jour d'un condamné , 1828. In F. CREPIN et alii, Français Méthodes et Techniques, Nathan, Paris, 1996, p.144	La peine de mort est inutile. Elle est à bannir car en aucun cas, l'homme n'est nuisible à la société. La leçon du texte est que la société doit corriger pour améliorer et non pas punir pour se venger.	Inciter les enfants à ne pas tuer est une valeur éducative d'importance capitale pour un citoyen. Donc, ce texte est un bon outil pour enseigner les valeurs et pratiques évoquées au chapitre 1 de notre étude.
9. Examinons mes personnages	Edouard Manet, Nana, 1877 in Littérature 2, Textes et méthode , 1996, Hatier, Paris, p.354	Le texte critique les personnages que Zola emploie dans ses œuvres en les qualifiant d'ignobles, de paresseux et d'ivrognes. Zola, lui, justifie sa position en disant que ceux qui critiquent ses œuvres les ont lues mais ne les ont pas comprises. Tout écrivain a son style d'écriture.	Les valeurs et pratiques burundaises cibles de notre travail n'y sont pas développées.

Palier II

Titre	Source	Résumé	Observation
1. Premier amour	Ivan S. Tourgueniev (1818-1883) Premier amour (1860). In Français 3è, Livre unique , Hatier, Paris, 2003, p.173	Dans ce texte, le narrateur, désigné par « je », se promène dans un parc, son fusil à la main, guettant des corbeaux. Le promeneur aperçoit une princesse très charmante dont il tombe subitement amoureux et qu'il se met à la contempler.	A partir de ce texte, la leçon morale à inculquer à l'élève est l'attitude, le sens du retenu dans diverses rencontres pour ne pas tomber dans des pièges inattendus.
2. Ils étaient forts près l'un de l'autre à se regarder	Le Rouge et le Noir, première partie , chapitre6, (« L'ennui ») ; 1830. In le français en 1^{ère} et terminale , EDICEF, 2000, pp.32-33	Le texte permet d'enseigner à l'enfant comment faire la description du portrait physique ou morale de quelqu'un.	Ce texte est à cheval entre la description et la narration. En revanche, il ne reflète pas les pratiques et valeurs visées par notre travail de recherche.
3. Le griot et la famine	Amadou Cisse Dia, Les derniers jours de Lat Dior , éd. Présence Africaine, 1978, Français3 ^e collection Indigo, Hatier, p.116	C'est un récit où le narrateur utilise essentiellement le pronom « je » car il raconte une histoire à laquelle il a lui-même participé en tant qu'acteur.	Dans ce texte il n'y est développé aucune valeur ni pratique visée par notre travail de recherche.
4. Ils étaient arrivés de tous les coins du pays	Eza Boto, Ville cruelle , Présence africaine, 1954. In Le français en seconde , Edicef, 1998, pp.144-145	Le texte décrit la façon de penser (en nuancant) de l'Europe et de l'Afrique en utilisant les termes de « Tanga du versant nord » pour désigner l'Europe et de « tanga du versant sud » pour désigner l'Afrique.	Ce texte développe des notions de connaissance géographiques mais ne renferme pas des valeurs éducatives et pratiques sociales visées par ce travail.
5. La messe à Danga	Ferdinand OYONO, Une vie de boy , Ed. Julliard, 1956, in Jacques Chevrier, Littérature africaine, Histoire et grands thèmes , Hatier, Paris, 1990, pp.109-110	Le texte démontre que le racisme ne date pas d'aujourd'hui. Il caractérise le noir et le blanc à travers les places qu'ils occupaient dans l'église pendant la messe. C'est Toundi, personnage principal du texte qui permet de repérer toutes ces informations.	Le racisme est à éviter, telle est la leçon morale à tirer de ce texte. L'orientation des leçons de ce texte peut permettre à l'enseignant de développer des valeurs humaines utiles au développement culturel de l'élève.
1. L'arrivée du patron	Mamadou GOLOGO, Le rescapé de l'Ethylos , Présence africaine 1963, in. Le Français en 6è ,	Ce texte énumère certains critères qui nous permettent de considérer quelqu'un comme un « patron ». Ainsi, il est évoqué des qualités comme la	De type descriptif, c'est un texte sans difficultés d'interprétation car il ne contient pas beaucoup de figures de styles. Il

	EDICEF, 2001, pp.60-61	sympathie, une des qualités morales du nouveau professeur, un personnage du texte, qu'il compare à son propre père.	développe des valeurs éducatives visées par notre étude.
7. Lettres persanes, nous sommes à paris depuis un mois	De Paris, le 4 de la lune de Rebiab, [juin], 2,1712. Lettres persanes, lettre 24,1721 in Félix Nicodème Bikoi et al., Le Français en seconde , Edicef, pp.88-89	Rédigé avec beaucoup d'images, ce texte suscite la réflexion de ses lecteurs. Il décrit la ville de Paris, ses habitats et ses habitants. Les mystères du christianisme évoqués dans ce texte que sont la consécration du pain et du vin qui deviennent le corps et le sang du Christ ainsi que le mystère de la Sainte Trinité rendent le texte encore plus imagé.	L'une des leçons de ce texte est de montrer que le jugement est relatif. Même si les pratiques sociales et valeurs recherchées par ce travail n'y apparaissent pas, son exploitation par l'enseignant peut permettre de développer des valeurs et des pratiques religieuses utiles.

Palier III

Titre	Source	Résumé	Observation
1. Perpétue, un dialogue impossible	Mongo BETI, <i>Perpétue et l'habitude du malheur</i> , in Félix Nicodème Bikoi et al. Le français en première et terminale , EDICEF, 2000, p.15	De type argumentatif, ce texte évoque l'histoire d'une jeune fille, Perpétue, littéralement vendue par sa mère pour des raisons économiques, puis par son mari, petit fonctionnaire arriviste, par lâcheté	Du point de vue des valeurs développées, ce texte permet dégager les caractéristiques d'une bonne femme.
2. L'aventure ambiguë, il ne faut pas...	Cheik Hamidou Kane. <i>L'aventure ambiguë</i> , Julliard, 1961 in Félix Nicodème Bikoi et al. Le Français en première et terminal , EDICEF, 2000, p.126	De genre théâtrale, ce texte suscite une discussion sur le changement de comportement des africains par l'influence des contacts avec l'occident.	Ce texte permet à l'élève de développer l'esprit critique par l'intermédiaire d'une comparaison entre l'Afrique et l'occident.
3. Une embauche surprenante	Tierno Monenembo, <i>Les Crapauds-brousse</i> , in Félix Nicodème Bikoi et al. Le Français en première et terminal , EDICEF, 2000, p.164	Ce récit brosse le portrait du personnage principal du roman qui est Diouldé. C'est un portrait moqueur. Diouldé manque en effet d'initiative et ne choisit pas son destin. Il est le jouet des événements. Dans ce texte, l'auteur formule des critiques contre les sociétés africaines d'après les indépendances : la confiscation du bien commun par quelques-uns,	Confisquer le bien commun est un comportement à décourager. Telle est la leçon morale développée par Bikoi dans ce texte. Ce support pédagogique peut permettre à l'enseignant de développer d'autres sujets tels que la lutte contre l'égoïsme et le népotisme.

		l'incompétence, l'arrivisme, etc.	
4.Le revenant	Aminata Sow Fall, <i>Le Revenant</i> , Dakar, Nouvelles Editions Africaines, 1976 in Littérature, textes et pratiques de la langue , indigo 2, pp25-26	Le texte développe une pratique sociale issue du christianisme : le baptême d'un enfant. Bien contextualisé, ce texte permettrait de bien développer les pratiques et les valeurs évoquées au chapitre1 de notre étude.	Ce texte renferme des valeurs éducatives et pratiques sociales nécessaires au développement mental et spirituel de l'élève.
5.En attendant Godot, alors on ne peut pas	Samuel BECKETT, <i>En attendant Godot</i> , Editions de Minuit, 1953 in Le français en première et terminal , EDICEF, 2000, pp. 102-103.	L'extrait « Alors on ne peut pas » met en scène des relations symboliques de la condition humaine telle qu'elle est ressentie par les modernes, dans toute son absurdité. Les acteurs ont la condition d'attendre dans un désespoir mêlé d'espoir sans fin, sans but et sans savoir pourquoi. Ils attendent un certain Godot qui devrait venir chaque soir les secourir dans leurs conditions mais qui ne vient jamais.	La persévérance et l'espoir même si l'on n'a pas de raison fondée sont les valeurs pouvant être développés par l'enseignant à travers ce texte.
6. Le voyage de monsieur perrichon, acte iv, scène 8	Eugène LABICHE, <i>Le Voyage de Monsieur Perrichon</i> , Acte IV, scène 8, 1860 in Littérature 1ère Terminale , Collection Indigo, Hatier International, 2008, pp 140-141	De genre théâtrale, ce texte est un bon modèle pouvant servir aux apprenants à s'habituer à prendre la parole devant un public donné et à laisser l'autre s'exprimer sur tel ou tel autre sujet.	Vaincre la timidité et développer l'éloquence sont les priorités visées par ce texte. Il s'agit des valeurs comme le courage et la bravoure qui sont des valeurs ciblées de notre travail.
7. La chasse au filet chez les pygmées	Joseph Cornet, F.S.C, « <i>Pygmées du Zaïre</i> », Editions et Publications des Pères Jésuites en Afrique.	Ce texte explique le rôle de chaque personne dans sa famille ou dans une communauté en se référant à la chasse organisée par les pygmées du Zaïre où chacun a un rôle précis à jouer : les hommes robustes portent les filets, les femmes rabattent le gibier, les enfants portent le message de la réussite au camp, et même les chiens jouent un rôle actif dans cette entreprise communautaire.	Ce texte permet de distinguer les métiers. Il constitue un canal de créativité chez l'élève. Il développe les valeurs d'entraide et de solidarité qui sont des valeurs positives de notre travail.

Ce tableau rassemble les textes exploités en 3^{ème} année du post fondamental de la section langues. Après avoir analysé ces différents textes du palier I au palier 3, on se rend compte que tous les aspects textuels ne sont pas exploités. Ce sont les notions préliminaires comme la typologie textuelle et les thématiques développées, attirent le plus l'attention de l'enseignant

de français d'aujourd'hui. Or, l'exploitation d'un texte doit mettre en évidence la contextualisation, c'est-à-dire le « *processus par lequel le chercheur tente d'établir la pertinence d'une mise en relation entre un texte et un autre (ou plusieurs autres) et de leur regroupement au sein d'un corpus* » Capt et al. (2009 :143).

Après avoir passé en revue tous ces textes, une enquête, auprès des enseignants, a été menée pour donner la lumière sur leur expérience et motivation à exploiter lesdits textes en classe de français langue étrangère ou seconde. L'occasion de s'exprimer a été aussi donnée aux élèves de ces classes afin qu'ils donnent leur opinion par rapport à la plus-value que ces textes leur apportent en termes d'appropriation des valeurs et des pratiques.

II^{ème} Partie : CADRE PRATIQUE

Après avoir passé en revue les éléments nécessaires en rapport avec le cadre théorique, partant aussi du modèle d'analyse, cette deuxième partie est consacrée à une prise en compte des informations de terrain que nous avons collectées par le biais de nos outils que sont le questionnaire d'enquête et le guide d'entretien.

Cette partie concerne l'enquête proprement dite. Nous décrivons les outils utilisés, les analysons et interprétons les résultats d'enquête. Soulignons que nos hypothèses de recherche seront confirmées ou infirmées dans la conclusion générale de notre enquête. Nous n'oublierons pas aussi de formuler des suggestions et des recommandations à l'endroit de différents acteurs du système éducatif burundais avant de clôturer notre travail.

CHAPITRE III : DESCRIPTION ET PRESENTATION DES OUTILS D'ENQUETE

Au niveau de ce chapitre, il s'agit de décrire et de présenter tous les outils que nous avons utilisés sur terrain pour recueillir les données. En effet, les outils d'enquête dépendent du sujet de recherche. Ainsi, nous allons revenir notamment, sur la population générale de l'enquête, l'échantillonnage, le déroulement de l'enquête et les difficultés rencontrées. Nous allons conclure le chapitre en présentant la structure des outils d'enquête.

3.1. Outils de recherche

Il existe beaucoup de types d'instruments de recherche. Nous avons opté pour le questionnaire écrit et le guide d'entretien. En effet, le questionnaire d'enquête permet à l'enquêté de réfléchir à la problématique posée et de fournir une réponse conséquente. Pour notre cas, le questionnaire était laissé à la disposition de l'enseignant qui la complétait pour nous le remettre après le délai convenu. Toutefois, le questionnaire présente des inconvénients. En effet, l'enquêté peut refuser de répondre aux questions qui lui sont posées car, selon Easton (1984 :44), « *le questionnaire écrit est un compromis entre l'enquêteur et l'enquêté, compromis auquel l'enquêté répond en remplissant un questionnaire correspondant.* » Le guide d'entretien quant à lui permet aux enquêtés de fournir des réponses concertées, spontanées et même approfondies grâce à des reformulations éventuelles de l'enquêteur.

Selon Albarello (1999 :90), « *Il est essentiel d'indiquer avec précision, pour chaque question posée, la modalité exacte de la réponse attendue* ». De cette idée, les outils d'enquête pour les deux catégories de populations sont ainsi présentés : Le questionnaire de l'enseignant comporte 13 questions subdivisées en quatre thèmes à savoir l'identification générale de l'enseignant, le contexte général de l'enseignement du français, le dispositif général d'enseignement-apprentissage et enfin le cadre d'exploitation des textes littéraires. Parmi ces 13 questions, certaines sont fermées, d'autres sont semi-ouvertes ou ouvertes. Le guide d'entretien avec l'apprenant quant à lui comporte 11 questions avec la même stature que le questionnaire de l'enseignant.

En répondant aux questions, chaque enquêté devait mettre une croix dans la case qui convient pour les questions fermées. Puis, il devait mettre une croix dans la case qui convient ou bien ajouter son point de vue pour le cas des questions semi-ouvertes. Pour ce qui est des questions ouvertes, l'informateur devait rédiger le contenu des réponses.

Lors du dépouillement, nous prenions chaque fois soin de nous intéresser à certaines des réponses conduisant à nos attentes, eu égard à nos objectifs de recherche. Notre idée rejoint celle de Javeau (1972 :32) qui dit que « *dépouiller un questionnaire, c'est dégager les résultats intéressants dans le cadre défini par les hypothèses.* »

Le dépouillement a été pour nous l'une des étapes les plus importantes de notre travail de recherche. Dans l'optique de parvenir aux résultats, nous avons emprunté la voie qui nous a semblé la plus pratique.

La lecture, question par question d'une part, a été pour nous notre méthodologie efficace. Nous avons transmis des réponses sur des feuilles et cela dépendamment des thèmes pris en considération dès le départ. D'autre part, pour les questions fermées et questions semi-ouvertes, les réponses de chaque thème sont compilées dans un tableau à trois colonnes. De l'autre côté, pour les questions ouvertes, les avis convergents sont regroupés ensemble. De ce qui précède, l'en-tête portant la rubrique réponses, reprend toutes les réponses proposées par le questionnaire. Il s'est aussi révélé important d'ajouter la proposition « Pas de réponse » pour certaines questions pour donner opinion à l'enquêté ne voulant pas donner des réponses.

La colonne 2 de notre tableau est réservée aux fréquences alors que la colonne 3 est réservée au pourcentage. Pour les fréquences, nous mentionnons le nombre de fois qu'une même réponse est suggérée par divers répondants. En effet, ledit tableau nous a amené à calculer le nombre de fois par la règle de trois simples. Partant des réponses trouvées, un bref commentaire est dégagé. Après la description des outils d'enquête, l'étape suivante de notre travail de recherche est donc, l'analyse et l'interprétation des résultats de notre enquête, objet du chapitre IV.

3.2. Détermination de la population d'enquête

Dans le cadre de cette recherche sur l'usage des textes littéraire en 3^{ème} année du post fondamental de la section langues, la population cible est constituée de deux catégories d'enquêtés à savoir les enseignants de français et les élèves fréquentant la classe susmentionnée.

Par ailleurs, la population d'enquête se définit comme, selon d'HANAUT(1975 :33), « l'ensemble des éléments qui possèdent des caractéristiques que l'on veut observer ». Pour déterminer cette population d'enquêtés, nous avons pris aléatoirement une dizaine d'écoles dans les trois communes qui forment la Mairie de BUJUMBURA, notre zone d'enquête. Notre limite a été certains enseignants de français de 3^{ème} année du Post Fondamental de la section « Langues » comme en témoigne le tableau suivant qui illustre notre répartition générale de la population d'enquête.

Tableau 6 : Répartition générale de la population d'enquête

Numéro	Nom de l'établissement	Commune
1	Lycée du Lac Tanganyika	Mukaza
2	Lycée Municipal de Buyenzi	Mukaza
3	Lycée du Saint Esprit	Mukaza
4	Lycée Vugizo	Mukaza
5	Lycée Schepers Nyakabiga	Mukaza
6	Lycée Notre Dame de Rohero	Mukaza
7	Lycée Municipal de Rohero	Mukaza
8	Lycée Municipal Mutanga sud	Mukaza
9	Lycée Ngagara	Ntahangwa
10	Lycée Saint Marc	Ntahangwa
11	Lycée Sainte Famille de Kinama	Ntahangwa
12	Lycée Municipal de Butere	Ntahangwa
13	Lycée Municipal de Cibitoke	Ntahangwa
14	Lycée Municipal de Kamenge	Ntahangwa
15	Petit Séminaire de Kanyosha	Muha
16	Lycée Municipal de Musaga	Muha
17	Lycée Municipal de Kibenga	Muha

3.2. Critères de sélection des écoles

Pour sélectionner l'échantillon d'enquête de notre étude, nous nous sommes référés à Paul N'DA(2015 :102) qui dit que « *Le chercheur inscrit le nom de chaque individu sur une liste et lui assigne un numéro d'identification à l'aide de nombre consécutifs. Les noms peuvent être écrits sur des bouts de papier et déposés dans une urne ; on mélange, puis on tire un nom à la fois jusqu'à ce que le nombre d'éléments désiré pour constituer l'échantillon soit atteint.* ».

Nous avons en effet pris dix-sept morceaux de papiers sur lesquels nous avons mentionné les noms des dix-sept écoles constituant la population générale d'enquête. Nous les avons ensuite pliés pour cacher les noms et les avons mis sur une table. Nous avons enfin effectué le tirage au sort en ne ramassant que dix morceaux seulement. D'où les dix écoles de la Mairie de Bujumbura constituant l'échantillon de notre enquête était enfin déterminé.

En effet, comme le montre De Landshere (1980 :380), « *échantillonner c'est choisir un nombre limité d'individus, d'objets, d'évènements dont l'observation permet de tirer des conclusions (inférences) applicables à la population entière(univers) à l'intérieur duquel le choix a été fait.* »

Partant de l'idée de cet auteur, sur les 17 établissements constituant la population générale d'enquête, nous avons choisi 10 établissements seulement. A l'intérieur de chaque établissement, nous avons choisi d'enquêter un seul enseignant de français (donnant cours dans la classe cible) et deux élèves de la classe cible. Ce qui nous donne un totale de 10 enseignants et de 20 apprenants en tout.

Tableau 7 : Liste des écoles d'échantillonnées

Etablissement	Commune	Nombre d'enseignants	Nombre d'apprenants
Lycée de la COMIBU de Buyenzi	Mukaza	1	2
Lycée du Saint Esprit	Ntakangwa	1	2
Lycée d'Excellence de Ngagara	Ntakangwa	1	2
Lycée Scheppers de Nyakabiga	Mukaza	1	2
Lycée Sainte Famille de Kinama	Ntakangwa	1	2
Lycée Municipal de Mutanga	Mukaza	1	2
Lycée du Lac Tanganyika	Mukaza	1	2
Lycée Clarté Notre-Dame de Vugizo	Ntakangwa	1	2
Lycée Notre Dame de Rohero	Mukaza	1	2
Lycée Municipal de Kibenga	Muha	1	2
Total		10	20

3.3. Déroulement de l'enquête

Pour enrichir notre questionnaire d'enquête, d'un côté, nous avons consulté des œuvres en rapport avec les textes littéraires. Ceci nous a permis de doter de plus d'information notre corpus d'enquête avant d'entamer l'enquête proprement dite. De l'autre côté, nous avons effectué des visites de classes. Ces dernières nous ont facilité la distribution des questionnaires d'enquêtes auprès des enseignants et de l'organisation des focus group avec les apprenants.

Sommairement, comme déjà effleuré dans le précédent point où nous avons chiffré la population cible, notre enquête a porté sur 10 enseignants et 20 apprenants répartis dans dix établissements de la mairie de Bujumbura, terrain de notre enquête. Soulignons que cette enquête nous a permis de juger qualitativement et quantitativement les réalités de terrain.

3.4. Difficultés rencontrées

En récoltant les données, nous nous sommes heurtés à des réticences de la part des enquêtés. Certains enquêtés refusaient de nous recevoir sous prétexte de manque du temps, exigeaient parfois une rémunération de leur information, mais aussi ils se réservaient de donner des informations dont ils ne sont pas sûr de l'usage.

Signalons que quelques questionnaires laissés aux enseignants enquêtés ne nous ont pas été remis. Malgré cela, à force de persévérer, sur les 17 guides d'entretiens (questionnaires) distribués seules 10 ont été récupérés.

Nos guides d'entretiens ont été rédigés selon des critères et orientations bien affinés. Toutes les questions ont été rédigées en se basant sur le cadre théorique que nous avons étayé en vue de pouvoir trouver des réponses aux quatre hypothèses que nous nous sommes données.

CHAPITRE IV : ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS D'ENQUETE

Ce chapitre comprend trois grandes étapes qui se complètent que sont la collecte, l'analyse des données et l'interprétation des résultats.

Au terme du chapitre précédent, en décrivant nos questionnaires d'enquête, nous avons souligné que notre population d'enquête est constituée d'enseignants et d'apprenants de 3^{ème} année post fondamentale de la section langues. Les outils d'enquête sont subdivisés dépendamment du public cible. Dans ce chapitre, nous analyserons et interprèterons consécutivement les réponses apportées par les deux types de publics cibles. A chaque public, l'analyse des réponses sera subdivisée en sections et cela, en respectant les thèmes prédéfinis.

4.1. Analyse et interprétation des réponses du questionnaire d'enquête

Ce questionnaire d'enquête soumis aux enseignants est subdivisé en quatre séries. Sa subdivision permet de regrouper des propos qui conduisent à des réponses proches qui sont enfin rangées pour mener à des réponses claires et précises de nos hypothèses de recherche.

4.1.1. Analyse des réponses des enseignants

Une série de quatre questions a permis d'en savoir plus sur l'identification générale des enseignants enquêtés.

4.1.1.1. Les niveaux d'étude

Question1 : Quelle formation avez-vous suivie ?

Généralement, le profil d'un enseignant désigne l'ensemble des données qui le caractérisent au regard de son statut dans la carrière enseignante. Aussi, sous entendons-nous son niveau de formation, et son expérience.

Selon Cuq (2003 :103), « *La formation désigne l'action de former, c'est-à-dire de développer les qualités, les facultés d'une personne sur le plan physique, moral, intellectuel et professionnel mais aussi le résultat de ce processus...* ». En outre, il est à comprendre que le résultat dont parle Cuq renvoie au niveau de l'enseignant. Ce dernier est sanctionné par

un diplôme délivré par une institution officielle. Ce diplôme, quant à lui, nous permet de présumer si tel ou tel autre enseignant a les capacités requises pour dispenser telle ou telle autre discipline (le français pour le cas qui concerne notre travail de recherche). L'expérience, quant à elle renvoie au nombre d'années totalisées par l'enseignant dans cette carrière.

Ainsi, nous servant des opinions de Cuq, nous avons regroupé sous le thème « *profil de l'enseignant* » quatre questions. La première renseigne sur son niveau, et les 3 suivantes sur le contenu de sa formation, notamment en matière d'exploitation des textes littéraires.

Tableau 8 : Niveau d'études des enseignants de français enquêtés

N ^o	Formation initiale	Effectifs	%
a.	ENS V Français, IPA Français V	8	80
b.	IPA Français Bac III	1	10
c.	Licencié LLFRA	1	10

A travers ce tableau, nous constatons que les répondants ont suivi la filière française à l'université et à trois degrés différents. En effet, nous avons enregistré 80% de licenciés agrégés en français de l'ENS et de l'IPA, 10% de bacheliers ressortissants de l'IPA, 10% de licenciés en langues et littératures françaises du Département de LLFRA de la Faculté de Lettres et sciences Humaines de l'Université du Burundi.

Dans notre analyse sur le niveau des professeurs en français, nous avons trouvé que tous ces enseignants sont qualifiés pour enseigner au post fondamental, étant donné qu'ils sont diplômés d'une institution académique de formation des enseignants. L'introduction de la nouvelle réforme Baccalauréat- Master-Doctorat (BMD) en 2012 a fait qu'il n'y ait pas de rapprochements de niveaux. En effet, les « Bacheliers » issus du nouveau système BMD bénéficient du même statut académique que les « Licenciés » de l'ancien système.

En conséquence, on constate que le Gouvernement du Burundi a compris que la formation professionnelle a un impact très consistant sur l'enseignement du français et d'autres disciplines. Soulignons que c'est aussi l'avis de Bazeduka (1986 :82) qui suggère que « *Quand il s'agit de l'enseignement, la grande règle de toutes les règles c'est encore savoir très bien soi-même ce qu'on doit enseigner aux autres et la plus excellente préparation*

professionnelle que puissent recevoir de futurs maîtres, c'est une solide et complète instruction »

La deuxième question va nous permettre de savoir en effet si toutes ces catégories ont suivi, lors de leur formation initiale, à l'université, des cours sur l'exploitation pédagogique des textes littéraires.

4.1.1.2. Formations sur l'enseignement de la littérature

Au Burundi, le français est enseigné sous ses différents aspects : la grammaire, le vocabulaire, la syntaxe, etc. En revanche, rare, c'est de retrouver des enseignants capables de bien dispenser des leçons sur la littérature. La question suivante permet de savoir combien, parmi les enseignants enquêtés ont suivi une formation sur la littérature.

Question 2 : Au cours de votre parcours, avez-vous suivi une formation sur l'enseignement de la littérature en classe de langues ?

Tableau 9 : Formation sur l'enseignement de la littérature

Types de réponse	Fréquence	Pourcentage
Oui, j'ai suivi une formation sur la littérature	7	70
Non, je n'en ai pas suivi	3	30

A travers ce tableau, nous constatons que 70% des répondants ont été formés sur l'enseignement de la littérature au cours de leurs cursus universitaire et que 30% n'ont pas bénéficié de cette formation.

La littérature, domaine assez vaste, est l'un des éléments dont un lauréat de l'université qui se prépare à devenir enseignant de français a beaucoup besoin. Dans la logique de notre travail de recherche, il est sous-entendu que dispenser des leçons sur des textes littéraires nécessite une formation sur la littérature.

En effet, l'analyse du questionnaire de l'enseignant a prouvé que 70% des enseignants enquêtés ont suivi une formation sur la littérature. Nous sommes aussi convaincus que, avec le niveau déjà évoqué et la formation reçue qui est indiquée statistiquement dans ce tableau, ces enseignants sont capables d'enseigner tous les types de textes. A moins qu'il y ait d'autres barrières comme la carence des supports pédagogiques et autres, pouvant entraver l'enseignant à bien dispenser sa leçon. S'ils affirment avoir bénéficié de cette formation, ceci suppose qu'ils ont des prérequis suffisants que cet apprentissage présuppose.

4.1.1.3. Impact des auteurs sur la compréhension des textes

Au Burundi, les gens se lancent au métier de la plume. Cependant, nous ne sommes pas sûr que les œuvres produites par ces auteurs soient enseignées ou pas. Avoir suivi une formation sur la littérature serait un atout à la compréhension des textes d'auteurs burundais. La question qui suit permet de savoir combien d'enseignants auraient exploités des œuvres d'auteurs burundais au cours de leurs cursus.

Question3 : Au cours de votre formation, avez-vous étudié des œuvres d'auteurs burundais ? (Au lycée ou à l'université)

Tableau 10 : Les auteurs et la compréhension des textes

Types de réponse	Fréquence	Pourcentage
Oui	1	10
Non	9	90

Ce tableau montre que 90% des enseignants de français de la 3^{ème} année post fondamental n'ont pas étudié les textes d'auteurs burundais et 10% affirment avoir exploité des textes d'auteurs burundais. Dans le cadre de notre recherche, nous nous sommes demandé s'il existe ou pas des textes d'auteurs burundais. Notre point de vu y relatif est développé dans les lignes suivantes en interprétant les résultats.

Les résultats de l'analyse faite sur les auteurs de textes proposés dans le cahier support des élèves de 3^{ème} année du post fondamental de la section langues montrent que 90% des textes enseignés dans la classe cible sont des auteurs étrangers. Dans le grand corpus de textes enseignés dans la classe cible que nous avons répertorié, aucun texte d'auteur burundais n'a été identifié. Néanmoins, nous nous sommes demandé s'il existerait des textes d'auteurs burundais pouvant figurer dans ledit cahier support des élèves.

En faisant des recherches dans les différentes bibliothèques, nous avons trouvé que les textes d'auteurs burundais existent, mais que peut être, les élaborateurs des manuels scolaires ne jugent pas opportun de les proposer dans ces supports.

4.1.1.4. Importance des présentations des auteurs burundais

Des ateliers de formation sur les auteurs burundais se révèlent comme un grand atout à l'exploitation des textes littéraires. Il importe néanmoins de savoir si les enseignants enquêtés auraient déjà organisé une activité allant dans ce sens.

Question 4 : Au cours de votre formation avez-vous fait une présentation ou un projet sur des auteurs burundais ? (Au lycée ou à l'université)

Tableau 11 : Existence des travaux de recherches sur les auteurs burundais

Types de réponse	Fréquence	Pourcentage
Oui	1	10
Non	9	90

Ce tableau présente les mêmes statistiques que le précédent, c'est-à-dire que 90% des répondants n'ont jamais assisté à des présentations d'auteurs burundais ni en ont organisé eux-mêmes en classe sur des auteurs burundais. Et 10% des enquêtés affirment avoir assisté ou présentés eux-mêmes un travail sur les auteurs burundais.

En effet, des sessions de promotion des œuvres d'auteurs burundais en classe et/ou la participation à des évènements où des auteurs burundais font des présentations sur leur production s'avèrent nécessaires. Non seulement elles permettent d'identifier l'individu, mais aussi le rendent plus connu et pourquoi pas, célèbre. Elles pourraient aussi inspirer les services techniques chargés d'élaborer les supports pédagogiques à s'en servir dans le cadre de l'élaboration des manuels scolaires. La publication des œuvres de ces auteurs burundais par l'intermédiaire des médias pourrait inciter les apprenants intéressés à suivre le modèle de leurs devanciers.

La mise à disposition des bibliothèques nationales de ces œuvres d'auteurs burundais revêt un caractère important. Les enseignants enquêtés proposent d'équiper les bibliothèques en livres diversifiés en général et œuvres d'auteurs burundais en particulier. Il faut donc que l'accès aux dites œuvres soit facile aux apprenants. C'est d'ailleurs l'avis de Hassenforder quand il dit que « *les livres sont lus en moyenne davantage en fonction de leur présence immédiate que d'un choix délibéré selon les intérêts déterminés* ».

Néanmoins, ces présentations sur des œuvres d'auteurs burundais, bien que rares, sont faites dans certaines écoles et cela est justifié par les 10% dans le tableau.

En définitive, les quatre premières questions viennent de nous montrer combien le profil de l'enseignant est un élément important dans l'enseignement du français en général et des textes littéraires en particulier.

4.1.2. Réponses des enseignants sur le volume horaire et effectif des apprenants

Lors de notre enquête de terrain, nous avons voulu vérifier si le volume horaire et les effectifs des apprenants peuvent impacter l'exploitation des textes littéraires. La question ci-dessous l'illustre davantage.

Question 5 : Combien d'heures de français enseignez-vous par semaine ? Combien d'apprenants avez-vous ?

Tableau 12 : Information sur le volume horaire et effectifs des apprenants

Types de réponse	Fréquence	Pourcentage
<i>a. Nombre d'heures par semaine</i>		
Entre 10 heures et 20 heures / semaine	2	20
Plus de 20 heures / semaine	8	80
<i>b. Nombre d'apprenants</i>		
Moins de 50 apprenants	2	20
Entre 50 et 100 apprenants dans des classes variées	7	70
Plus 100 apprenants dans des classes variées	1	10

Nous remarquons avec ce tableau ci-dessus que 80% des enseignants ont une charge horaire qui va au-delà de 20 heures par semaine et que 20% ont une charge horaire comprise entre 10 et 20 heures par semaine. Le même tableau montre que 20% des enseignants ont moins de 50 apprenants à enseigner, 70% ont des effectifs compris entre 50 et 100 apprenants pendant que 10% font face à plus de 100 apprenants.

Au regard des résultats de l'analyse de cette variable liée aux horaires et aux apprenants, nous constatons que 80% des enseignants ont une charge horaire qui va au-delà de 20 heures par semaine et que 20% ont une charge horaire ne dépassant pas 20 heures par semaine.

En effet, les enseignants enquêtés disent qu'ils ont beaucoup de leçons à préparer. Et pour le cas qui concerne notre sujet de recherche, la préparation d'une leçon sur les textes littéraires nécessite plus de temps que pour d'autres leçons. Ceci est dû au fait que lire un texte c'est comme en créer un autre. Logiquement, avant d'entrer dans sa classe, l'enseignant devrait se documenter dans les bibliothèques ou faire ses recherches ailleurs dans le but d'avoir des informations lui permettant de contextualiser le texte lors de son exploitation.

Les résultats trouvés après analyse de cette variable montrent que 70% ont plus de 50 apprenants à enseigner, 20% font face à un effectif de moins de 50 apprenants et 10% qui ont plus de 100 apprenants. En discutant avec les enseignants enquêtés, ils nous ont affirmé que lorsqu'ils ont besoin d'évaluer leurs apprenants sur les leçons apprises sur les textes littéraires, ils n'utilisent jamais de questions demandant à l'apprenant de présenter ses opinions personnelles. Ils ne veulent pas en effet prendre beaucoup de temps pour la correction des copies étant donné les effectifs élevés d'apprenants.

En plus, les enseignants enquêtés prétextent qu'ils ne peuvent pas trouver du temps pour entrer profondément au fond du texte à exploiter au moment de la préparation de leurs leçons. Ils proposent ainsi de rénover le programme actuel alors que celui-ci est relativement récent.

4.1.3. Réponses des enseignants sur des questions d'enseignement des textes

Dans le but de recueillir des informations sur l'enseignement des textes en classe, trois questions ont été posées aux enseignants enquêtés comme le prouve les lignes qui suivent.

4.1.3.1. Les textes et leurs places

Les textes littéraires ont une place dans l'enseignement de la langue française. En troisième année du post fondamental de la section langues, l'identification de cette variable « place du texte littéraire » est l'un des moyens de vérifier si les prenants connotent positivement ou négativement lesdits textes.

Question 6 : Avez-vous déjà exploité des textes littéraires avec vos apprenants dans l'enseignement du français de 3^{ème} année post-fondamental de la section langues ? Si oui, quelle place leur accordez-vous ?

Tableau 13 : Place des textes littéraires dans l'enseignement du français

Types de réponse	Fréquence	Pourcentage
Oui	10	100
Non	0	0

Les enseignants interrogés affirment unanimement qu'ils exploitent des textes littéraires en classe de français. Les avis sur la place qu'ils accordent à l'exploitation des textes littéraires seront retranscrits lors du chapitre sur l'interprétation des résultats.

Bien que les enseignants enquêtés disent que l'exploitation des textes littéraires leur semble difficile, en observant le tableau établi en analysant les réponses des enquêtés sur la place des textes ci haut évoqués, on constate que l'enseignement du français par les textes littéraires occupe une place privilégiée chez les enseignants. En effet, 100% des enseignants enquêtés affirment qu'ils exploitent des textes littéraires dans leurs classes.

Ainsi, certains d'entre eux disent qu'ils utilisent les textes littéraires comme des supports didactiques pour enseigner des leçons de grammaire, de vocabulaire, d'orthographe, etc. Pour illustrer cela, voici certains de leurs propos :

- *C'est à partir d'un texte qu'un élève peut développer ses connaissances en vocabulaire ;*

- *Les élèves découvrent la signification des mots nouveaux ainsi que certaines expressions couramment utilisées.*
- *En répondant aux questions de compréhension, les élèves développent leur esprit de réflexion ;*
- *Le texte permet aux apprenants de mémoriser quelques structures grammaticales ;*
- *Les textes servent de bons supports pédagogiques pour le développement de l'expression orale des apprenants.*

Comme déjà évoqué, notre étude se veut qualitative. Partant de là, nous nous sommes demandé pourquoi les enseignants ne pensent pas à faire du texte, un « objet d'étude » et non un « support didactique ».

En effet, c'est en utilisant ces textes comme objet d'étude que les pratiques et valeurs sociales que nous avons évoquées au chapitre 2 de notre travail pourraient être exploitées en classe. Tout compte fait, il importe plus pour nous de rendre compte des objectifs poursuivis pour ces enseignants en exploitant lesdits textes.

4.1.3.2. Visées des textes littéraires

Les textes littéraires ont des cibles pédagogiques. Pour vérifier si notre point de vue serait pris en considération, une question y relative a été posée aux enseignants enquêtés.

Question 7 : Quels sont les objectifs visés en enseignant les textes littéraires ?

Tableau 14 : Objectifs d'exploitation des textes littéraires selon les enseignants

Propositions d'objectif	Fréquence	Pourcentage	Types de réponse
Acquérir des connaissances linguistiques et culturelles	Oui	10	100
	Non	0	0
Former les apprenants à l'esprit critique	Oui	7	70
	Non	3	30
Découvrir les littératures francophones	Oui	1	10
	Non	9	90
Acquérir des connaissances textuelles en rapport avec la typologie des textes : argumentatif, informatif, explicatif et autres	Oui	10	100
	Non	0	0

Au regard de ce tableau, 100% des informateurs affirment que l'exploitation des textes littéraires consiste à acquérir des connaissances linguistiques et culturelles. La formation à l'esprit critique des apprenants prend aussi une place importante puisqu'elle est recherchée par 70% des enquêtés.

Toutefois, 90% des enquêtés déclarent que leurs objectifs d'exploitation des textes littéraires ne sont pas ceux de découvrir les littératures francophones. Ces enseignants enquêtés sont totalement d'accord (100%) que l'objectif de l'exploitation d'un texte littéraire est celui d'acquérir des connaissances textuelles en rapport avec la typologie des textes : argumentatif, informatif, explicatif et autres.

4.1.3.3. Causes de la non-exploitation des textes littéraires

Dans une situation de classe, l'enseignant peut exploiter ou non les textes littéraires qui sont proposés dans le manuel. La question ci-dessous nous permet de recueillir certaines des causes liées à la non-exploitation de ces textes littéraires

Question 8 : Si vous n'exploitez pas les textes littéraires dans votre classe, quelles en sont les raisons ? (Choisir une seule réponse)

Tableau 15 : Les causes liées à la non-exploitation des textes littéraires

Propositions de cause	Fréquence	Pourcentage
Manque de temps	4	40
Ces textes représentent des difficultés pour les élèves	4	40
Ces textes sont hors programmes	0	0
Autres points de vu	2	20

Avec ce tableau, il est à remarquer que les textes littéraires figurent sur les programmes comme les enquêtés l'affirment. (Aucun enseignant n'a évoqué la cause 3). Cependant, ces textes présentent beaucoup de difficultés chez les apprenants qui doivent se les approprier (40% des enseignants).

Pour 40% des enseignants enquêtés, le temps imparti à l'enseignement du français est en général limité. Ce qui a des répercussions sur certains aspects de l'enseignement de cette langue notamment, les textes littéraires. Pour 20% des informateurs, d'autres facteurs liés à l'exploitation de ces textes influencent leur absence sur la liste des aspects à traiter.

Après l'analyse des résultats sur cette variable, nous constatons que deux grandes causes sont liées à la non-exploitation des textes littéraires par les enseignants dans leurs classes. Ces deux causes sont d'un côté, le manque de temps et le caractère de difficulté des textes littéraires de l'autre. Les deux causes sont affirmées à hauteur de 40% chacune par les enquêtés. Les 20% des enseignants enquêtés qui restent disent que le fait de ne pas exploiter les textes littéraires dans leurs classes est lié à d'autres facteurs. En voici quelques-uns :

- *La réforme instituant l'enseignement fondamental et post fondamental donne peu de place à la littérature même dans l'enseignement -apprentissage des langues ;*
- *Il n'y a pas suffisamment d'indications sur le temps imparti à l'exploitation des textes littéraire dans le guide de l'enseignant utilisé ;*
- *Les enseignants sont débordés de leçons à préparer et par voie de conséquence, celles en rapport avec les textes littéraires sont sacrifiées ;*
- *Les apprenants n'ont pas de prérequis nécessaire pour comprendre un texte littéraire en profondeur ;*
- *Les textes littéraires ne sont utilisés que comme support de leçons de grammaire, de vocabulaire ou autre.*

4.1.4. Réponses des enseignants sur les techniques d'enseignement des textes littéraires

Les techniques d'enseignement impactent sur la compréhension d'un texte enseigné. Les réponses aux quatre questions qui suivent en sont une orientation importante.

4.1.4.1. Sources des textes exploités en 3^{ème} année du post fondamental

Les textes à exploiter proposés dans les cahiers supports des élèves de 3^{ème} année du post fondamental de la section langues sont de sources différentes. Nous avons en effet posé la question suivante aux enseignants enquêtés dans le but d'avoir plus d'informations sur lesdites sources.

Question 9 : Les textes littéraires exploités sont-ils des extraits d'ouvrages ou de type intégral ?

En répondant à cette question semi-ouverte, les enquêtés ont proposé des réponses synthétisées dans le tableau suivant

Tableau 16 : Sources des textes littéraires exploités

Propositions de réponses	Fréquence	Pourcentage
Textes de type intégral proposés dans les supports pédagogiques	2	20
Extraits d'ouvrages proposés comme supports pédagogiques	8	80

Avec ce tableau, 80% des enquêtés disent que les textes exploités sont des extraits d'ouvrages et 20% des enquêtés disent que les textes exploités sont des textes de type intégral conçus à des fins pédagogiques. La question qui va suivre a été posée pour se rendre compte du genre de textuel couramment exploité.

S'agissant des sources des textes littéraires exploités, nous partons des réponses des enseignants enquêtés pour remarquer qu'ils proviennent des sources diversifiées : romans, pièces de théâtre, nouvelles, récits, essais, etc. Cette cause provoque des difficultés d'exploitation chez l'enseignant qui ne fait pas souvent ses recherches dans le but de pouvoir trouver plus d'information lui servant à contextualiser son texte. En outre, plusieurs éléments comme le paratexte, l'intertextualité pour ne citer que ceux-là, concourent à rendre compréhensible un texte littéraire.

Normalement, les textes contextualisés contribuent à dissiper le mythe qui considère la classe comme un lieu de fiction comme le disent Covington et Teel(2000 :124) quand ils écrivent qu'il est inutile de « (...) *prendre la classe pour un lieu d'éternelle fiction où ne circulent que les informations insignifiantes, inutiles et sans rapport avec la vie quotidienne.* »

Nous nous sommes par conséquent intéressé de savoir les sources de ces textes. Pour avoir des informations, le tableau proposé ci-haut à cet effet est un bon indicateur. Selon ce tableau, 80% des enseignants enquêtés disent que les textes exploités sont des extraits

ouvrages, mais proposés dans les supports pédagogiques, tandis que 20% disent que les textes exploités sont des textes de type intégral proposés dans lesdits supports.

Ainsi, nous sommes en droit de nous poser la question de savoir à quel genre et à quel type de texte appartiennent les textes exploités dans la classe cible. Les réponses à cette question sont proposées au point suivant.

4.1.4.2. Genres et types de textes exploités en 3^{ème} année post fondamental

Les textes littéraires exploités dans la classe cible de notre recherche sont de genre et de type différents. En témoignent les réponses apportées par les enseignants enquêtés à la question suivante :

Question 10 : Les textes que vous exploitez souvent dans votre classe sont tirés d'œuvres appartenant à quel genre littéraire ?

Tableau 17 : Types de textes exploités en 3^{ème} année post fondamental

Propositions de genre	Type de réponse	Fréquence	Pourcentage
Contes	Oui	10	100
	Non	0	0
Nouvelles	Oui	10	100
	Non	0	0
Pièces de théâtre	Oui	10	100
	Non	0	0
Poèmes	Oui	10	100
	Non	0	0
Romans	Oui	10	100
	Non	0	0
Autres :	Oui	10	100
	Non	0	0

A propos des genres de textes exploités en séances de français, les idées de nos enquêtés convergent à 100%. Il est aussi à constater que tous ces enseignants exploitent d'autres types de textes issus d'autres genres que ceux que nous avons proposés sur notre questionnaire d'enquête.

Au regard des résultats sur cette variable, 100% des enseignants enquêtés affirment que les textes poétiques, les contes, les nouvelles, le genre dramatique (théâtre) et les romans sont exploités. Leurs réponses nous permettent d'affirmer que tous les genres sont étudiés en 3^{ème} année du post fondamental de la section langues.

Un apprenant qui a été bien entraîné à bien exploiter un texte littéraire acquiert des compétences qui lui permettront de bien exercer d'autres activités littéraires. On citera à titre d'exemple, le commentaire composé ou la dissertation littéraire sur n'importe quelle thématique. Le commentaire composé est en effet un exercice qui porte sur un texte choisi en raison de sa qualité littéraire. Demander à un apprenant de faire un exercice de commentaire composé, c'est lui demander de rendre compte d'une lecture personnelle, ce qui implique la manière dont il découvre, comment il comprend et comment il ressent cette qualité littéraire de l'œuvre lue.

Il s'agit somme toute, de voir quelle méthodologie est appliquée par l'enseignant en exploitant ces textes littéraires qui sont sous analyse. Cette interrogation nous permet d'aborder la dernière section en rapport avec les méthodologies d'enseignement des textes littéraires.

4.1.4.3. Méthodologie de lecture d'un texte littéraire

En dispensant sa leçon, chaque enseignant a sa façon de s'organiser. La question suivante a été posée aux enseignants enquêtés pour cette fin.

Question 11 : Comment organisez-vous les séances de lectures des textes littéraires ?

Tableau 18 : Approches de lecture d'un texte littéraire

Propositions	Types de réponses	Fréquences	Pourcentage
Distribution des photocopies/livres suivie des lectures (apprenant, enseignant, apprenant)	Oui	10	100
	Non	0	0
Prêts de livres pour préparer les lectures des textes à domiciles	Oui	8	80
	Non	2	20
Projection des textes au tableau noir et lecture magistrale	Oui	0	0
	Non	10	100

Le dépouillement de réponses à cette question nous révèle que 100% de tous les enseignants enquêtés organisent de la même façon les séances de lectures des textes littéraires. Ils distribuent les livres ou des photocopies des textes prévus (pour ceux qui n'ont pas de livres suffisant) et demandent à leurs apprenants de faire une lecture silencieuse. Après cette étape, une lecture magistrale est faite pour donner le modèle de lecture. Ici il s'agissait de voir si tous les enseignants échelonnent de la même façon les différentes étapes de leçons de lectures.

Il s'agissait aussi de voir si, au cas où la classe possède à sa disposition beaucoup de livres, les apprenants rentrent avec ces livres pour s'exercer à la lecture à la maison. Ce prêt de livres est réalisé comme l'atteste 80% des enseignants enquêtés.

Même si les outils d'enseignement des langues évoluent au jour le jour, la projection des textes au tableau noir n'est pas dans les pratiques des enseignants de 3^{ème} année du post fondamental comme le confirme 100% des enquêtés

Un texte littéraire ne se lit pas n'importe comment. Il se lit et s'analyse selon son genre et son type. Cette idée rejoint celle de Grack (1980 :48) qui écrivait, en parlant du genre romanesque, un des genres concernés par notre étude, qu'« *un romancier se crée un monde* ». Nous appuyant sur l'idée de cet auteur, nous nous sommes posé la question de savoir si tous les enseignants sont bien façonnés pour amener leurs apprenants à bien comprendre les textes littéraires qui leur sont proposés par le programme d'apprentissage.

S'appuyant sur les résultats de cette variable ; il est affirmé à 80% des enseignants enquêtés que la distribution des livres ou photocopies suivie par trois lectures (lecture silencieuse des élèves, magistrale de l'enseignant et lecture à haute voix par les élèves) est une pratique cohérente dans l'exploitation des textes littéraires. En revanche, nous avons constaté que les enseignants abordent la lecture du texte à étudier sans même motiver les apprenants alors que l'étape de la motivation est fondamentale dans toutes leçons surtout celles d'exploitation des textes littéraires. Dans le même ordre d'idée, Lebrun (2002 :40) dit ceci à propos de la motivation : « *Le facteur de motivation doit permettre à l'apprenant de se retrouver dans le contexte proposé, de jauger ses propres connaissances et compétences (celles acquises et celles qui ne le sont pas encore), d'accorder une « valeur » à la tâche qui lui sera proposée en épinglant des éléments, des faits, des opérations qui font signification (encrage) et sens (projet) pour lui.* »

A travers le même tableau, nous remarquons que 20% des enseignants enquêtés laissent leurs apprenants rentrer avec les cahiers support des élèves pour préparer à l'avance les textes à exploiter.

A notre entendement, cette idée aurait été bonne si c'était dans le cadre de la pédagogie du projet. Au contraire, il ne s'agit que de simples prêts de livres dans le but de susciter la lecture chez les apprenants. Cette lecture devrait viser à améliorer une compétence jugée faible chez l'apprenant. Par exemple, rentrer avec le livre, le lire et produire un résumé dudit livre et/ou produire un texte (poème ou une pièce de théâtre par exemple) tout en s'inspirant du livre lui serait une très bonne méthodologie d'enseignement.

La place de l'enseignant est aussi un autre grand aspect à souligner dans notre étude car, plus les années n'avancent, plus les techniques et méthodes d'enseignement changent. L'enseignant d'aujourd'hui a besoin d'être actualisé pour avancer avec les méthodes actuelles. De là, l'enseignant doit savoir son rôle par rapport à l'exploitation d'un texte littéraire de même que son apprenant.

4.1.4.3.1. La place de l'apprenant dans l'exploitation d'un texte littéraire

Dans la pédagogie de l'intégration, prônée au post fondamental, la place de l'apprenant est très importante en ce sens que personne n'intègre à la place de l'autre. L'intégration est personnelle. Chaque apprenant est appelé à mobiliser ses savoirs, ses savoir-faire et ses savoir-être pour résoudre une situation-problème complexe de sa vie courante. Chaque apprenant doit donc s'impliquer.

Le point fort est que la nouvelle approche pédagogique se veut une approche efficace, équitable, contextualisée, réaliste et pragmatique. Elle permet à l'apprenant d'acquérir des compétences personnelles. La méthodologie traditionnelle faisait que les connaissances des apprenants restaient isolées et éparpillées. Mais cette nouvelle approche donne du sens aux apprentissages qui restent utilisables dans la vie courante de l'apprenant. On donne les connaissances et on montre ce qu'on en fait dans la vie. D'où, l'efficacité, l'équité, la contextualisation, le réalisme et le pragmatisme de la pédagogie de l'intégration.

Aussi, l'enseignant devrait faire recours à de nouvelles méthodes comme la pédagogie de groupes pour enseigner les textes. Cette méthodologie pourrait en effet contribuer à la recherche des solutions aux effets négatifs des classes pléthoriques qui sont une réalité au

Burundi. L'enseignant et l'apprenant doivent se constituer « *un ensemble de méthodes et de moyens (...) pour réaliser les tâches* » dicit Peeters (2005 :19).

4.1.4.3.2. La place de l'enseignant

Contrairement aux méthodologies traditionnelles où l'enseignant était considéré comme maître de sa matière, transmettant des connaissances à des esprits considérés comme vides, les nouvelles approches pédagogiques en vigueur au Burundi n'accordent à l'enseignant que le rôle de guide, de médiateur. Dans le cadre de la pédagogie de l'intégration, il installe les ressources mais l'intégration de ces ressources est faite par les apprenants eux-mêmes.

La nouvelle approche de la « Pédagogie d'intégration » (PI) est néanmoins entourée de pas mal d'impacts pouvant l'anéantir si l'on ne tire pas d'attention. La raison pourrait être que cette approche est nouvellement introduite au Burundi. Les enseignants n'ont pas suivi dans leurs cursus universitaires des cours sur la pédagogie de l'intégration. A peine, ils bénéficient de formations furtives sur cette approche pendant les vacances. Or, la durée desdites formations est souvent insignifiante si l'on tient compte de ce qu'ils doivent apprendre.

Notre point de vue rejoint d'ailleurs l'idée de Lebrun (2002 :40), qui dit que donner plus de temps à l'apprenant consiste à « *provoquer une prise en charge et un contrôle par l'apprenant, à rendre possible et rentable un effort de compréhension et à préparer les étapes ultérieures de confrontation, de mise en question, d'accommodation.* »

Enfin, la question 12, objet du point qui va suivre, nous permet de lister quelques difficultés rencontrées par les enseignants de français de la classe ciblée pour notre recherche et cela à travers les réponses apportées à la question suivante.

4.1.5. Difficultés d'exploitation des textes littéraires

Les problèmes liés à l'exploitation des textes littéraires sont relatifs. Ceci veut dire qu'ils varient d'un individu à un autre comme on peut s'en rendre compte à travers les réponses apportées par les enseignants enquêtés à la question qui suit :

Question 12 : Quelles difficultés rencontrez-vous lors de l'exploitation des textes littéraires dans votre classe ?

Cette question ouverte fait suite à la précédente. Elle a été proposée aux enquêtés pour vérifier si ce sont eux qui sont en position de difficultés d'exploitation des textes littéraires ou si ce sont les apprenants qui en éprouvent. S'habituer aux nouvelles méthodes et techniques pour certains enseignants pour enseigner le français en général et les textes littéraires en particulier devient une corde pédagogique difficile à rompre comme en témoignent les réponses apportées à notre question :

- ✓ *Manque de temps à cause des effectifs élevés des élèves ;*
- ✓ *Insuffisance de prérequis des élèves sur les notions de base en littérature ;*
- ✓ *Absence de contenus théoriques sur le contexte socio-politique, culturel ou économique de la création littéraire des œuvres ;*
- ✓ *Faible niveau des apprenants en français.*

Les enseignants de français ne sont pas toujours penchés sur un seul côté. Même si l'enseignement des textes littéraires pose un certain nombre de difficultés, les enseignants énumèrent une gamme d'avantages qui y sont liés.

Toutefois, une autre question ouverte qui va suivre a été posée pour vérifier si les enquêtés veulent jeter le tort aux apprenants avec leurs faibles niveaux en français, mais qu'ils sont convaincus des avantages à enseigner des textes littéraires.

4.1.6. Avantages d'introduction des textes littéraires en classe de langues

Introduire un texte littéraire dans une classe de langue n'est pas un fait de hasard. Les enseignants enquêtés, eux, en ont dégagé quelques-uns suite à la question qui leur avait été posée.

Question 13 : Selon vous, quels sont les avantages d'introduire le texte littéraire en classe de langue ?

Cette question, de même catégorie que la précédente, a été posée aux enquêtés pour avoir leurs avis sur l'importance de l'enseignement des textes littéraires en classe de français. Ce sont ces avis qui nous permettront de vérifier une partie de la problématique de notre recherche à savoir « *les textes littéraires ont un rôle à jouer dans une classe de français* ». Dans notre travail de recherche, nous nous sommes posé la question de savoir si l'une de nos hypothèses, à savoir « *l'exploitation d'un texte littéraire apporte de la plus-value aux apprentissages des élèves* » a été vérifiée. Les enseignants enquêtés ont apporté les réponses suivantes à cette question :

- ✓ *Les élèves améliorent leurs connaissances sur les cultures d'ailleurs notamment, sur les auteurs des différentes œuvres ;*
- ✓ *Un texte littéraire apprend aux élèves à s'ouvrir sur les réalités socioculturelles des autres sociétés (ouverture au monde) ;*
- ✓ *Un texte littéraire constitue l'ossature de tous les éléments liés à la pratique de la langue, donc, une occasion pour les élèves de les mettre en pratique par l'expression orale et écrite ;*
- ✓ *Un texte littéraire permet aux apprenants de s'auto-former, d'élargir leur champ lexical, de développer leur esprit de créativité littéraire.*

Enfin, après avoir analysé les forces et les faiblesses des enseignants enquêtés par rapport à l'exploitation des textes littéraires, le point qui va suivre va nous permettre d'analyser les résultats récoltés spontanément auprès du public apprenant par l'intermédiaire du guide d'entretien.

Pour clore ce point, nous notons que, puisque les textes littéraires présentent des difficultés, les méthodologies de leur exploitation par l'enseignant doivent toujours être mises à jour par rapport à l'état des recherches en pédagogie. Enfin, comme toute classe doit avoir deux

catégories d'acteurs que sont l'enseignant et les apprenants, le point suivant constitue notre interprétation sur des points de vue des élèves sur l'exploitation des textes littéraires

4.2. Analyse des réponses du guide d'entretien avec l'apprenant

La véracité des réponses recueillies de façon spontanée est à prendre en considération dans un travail de recherche. D'où l'usage du guide d'entretien pour le recueil des données auprès du public apprenant.

4.2.1. Valeurs du français selon les apprenants

Chaque langue a des valeurs qui lui sont propres. Pour ce qui concerne notre enquête, notre préoccupation était de vérifier la perception des valeurs du français chez les apprenants enquêtés. D'où une question a été formulée à cet effet.

Question 1 : Vous êtes élève(s) de la section « Langues ». Vous apprenez le français parce que : (cochez la bonne case)

Tableau 19 : Place du français chez les apprenants

Item de réponse	Fréquences	Pourcentage
Vous aimez apprendre	1	5
Vous aimez le français	19	95
Vous avez un projet d'avenir sur le français	0	0

Ce tableau indique que 5% des informateurs apprennent le français parce qu'ils aiment apprendre. 95% des enquêtés affirment que, pour eux, ils apprennent le français parce qu'ils aiment cette langue. Une autre option comme « projet d'avenir sur le français » n'a pas de place chez les apprenants enquêtés.

Ainsi, nul n'ignore que l'on apprend le français pour pouvoir communiquer. La communication dont il est question ici peut être orale ou écrite. Le but ultime de la communication est la transmission et la réception d'un message. En faisant nos recherches dans le cadre de notre étude, nous avons mené des entretiens avec des apprenants de différentes écoles par le biais des *focus groups* que nous avons organisés.

En analysant attentivement les résultats obtenus à cette variable liée à la place du français selon les apprenants, nous constatons que 95% des apprenants enquêtés apprennent le français parce qu'ils l'aiment et que 5% des apprenants enquêtés apprennent le français parce qu'ils aiment apprendre. Cependant, aucun enquêté n'affirme apprendre le français, car il a un projet d'avenir sur cette langue.

Etant donné que ces apprenants sont dans la classe terminale, nous pouvons nous poser la question de savoir pourquoi ils apprennent parce qu'ils aiment apprendre, ou parce qu'ils aiment le français sans toutefois penser à leur avenir grâce à cette langue.

D'un côté, notre réflexion nous fait penser à l'enseignant qui ne leur explique pas peut être l'importance d'apprendre le français et de l'autre côté, nous pensons aux indications précises des programmes sur les applications possibles de la langue dans la vie future des apprenants. En effet, si, le programme prévu ne fait pas apparaître l'objectif spécifique d'apprendre le français, il devient difficile à l'enseignant d'orienter ses apprenants étant donné que l'apprenant, du fait de sa jeunesse relative, ne peut pas deviner seul les motivations socioéconomiques pour apprendre en général, les langues et le français en particulier.

4.2.2. Degré de motivation d'apprentissage du français chez les apprenants

En apprenant le français, tous les apprenants ne peuvent pas être motivés au même degré. Ceci apparaît à travers les réponses des élèves qu'ils ont cochées en répondant à cette question à choix multiple qui leur a été posée.

Question2 : Lorsque vous apprenez le français, vous vous sentez :

- a) Très motivé(e). Pourquoi ?
- b) Assez motivé (e). Pourquoi ?
- c) Très peu motivé (e). Pourquoi ?

En analysant les réponses à cette question, nous nous sommes rendu compte que les enquêtés ont émis leurs sentiments de satisfaction lors d'une séance de français. Les réponses apportées à cette question montrent qu'ils sont très motivés à apprendre le français. Dépendamment de notre objectif de recherche, nous avons maintenu dans les réponses des enquêtés les points qui orientent le plus notre recherche dont voici **en dessous :**

Très motivé(e) car j'apprends et l'enseignant m'exerce et m'entraîne à faire face à des difficultés d'apprentissage ;

- ✓ Très motivé parce que *l'enseignant m'aide à faire face à des difficultés. D'où la valeur de l'effort qui est très importante dans la vie d'une personne ;*
- ✓ Très motivé parce que *le français est utilisé dans les différents secteurs de la vie socio-économique du Burundi, de la sous-région et même au niveau international ;*
- ✓ Très motivé parce que *le français m'aide à comprendre l'autre. Ce qui est important dans le cadre des relations interpersonnelles qui génèrent des relations socioéconomiques.*

Tous les apprenants enquêtés affirment à l'unanimité qu'ils se sentent très motivés lors des séances du cours de français. La motivation de l'apprenant peut être intrinsèque tout comme elle peut être extrinsèque. Selon les réponses des apprenants lors de nos entretiens en focus groups, il est clair qu'il y a de bons enseignants qui prennent le temps de montrer aux enfants comment ils peuvent se projeter loin dans l'avenir, pour que la langue française leur devienne plus tard une langue d'opportunité. Ces sources de motivation des apprenants sont illustrées statistiquement par le pourcentage de 100% des enquêtés qui affirment qu'ils sont motivés à apprendre le français.

En conclusion, bien que ces apprenants rencontrent quelques difficultés liées à l'apprentissage du français, nous constatons qu'ils sont motivés pour apprendre le français en général. Par ailleurs, si l'apprentissage du français en général cause des difficultés aux apprenants, qu'en est-il pour l'apprentissage des textes littéraires en particulier ?

4.2.3. Effets d'encouragement de l'apprenant pendant la leçon

La compréhension de la leçon peut être consécutive à des encouragements faits à l'apprenant. Voici une question qui nous permet de savoir si les élèves enquêtés sont encouragés ou non.

Question 3 : Votre enseignant, vous montre-t-il l'intérêt d'apprendre le français ? Oui / Non

Tableau 20 : Effet de l'encouragement des apprenants par l'enseignant sur l'apprentissage du français

Types de réponses	Fréquences	Pourcentage
Oui, mon enseignant m'explique l'intérêt du français	20	100
Non, mon enseignant ne, ne m'en parle pas.	0	0

A travers ce tableau, 100% des apprenants enquêtés affirment qu'ils sont motivés par leurs enseignants pour apprendre le français. Aucun d'entre eux ne déclare ne pas être motivé par son enseignant. En posant cette question, nous n'avons pas oublié de demander aux informateurs de nous dire comment leurs enseignants les motivent.

La vérification sur le manque d'intérêt est observée à travers les réponses des apprenants lors de l'entretien. Ce manque d'intérêt est observable dans les réponses suivantes formulées par les apprenants enquêtés.

- *Quand l'enseignant commence à lire un texte, certains s'endorment, d'autres se mettent à bavarder. Ce genre de comportement montre que l'élève n'est pas à l'aise ;*
- *Certains élèves ne parviennent pas à suivre l'enseignant. Ce qui présume les difficultés du texte en cours d'exploitation ;*
- *Certains sont mal à l'aise quand on leur demande de lire le texte ou de donner leur avis là-dessus.*

4.2.4. Caractéristiques des élèves intéressés par la leçon sur les textes littéraires

A chaque leçon, il peut s'observer des caractéristiques qui prouvent que les apprenants voient ou non l'intérêt de la leçon. La question suivante témoigne les réalités observables dans une situation de classe.

Question4 : Parmi les leçons dispensées, il figure des textes. Dans votre classe, observez-vous des camarades qui ne sont pas intéressés par les leçons sur l'exploitation des textes littéraires ? Oui /Non. Comment le manifestent- ils ?

Tableau 21 : Degré d'intérêt des apprenants à l'apprentissage des textes littéraires

Types de réponses	Fréquences	Pourcentage
Oui	6	30
Non	14	70

A travers ce tableau, en observant la répartition des enquêtes en fonction des deux variables, les enquêtés disent que 70% des apprenants sont intéressés par l'exploitation des textes littéraires pendant que 30% n'y sont pas intéressés. Cette question « *Dans votre classe, observez-vous des camarades qui ne sont pas intéressés par les leçons sur l'exploitation des textes littéraires ? Oui/Non* » a été accompagnée d'une sous question (*Comment le manifestent-ils ?*) qui nous permet de déceler les caractéristiques de l'intérêt ou du manque d'intérêt face à une leçon sur l'exploitation des textes littéraires. En voici les réponses qui nous indiquent ainsi ces caractéristiques :

Pour ceux qui sont intéressés :

- ✓ *Ils suivent les instructions données par l'enseignant*

Pour ceux qui ne sont pas intéressés :

- ✓ *Ils somnolent au moment où on commence à lire les textes ;*
- ✓ *Ils dérangent en parlant en classe pendant la leçon*
- ✓ *Ils peuvent refuser de répondre ou de lire le texte quand l'enseignant le leur demande.*

Comme nous le constatons à travers les réponses données par les enquêtés, nous remarquons que 70% des apprenants enquêtés affirment que dans leurs classes, ils ne sont pas désintéressés par l'exploitation des textes littéraires alors que 30% affirment que dans leurs classes, il y en a qui affichent un manque d'intérêt lors de l'exploitation des textes littéraires.

Lors d'une séance de français sur les textes littéraires, si le texte à exploiter n'a pas été bien introduit et par conséquent les apprenants non motivés, il peut s'observer des comportements inhabituels comme le fait de ne pas lever le doigt pour répondre aux questions posées par l'enseignant, les bâillements, la timidité de certains alors qu'ils ne le sont pas d'habitude, etc.

Parlant de la timidité, Zimbardo épouse notre avis en disant : « *l'attribution de l'étiquette de « timidité » reposait sur les éléments suivants : la personne parle doucement, elle n'engage pas de conversation ni ne l'alimente, elle a peur d'émettre une opinion ou de dire non, »*

4.2.5. Difficultés des textes littéraires

La réussite d'une leçon est liée à plusieurs raisons. Le contenu de la leçon en soi peut être un des facteurs de facilité ou de difficulté de compréhension. La question suivante nous a permis de recueillir différents avis auprès des apprenants enquêtés.

Question 5 : Parmi Ces genres (roman, poésie, théâtre, récit nouvelle, essai, etc.), le(s)quel(s) vous semble(nt) fournir des textes qui causent des difficultés ?

Tableau 22 : Rapport de difficultés des textes littéraire selon leurs genres

Genre littéraire	Fréquence	Pourcentage
Roman	1	5
Poésie	13	65
Théâtre	3	15
Récit	0	0
Nouvelles	1	5
Essai	2	10
Autres	0	0

Ce tableau indique que la poésie, dans les écoles enquêtées, est le genre littéraire qui donne des textes posant des difficultés d'exploitation aux apprenants, citée par 65% des apprenants enquêtés. Ce genre est suivi par le théâtre (15%), les essais (10%) ainsi que le roman et les nouvelles (5% chacun). Le genre narratif est le moins difficile n'étant cité aucune fois parmi ceux qui fournissent des textes difficiles d'exploitation.

En vue de vérifier si tous les textes issus des différents genres sont de même degré de difficultés, nous avons listé différents genres et les avons soumis aux apprenants enquêtés pour récolter leurs points de vue.

Au regard des résultats sortis de l'analyse des réponses du variable genre, 65% de ces apprenants enquêtés jugent que la poésie est le genre le plus difficile à exploiter par rapport à d'autres genres. Ce pourcentage montre en effet que les enseignants doivent se ressourcer suffisamment avant d'entamer l'exploitation d'un texte littéraire de genre poétique. Ceci veut dire que la poésie ne se réduit pas au seul texte en vers, d'autant plus que de nombreux textes en prose présentent aussi des caractéristiques poétiques, ce qui rend difficile la distinction entre prose et poésie.

De toute façon, la poésie reste essentiellement un art du langage. Cela veut dire qu'elle met en valeur la forme du message grâce à une harmonie sonore et à une impression visuelle créée par la disposition dans la page.

Comme harmonie sonore, nous voulons dire que la poésie exploite les ressources du langage en particulier notamment celles musicales. Et, du point de vue contenu, nous voulons montrer que la poésie est une exploration subjective du monde et de l'homme par l'imagination. En poésie, en nageant dans l'univers des mots, c'est-à-dire la polysémie, la connotation, le poète essaie de créer un nouveau monde en lui donnant le pouvoir aux sensations qu'il évoque au moyen d'images. Ainsi, l'image poétique souvent exprimée au moyen de comparaison, de métaphore, de personnification, pour ne citer que celles-là, cassent le langage ordinaire pour exprimer une émotion que les mots habituels ne peuvent pas dire.

D'un siècle à un autre, la poésie change de forme. Pour illustrer cela, la poésie classique se distingue par des règles et des techniques strictes qui régissent la composition des poèmes en vers réguliers. Mais, dès le 19^{ème} siècle, les poètes ont commencé à s'en affranchir en produisant des poèmes en vers libres. Comprendons en effet que les règles de versification portent sur les vers, les strophes et les rimes.

Nous constatons aussi que 15% des apprenants enquêtés estiment que les textes dramatiques (théâtre) sont difficiles à exploiter. Personne n'ignore en effet que la spécificité première du texte théâtral est l'oralité et que ce type de texte est destiné à être dit ou présenté devant un public.

En guidant notre entretien avec les apprenants lors des focus groups, dans le cadre de notre travail de recherche, nous avons testé si les apprenants ont au moins quelques prérequis sur certaines notions du théâtre comme les parties d'une pièce de théâtre que sont le discours (répliques) et les didascalies (indications scéniques) mais nous avons remarqué qu'ils donnaient des réponses hésitantes.

Lors de notre entretien, nous leur avons aussi posé des questions sur d'autres genres à savoir l'essai qui est un texte dans lequel un lecteur développe une réflexion personnelle sur un sujet de société, de littérature, de culture, de politique, etc., où en le lisant, l'on s'attache à un thème qui s'inscrit dans l'histoire de la pensée ou dans l'actualité d'un débat et auquel on doit établir le contexte historique et idéologique pour pouvoir l'étudier, mais nous avons aussi constaté que le manque d'information précise sur ces notions pose encore problème.

Pour le roman et la nouvelle, statistiquement votés comme difficiles par 5% des apprenants chacun, le constat a été que ces genres ne causent pas de problèmes. Paradoxalement, ils disent que le conte n'est pas difficile à exploiter alors qu'il est presque similaire au nouveau car, du point de vue agencement des idées, la nouvelle les agence en vue d'un dénouement inattendu (chute) qui produit un grand effet sur le lecteur. En revanche, le conte se clôture souvent par une morale pouvant être développée dans une nouvelle. La seule différence pouvant exister entre les deux est que le conte présente généralement une visée éducative qui est absente dans une nouvelle, quoique l'interprétation puisse y conduire.

Brièvement, cet entretien nous a permis de dire que ne pas comprendre un texte littéraire peut dépendre aussi de l'apprenant qui ne dispose pas beaucoup de prérequis sur la matière à apprendre.

Nous nous sommes intéressés à savoir si les apprenants ont des idées sur les objectifs qu'ont leurs enseignants en proposant des leçons d'exploitation des textes littéraires. Les réponses qu'ils nous ont données sont présentées dans les lignes qui suivent.

4.2.6. Objectifs d'exploitation des textes littéraires selon les apprenants

L'exploitation d'un texte littéraire tourne autour d'un grand nombre de raisons. La question qui va suivre a été posée aux apprenants enquêtés pour qu'ils choisissent des raisons qui leur semblent valables.

Question 6 : En suivant une leçon d'exploitation d'un texte littéraire, vous pensez que l'enseignant poursuit quels objectifs ?

Tableau 23 : Objectifs d'exploitation des textes littéraires selon les apprenants

Proposition d'objectif	Fréquences	Pourcentage
Acquérir des connaissances linguistiques et culturelles	15	75
Apprendre des figures de style	2	10
Apprendre des réalités nationales et étrangères	2	10
Autres objectifs	1	5

A travers ces résultats, nous remarquons que l'objectif d'acquisition des connaissances linguistiques et culturelles est le plus poursuivi comme l'affirment 75% des sujets interrogés.

L'apprentissage des figures de style ainsi que l'apprentissage des réalités nationales et étrangères sont les deux objectifs qui viennent en deuxième position avec 10% de vote chacun. 5% des apprenants enquêtés estiment qu'il existe d'autres objectifs d'exploitation d'un texte littéraire, sans pour autant les préciser.

Comme déjà procédé pour l'enseignant, nous avons voulu savoir si les apprenants partagent les mêmes points de vue avec les enseignants sur l'exploitation des textes littéraires.

Comme déjà validé par les enseignants enquêtés, avec une question similaire à celle prévue pour les apprenants, 75% des apprenants enquêtés affirment qu'apprendre les textes littéraires c'est acquérir des connaissances linguistiques et culturelles. L'avis de ces apprenants rejoint par ailleurs celle de CUQ (2003 :64) quand il définit la culture :

« ... il convient de souligner que les langues sont de part en part marquées de culture et que, là encore, ceux qui savent opérer les plus nombreuses distinctions sont plus cultivés que les autres. »

La position de ces apprenants enquêtés et celle de Cuq renforcent le chapitre 2 de notre étude. Ce chapitre évoque les notions de valeur et pratique sociale. Ce sont ces deux dernières valeurs que nous suggérons d'intégrer dans les textes qui doivent figurer dans le cahier support des élèves. Il faut chaque fois que les enseignants songent à améliorer les compétences à travailler chez leurs apprenants et surtout en s'appuyant sur la culture. Cuq, sur la même page, continue en disant : *« Que l'on songe, par exemple à ce qu'apporte à la connaissance et à la maîtrise d'un mot, la connaissance de son étymologie. La culture langagière, enfin, reste la plus haute. »*

Dans le même ordre d'idées, deux propositions d'objectifs sont retenues à hauteur de 10% chacune. Il s'agit de *« apprendre les figures de styles »* et *« apprendre les réalités nationales et étrangères »*. En fait, même si les tenants de ces deux propositions que nous venons d'évoquer ne représentent pas un grand pourcentage, nous pouvons lire entre les lignes que leur point de vue reflète la façon dont l'enseignant organise ses leçons sur les textes littéraires.

En réalité, avant d'entamer sa leçon sur les textes littéraires, l'enseignant devrait normalement annoncer l'objectif de sa leçon pour permettre à ses apprenants de savoir quelles notions il leur propose d'apprendre à travers le texte. Il devrait nécessairement

repérer les mots clés d'une part et savoir circonscrire leur champ d'application, d'autre part.

La définition de l'objectif permet de savoir si l'enseignant veut utiliser le texte comme support pédagogique ou s'il l'utilise comme objet d'apprentissage.

En dépit de ce qu'ils ont répondu sur notre questionnaire d'enquête, nous constatons que, par le biais du guide d'entretien avec les apprenants, les enseignants n'utilisent les textes littéraires que pour enseigner des leçons de grammaire, de vocabulaire, etc. L'aspect recherché qui est celui d'enseigner les pratiques et les valeurs éducatives par l'intermédiaire des textes littéraires n'apparaît pas. Nous ne cesserons pas de nous demander quand et comment les pratiques et les valeurs de la culture burundaise seront introduites dans les programmes scolaires et ainsi vulgarisées auprès des fils et filles de notre pays.

Si les pratiques et les valeurs culturelles ne sont pas prévues dans le programme scolaire, la responsabilité revient à l'enseignant qui doit savoir quand et comment plonger dans ces pratiques et valeurs, notamment lors de l'exploitation desdits textes qui devient un moment que nous jugeons propice pour les transmettre, voire les vulgariser. L'enseignant doit être imaginatif dans ce sens lors des séances de leçons sur les textes littéraires. C'est aussi l'idée de BIKOI et alii (2000), qui soutiennent qu'« *il arrive que l'imagination transforme la vie de tous les jours. Est-ce à votre avis un enrichissement ? Un risque ? Vous appuierez votre réflexion sur des exemples en tenant compte de la place que prend l'imagination dans votre propre vie* ».

Néanmoins, une fois les valeurs et pratiques burundaises intégrées dans les programmes scolaires, à quel changement pourrait-on s'attendre ?

4.2.7. Les réalités burundaises dans les textes littéraires exploités

D'aucuns se posent la question de savoir si l'existence des réalités burundaises constituerait un atout à la compréhension des textes littéraires exploités dans la classe cible de notre recherche. La question suivante a été posée aux apprenants enquêtés pour en déduire différents avis.

Question 7 : Pensez-vous que l'exploitation des textes littéraires relatant des réalités burundaises peut vous aider à l'apprentissage du français ? Oui ou non ? Justifiez votre réponse

Tableau 24 : Pertinence des réalités burundaises dans l'enseignement des textes littéraires

Type de réponse	Fréquence	Pourcentage
Oui	18	90
Non	2	10

Pour cette question, 90% des apprenants enquêtés pensent qu'inclure des réalités burundaises dans les textes littéraires à enseigner peut apporter une certaine plus-value dans l'apprentissage du français. Pour 10% des apprenants enquêtés, inclure ces réalités ne servirait à rien dans l'apprentissage du français. Pour justifier chacun son opinion, voici les principaux points de vu de ces apprenants enquêtés :

Ceux qui estiment que ces réalités apportent de la plus-value disent que :

- ✓ *Elles apportent de la motivation pour la recherche de la confiance en soi ;*
- ✓ *Elles permettent de s'enrichir des réalités de sa propre culture ;*
- ✓ *Elles aident à comprendre ce qui se passe autour de soi.*

Ceux qui estiment que ces réalités n'apportent rien :

- ✓ *Ces réalités burundaises ont tellement des limites qu'elles ne peuvent rien apporter.*

Un texte qui véhicule des réalités burundaises constitue un bon grenier de ressources pédagogiques pour l'apprenant burundais. Partant de là, personne n'ignore que le grenier permet de bien conserver les récoltes. Ces derniers, dans le cadre de notre travail de recherche, sont les pratiques et valeurs déjà évoquées. Chaque pays du monde a ses patrimoines, culturel, matériel et immatériel.

Notre pays, lui aussi, est aujourd'hui reconnu à l'échelle internationale (UNESCO) grâce au moins à un patrimoine culturelle matérielle qu'est le « tambour ». Ainsi, pourquoi ne trouve-t-on pas de textes relatant ce patrimoine culturel matériel et les valeurs qu'il incarne ? Par exemple, jadis, il est connu que le tambour symbolisait le pouvoir du roi. Dans la logique de notre sujet, en pédagogie, si l'apprenant bénéficie d'une formation sur les réalités burundaises à travers l'exploitation d'un texte littéraire, ceci lui permettra d'être à mesure de comparer sa culture aux cultures étrangères.

Le résultat d'analyse de cette variable montre que, 90% des apprenants enquêtés estiment qu'il est pertinent d'intégrer les réalités burundaises dans les textes à enseigner, ce qui constituerait un grand atout à la compréhension des textes littéraires. Cela dit, étant donné que le statut pédagogique du français au Burundi est, pour les uns, « *langue étrangère* » et « *langue seconde* » pour d'autres, partir des réalités nationales pour enseigner un texte littéraire rendrait plus aisé la compréhension des apprentissages par les apprenants qui ne sont pas très initiés à cette langue qui ne leur est pas maternelle.

Le même tableau indique que 10% des apprenants enquêtés jugent non pertinent d'intégrer les réalités burundaises dans les programmes scolaires. Lors de notre entretien avec eux, les sondages nous ont montré que les apprenants qui ne veulent pas que les réalités burundaises soient intégrées dans les programmes scolaires ne le font pas exprès mais plutôt que c'est par ignorance de l'histoire qui a marqué le Burundi depuis longtemps.

Il revient par conséquent aux services techniques du Ministère de l'Education Nationale et de la Recherche Scientifique (MENRS) et aux enseignants de remplir leur devoir de faire vivre ces valeurs en les vulgarisant davantage par le biais de l'enseignement-apprentissage. Cette vulgarisation permet en effet de transmettre de génération en génération les valeurs éducatives et pratiques qui revêtent beaucoup d'avantages pour les apprenants.

4.2.8. Avantages des textes littéraires

Question 8 : Selon vous, l'« exploitation d'un texte littéraire » est une activité :

- A. Qui permet d'apprendre beaucoup plus
- B. Qui apporte peu de choses aux apprentissages
- C. Qui n'est même pas nécessaire

Tableau 25 : Avantages d'exploiter les textes littéraires selon les apprenants

Proposition de réponse	Fréquence	Pourcentage
Qui permet d'apprendre beaucoup plus	19	95
Qui apporte peu de choses aux apprentissages	1	5
Qui n'est même pas nécessaire	0	0

Nous remarquons par le tableau ci-dessus que 95% des apprenants enquêtés jugent que l'exploitation d'un texte littéraire permet d'apprendre beaucoup plus ; ceux qui pensent qu'elle apporte peu de choses aux apprentissages représentent 5%, tandis qu'aucun ne pense que cette activité n'est pas nécessaire.

Quant aux résultats d'analyse de cette variable sur les avantages, 90 % des apprenants enquêtés jugent qu'exploiter un texte littéraire est une activité qui permet d'apprendre plus. Ceci veut dire que, quant à eux, exploiter un texte littéraire est une activité génératrice de compétences. Etant donné qu'un texte littéraire est un texte qui utilise le langage littéraire, un type de langage qui poursuit un certain but esthétique pour capter l'intérêt du lecteur, nous nous entendons qu'il s'agit d'un moment propice pour l'apprenant de rechercher les mots adéquats pour exprimer ses idées de façon raffinée et selon un certain critère de style.

Comme les apprenants enquêtés l'ont affirmé, exploiter un texte littéraire permet d'apprendre plus. Nous sommes, nous aussi, de leur avis. Par ailleurs, aux avantages qu'ils découvrent dans l'exploitation des textes littéraires, il importe d'ajouter que cette activité d'exploitation permet aussi aux enseignants qui jouent le rôle de guide dans la pédagogie actuelle de pouvoir établir une distinction entre les concepts de *microstructure textuelle*, la *superstructure* et la *macrostructure* comme défini par Cuq(2003 :236) dans le dictionnaire de Didactique du français langue étrangère qui suggère que l'on distingue :

- *La microstructure textuelle, qui concerne les phénomènes inter phrastiques (substitutions anaphoriques, connexions temporelles et lexicales, articulateurs phrastiques... ;*
- *La superstructure, qui concerne les planifications que manifestent les textes au niveau de leurs grandes masses. On observe par ailleurs que ces plans de texte permettent de construire des typologies en citant Jean Michel Adam ;*
- *La macrostructure qui définit globalement le texte et le caractérise comme un tout, d'un point de vue tant sémantique (hyper thème) que pragmatique (macro-acte de langage sous-jacent).]*

L'exploitation d'un texte littéraire permettrait aussi à l'enseignant éveillé à pouvoir jongler sur la *cohésion* et *cohérence* du texte. Ce qui lui permettrait de se faire comprendre par les apprenants qui jugent que l'exploitation des textes littéraires nécessite d'être « *un bricoleur scientifique* ». Il est nécessaire aussi pour nous de différencier la cohésion et la cohérence d'un texte littéraire et de fournir des explications aussi sur la *textualité* et la *distanciation* par rapport au texte à exploiter, éléments sur lesquels les enseignants enquêtés ne tirent pas beaucoup d'attention comme nous l'avons constaté.

4.2.8.1. Cohésion et cohérence d'un texte littéraire

La notion de cohérence, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, relève du champ de la linguistique textuelle et de l'analyse des discours. Elle est à distinguer de la notion de cohésion, avec laquelle elle est souvent confondue. La cohésion du texte repose en partie sur les répétitions de différents éléments du texte. On citera à titre d'exemple les pronoms et les groupes nominaux qui assurent, par leurs articulations et leurs intonations, la reprise de l'information. Cette reprise d'information est désignée en linguistique textuelle par le mot « *anaphore* » que Galisson et Coste (1976 :26) définissent comme un « *procédé par lequel un anaphorique renvoie à un mot, à un groupe de mot, à une phrase ou à un paragraphe apparu dans le même contexte.* »

Il est à comprendre alors que le texte littéraire n'est pas un ensemble de mots disposés les uns à côtés des autres. Le texte devient plutôt un ensemble de phrases organisées de façon cohérente et ayant un sens. De plus, pour qu'un texte ait son sens, il y a d'autres éléments qui doivent être bien rangés, notamment la progression thématique dans différents paragraphes

qui joue un rôle important pour que le texte soit porteur de sens, la textualité, l'intertextualité, lecture entre les lignes, le contexte, la connotation, la dénotation, la distanciation et le paratexte. Le point suivant développe la notion de textualité qui a causé beaucoup de difficultés d'explication lors de l'entretien fait avec les apprenants.

4.2.8.2. La textualité, canal d'enseignement d'un texte littéraire

A l'image du recto et du verso d'une feuille de papier, le concept de « *textualité* » est toujours étroitement lié à la cohésion et cohérence dans un texte. En effet, notre idée rejoint celle de Hasni (2016 :12), qui explique que « *devant les obstacles rencontrés pour définir la textualité, il est primordial de se pencher sur des approches qui conçoivent la notion de texte comme un phénomène étroitement lié à la cohésion et à la cohérence. Ainsi, la textualité sera dès lors, liée à l'organisation des textes et le texte aura une visée discursive en relation avec les genres discursifs (narratif, argumentatif, etc.) et une opération qui permet de réunir et de mettre en application tous les éléments qui contribuent à la réalisation de cette cohésion et de cette cohérence.* » Il importe d'identifier les éléments qui concourent pour procurer la cohésion et cohérence à un texte littéraire.

Cependant, toutes ces notions ne doivent pas être expliquées théoriquement aux apprenants. Elles doivent leur être expliquées pratiquement par l'intermédiaire de textes.

Nous remarquons également que 10% des apprenants enquêtés jugent qu'exploiter un texte littéraire apporte peu de choses aux apprentissages. Nous pensons en effet que ces apprenants constituent la catégorie des apprenants en difficultés, ce qui ne manque pas dans n'importe quelle classe en général et celle de langues en particulier. Du moins, il est difficile d'expliquer à quoi ils auraient pensé en disant que l'exploitation des textes leur apporte peu de choses.

C'est en partant de l'avis de ces apprenants qui estiment que l'exploitation des textes littéraires apporte peu de choses aux apprentissages que nous avons pensé à récolter les points de vue des enquêtes sur l'adéquation entre le niveau des apprenants et les textes qui leur sont proposés.

4.2.9. Adaptation des niveaux des élèves aux textes du cahier support utilisé

Dans l'enseignement du français, les supports pédagogiques doivent être élaborés en tenant compte du niveau des élèves. Les supports pédagogiques utilisés dans la classe cible de notre

recherche regorgent des textes de sources différentes. Pour mesurer cette adéquation, nous avons formulé la question suivante :

Question 9 : *Trouvez-vous que les textes du cahier support des élèves utilisé dans votre classe sont vraiment adaptés à votre niveau ? Pourquoi ?*

Tableau 26 : Adéquation entre le niveau des élèves et les textes du cahier support

Types de réponses	Fréquence	Pourcentage
Oui	16	80
Non	4	20

A travers ce tableau, nous remarquons que 80% des sujets interrogés affirment que les textes du cahier support des élèves utilisé dans leur classe sont adaptés à leur niveau alors que 20% jugent que ces textes n'y sont pas adaptés. En justifiant chacun leur position, ceux qui estiment que les textes sont à leur niveau disent que c'est parce que :

- ✓ *Ils parviennent à comprendre les leçons proposées ;*
- ✓ *Les textes proposés sont faciles à comprendre.*

Ceux qui estiment que ces textes ne sont pas adaptés à leur niveau se justifient en disant qu'il leur est difficile de les comprendre.

Nous avons constaté que les textes proposés dans le cahier des supports des élèves de 3^{ème} année du post fondamental de la section langues sont calibrés à leur niveau. Cet équilibre est confirmé par 80% des apprenants enquêtés.

En effet, l'efficacité des programmes scolaires et leur actualisation renvoient au grand rôle qui doit être joué par l'enseignant en guise de la réussite de l'enseignement-apprentissage. C'est ce que nous avons voulu vérifier pour nous rendre compte de l'adéquation entre le niveau des apprenants et les textes qui leur sont proposés.

Cependant, même si 20% des apprenants enquêtés estiment que ces textes ne sont pas à leur niveau, notre point de vue est que, même si l'actualisation des programmes scolaires est un projet qui fait dépenser beaucoup de moyens à l'Etat, des analyses sur la qualité des programmes scolaires en vigueur devraient toujours avoir lieu et des pistes d'actualisation identifiées. C'est en fait un droit inaliénable à l'apprenant de bénéficier des biens du pays qui incluent les valeurs éducatives voire pédagogiques et les pratiques positives à intégrer dans les programmes scolaires.

4.2.10. Obstacles particuliers à l'exploitation des textes littéraires

S'étant focalisé sur certains obstacles liés à la situation de classe pouvant handicaper l'exploitation des textes littéraires, il a été pour nous l'occasion de détecter si les apprenants enquêtés identifient d'autres obstacles particuliers pouvant constituer la barrière pédagogique à l'exploitation des textes littéraires. La question 10 en est source de propositions.

Question 10. Selon vous, quelles autres difficultés particulières éprouvez-vous à la compréhension d'un texte littéraire ?

Dans le cadre de notre étude, mis à part les contenus des programmes scolaires qui nécessitent une actualisation permanente fixée en fonction des études évaluatives des programmes en vigueur qui figure parmi les critères de difficultés d'exploitation des textes littéraires, nous nous sommes intéressés, lors des entretiens avec les apprenants, à collecter des propositions d'autres difficultés particulières pouvant entraver l'exploitation des textes littéraires. Voici certaines de leurs propositions :

- ✓ *L'insuffisance d'une documentation nécessaire pour appuyer les apprentissages (dictionnaire et anthologies littéraires)*
- ✓ *Insuffisance de cadres d'encadrement périscolaire (clubs de français)*

En partant de leur opinion, nous admettons que leurs propositions sont objectives et que les différents acteurs scolaires (de la micro à la macrostructure) sont appelés à fournir des efforts pour pallier ce défi.

4.2.11. Des suggestions pour améliorer l'exploitation des textes littéraires

Pour améliorer l'exploitation des textes littéraires, les apprenants peuvent transmettre des suggestions importantes. La question qui va suivre l'explique plus.

Question 11 : Quelles sont vos suggestions pour l'amélioration de l'exploitation des textes littéraires en classe ?

Comme à la précédente question, même à cette question, nous avons laissé le choix aux enquêtés de proposer des techniques à utiliser pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage des textes. Nous avons ainsi choisi quelques-unes de leurs réponses qui vont dans le sens de l'orientation de notre travail de recherche. Ainsi, voici les exemples de réponses retenus :

- ✓ *Mettre à contribution la stratégie pédagogique des travaux de groupes afin de permettre des échanges d'idées entre les pairs ;*
- ✓ *Mettre à la disposition des élèves des outils de recherches nécessaires tels que les dictionnaires et les ordinateurs pour effectuer des recherches ;*
- ✓ *Utiliser les outils audiovisuels pour concrétiser les réalités des textes exploités.*

Pour clôturer avec l'interprétation des résultats récoltés auprès du public apprenant, nous ne nous sommes pas arrêtés sur l'identification des difficultés particulières qui entravent l'exploitation des textes littéraires mais nous leur avons aussi demandé de proposer des pistes pour améliorer l'exploitation des textes littéraires. Voici quelques-unes des leurs propositions :

- ✓ *Mettre à contribution la stratégie pédagogique des travaux de groupes afin de permettre des échanges d'idées entre les pairs ;*
- ✓ *Mettre à la disposition des élèves des outils de recherche nécessaires tels que les dictionnaires et les ordinateurs pour effectuer des recherches ;*
- ✓ *Utiliser les outils audiovisuels pour concrétiser les réalités des textes exploités.*

Grosso modo, toutes ces propositions des apprenants enquêtés ne sont pas à ignorer. Elles impliquent aussi l'intervention de différents acteurs scolaires (Les structures du Ministère, les enseignants et les apprenants) qui sont appelés à conjuguer leurs efforts pour de bons résultats à la fin de chaque année.

Ainsi, après avoir dépouillé les outils d'enquête, effectué leur analyse et interprété les résultats y relatifs, c'est maintenant le moment de condenser tout dans une conclusion générale qui épingle les grandes idées de notre travail, objet du point qui va suivre.

CONCLUSION GENERALE ET SUGGESTIONS

Deux points sont à développer avant de clôturer notre étude. Il s'agit de la conclusion générale et des suggestions.

Conclusion générale

Au terme de notre travail de recherche, après avoir éclairé toutes les zones d'ombre du sujet exploité, il est nécessaire d'établir un bilan des résultats obtenus. Avant d'étayer les grandes idées qui ont caractérisé notre travail, rappelons que le principal objectif de notre enquête visait à faire une analyse didactique des textes utilisés en 3^{ème} année du post-fondamental de la section langues et que pour mener à bien notre travail de recherche, nous nous sommes fixés des objectifs auxquels nous avons apporté des réponses par le biais de la documentation des bibliothèques et l'enquête sur terrain. C'est ainsi que nous avons subdivisé en deux parties notre étude à savoir : le cadre théorique (première partie) et le cadre pratique (la deuxième partie). Chacune des deux parties est constituée de deux chapitres.

Ainsi, au niveau de la première partie, le premier chapitre intitulé « Elucidation des concepts clés » épinge essentiellement les mots clés reflétés par le sujet de notre étude « *usage des textes littéraires en classe de langue du système éducatif burundais* » que sont la classe de langue et les textes littéraires. Sous le même chapitre, des éléments directeurs comme les notions de connaissances, valeurs et pratiques sociales qui devraient figurer dans les textes exploités dans la classe cible sont développées. Sous le titre de « Description du modèle d'analyse », le chapitre 2 retrace des angles d'orientation de notre recherche et un modèle d'analyse très précis (que nous considérons en quelque sorte comme une tutelle pédagogique qui retrace les pistes que nous avons empruntées lors de notre enquête sur terrain). Nous n'avons pas non plus oublié d'inventorier et commenter le corpus de textes utilisés dans la classe cible sous le même chapitre.

L'avant dernier chapitre, qui est le troisième, consiste en la « Présentation des outils d'enquête. » C'est également au niveau de ce chapitre que la population d'enquête, la répartition générale de la population d'enquête, l'échantillon d'enquête, mais aussi la description des outils utilisés lors de notre enquête sont détaillés.

Le quatrième et dernier chapitre, intitulé « Dépouillement, analyse et interprétation des résultats d'enquête », est le fondement de notre travail. Il constitue le socle pédagogique de notre étude car il est le laboratoire pédagogique qui nous a permis de confronter le cadre théorique et les résultats des réalités récoltées sur terrain. Ce chapitre détaille les quatre agrégats pédagogiques de ce travail à savoir : le dépouillement, l'analyse des réponses des enquêtés ainsi que l'interprétation des résultats récoltés auprès des publics enquêtés. Dépendamment des résultats trouvés en fonction des objectifs de recherche que nous nous sommes fixés, nous allons confirmer ou infirmer nos hypothèses de départ. Présentons maintenant les conclusions de notre enquête.

D'une manière générale, les résultats d'enquête (100% des enquêtés) ont prouvé que, dans la classe de troisième année du post fondamental de la section langues, les textes littéraires de différents genres littéraires font partie des leçons importantes exploitées comme prouvé par le tableau 5 qui montre que du palier I au palier 3, vingt-sept textes sont exploités.

Dans le cadre de notre étude, les résultats d'enquête nous ont permis de vérifier si nos quatre objectifs de départ ont été atteints. Avant de l'indiquer par des statistiques, rappelons que ces objectifs de recherche étaient les suivants : définir le rôle qu'un texte peut jouer en classe de français ; faire une analyse typologique des textes utilisés en 3ème année du post-fondamental pour enseigner le français ; proposer une méthodologie appropriée à l'enseignement de ces textes et identifier les valeurs et pratiques qu'on devrait enseigner aux élèves.

Pour l'objectif qui consistait à déceler le rôle des textes littéraires en classe de français, les résultats d'analyse ont prouvé que 100% des enseignants enquêtés accordent une place importante aux textes littéraires. En revanche, les valeurs éducatives et pratiques burundaises visées par notre étude dans les textes exploités n'y sont pas.

Pour l'objectif sur l'analyse typologique des textes utilisés en 3ème année du post-fondamental, les résultats ont montré que, bien que ces textes présentent des différences de difficultés au niveau de leur exploitation selon le genre et le type, que le roman, la poésie, le théâtre, les essais, la nouvelle et les contes sont tous exploités. Cette vérification est à observer à la page 44 où 100% des enquêtés affirment que tous ces genres sont exploités dans la classe cible.

Pour l'objectif en rapport avec la méthodologie appropriée pour l'enseignement de ces textes, les résultats des enquêtes prouvent que 100% des enseignants enquêtés utilisent les mêmes techniques et encore plus non appropriées, prouvent que les enseignants ne sont pas bien façonnés pour bien exploiter les textes littéraires. Nos propositions de méthodologie d'enseignement de ces textes sont à lire au niveau de la section 4 (Méthodologie de lecture d'un texte littéraire) du chapitre 4.

Pour vérifier l'atteinte de l'objectif qui consistait à dégager les valeurs véhiculées par ces textes, l'est porteur de message car 90% des enquêtés disent que l'inclusion des connaissances, valeurs et pratiques burundais dans les programmes scolaires est un élément qui constitue un bon indicateur.

Après avoir vérifié l'atteinte des objectifs de recherche, lesquels reflètent la vérification de nos objectifs de recherche, il est nécessaire d'apporter des lumières à cette vérification car, notre étude était établie sur une hypothèse *bivariée* voire *multivariée* bâtie sur une relation d'influence entre le type de texte exploité et la qualité d'enseignement-apprentissage de la langue française.

En définitive, pour fermer le cercle vicieux comme déjà évoqué avant l'analyse, le dépouillement, l'analyse et l'interprétation des résultats d'enquête, nous finissons notre travail en concluant que l'exploitation rationnelle d'un texte littéraire suppose un choix qui tient compte de la capacité(niveau) des élèves, des contenus et méthodologies appropriées, des objectifs de leçons et de la plus-value véhiculée par les textes à exploiter bien déterminés en aval.

En réalité, les textes regroupés dans le cahier support des élèves de la 3^{ème} année du post-fondamental correspondent aux objectifs définis par les curricula édités par le Ministère de l'Education Nationale et de la Recherche Scientifique, qui détermine les connaissances, les orientations pédagogiques ainsi que les valeurs et les pratiques sociales à instruire aux élèves au Burundi mais que les connaissances, les valeurs éducatives et les pratiques sociales burundaises n'y sont pas intégrées. Avant de formuler nos suggestions et recommandations à l'endroit de différents acteurs scolaires, une perspective d'avenir est à adresser à nos lecteurs.

En fin de compte, nous concluons notre travail en rappelant que les résultats de notre enquête se limitent au niveau des écoles de la Mairie de Bujumbura, zone d'enquête de notre travail de recherche. Nous ouvrons dès lors une nouvelle page à quiconque voudrait faire une telle analyse sur une autre circonscription du territoire national.

Suggestions

Au Ministère de l'Education Nationale et de la Recherche Scientifique, par l'intermédiaire de ses services techniques :

- ✚ Avoir recourt aux valeurs éducatives et pratiques burundaises en intégrant des textes d'auteurs burundais dans les programmes dans le but de les promouvoir et de les vulgariser ;
- ✚ Organiser plus de formations pour actualiser les compétences des enseignants.

A l'université du Burundi par l'intermédiaire de sa bibliothèque centrale :

- ✚ Numériser tous les ouvrages, mémoires et articles qui y sont répertoriés afin d'avancer avec les techniques de recherche actuels favorisant les recherches des étudiants.

Aux enseignants de français des écoles post fondamentales de la section langues en générale et ceux de la classe de 3^{ème} année en particulier :

- ✚ Améliorer la qualité des enseignements par le biais de documentation dans des bibliothèques et sur internet.

Aux apprenants du post fondamental de la section langues en général et ceux de 3^{ème} année en particulier :

- ✚ Mettre plus d'attention sur la langue française en général et aux textes littéraires en particulier qui sont susceptibles de leur ouvrir des horizons pour l'avenir.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

I. Ouvrages spécialisés

1. ADAM, J.-M. (2005). La notion de typologie de textes en didactique du français : Une notion “dépassée”. *Recherches*, 42, 11–23.
2. ALBARELLO, P.(1999): Apprendre à chercher à DE BOECK Université, Paris, Bruxelles
3. ANGERS, M. (1996). Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines. Librairie Decitre, Lyon
4. BARDIN, L. (1998). *L'analyse de contenu* (9e éd.). Paris, PUF
5. BIKOI ET ALII, (2000). *Le français en première et terminal*, EDICEF
6. CARTWRIGHT, D. P. (1963). *L'analyse du matériel qualitatif*, Paris, PUF
7. COVINGTON M-V. ET TEEL K-M. (2000). *Vaincre l'échec scolaire. Changer les raisons d'apprendre*. Bruxelles, De Boeck
8. GUILLAUME G., R VALIN. (1973). *Principes de linguistique théorique*, Les presses de l'université Laval, Quebec
9. GENTHON, M. (1984). *Place et fonctions de l'auto-évaluation dans un dispositif d'apprentissage*, Caphoc, Aix-Marseille
10. GRACK, J. (1980). *En lisant, en écrivant*, José corti, Paris
11. GUILLAUME, G. (1973). *Principes de linguistique théorique*, Roch Valin
12. HASNI, S. (2016). *Anaphores, cohésion et mouvements textuels*, l'Harmattan, Paris
13. JAVEAU, C. (1972). *Enquête par questionnaire*, Bruxelles, E.U.B.
14. JONNART, (PH.) ET ALII (2003). *Créer les conditions d'apprentissage*, Bruxelles, De Boeck
15. JULIEN, G. (1980). *En lisant, en écrivant*, José corti, Paris
16. LANDSHERE, G. (1980). *Evaluation et Examen. Précis de docimologie*, 5^{ème} Edition, Paris, Labor
17. LEBRUN, M. (2002). *Théorie et méthodes pédagogique pour enseigner et apprendre*, Bruxelles, De Boeck
18. MARTINET, A. (1967). *La Linguistique*, Presses Universitaires de France
19. PEETERS L. (2005). *Méthodes pour enseigner et apprendre en groupe*, Bruxelles, De Boeck

20. PEYTARD ET GENOUVRIER, E. (1972). Linguistique et enseignement du français, Larousse, Paris
21. SEOUD, A. (1997) . Pour une didactique de la littérature, Paris.
22. VOULGARIDIS, C. (2010) : Du bon usage du texte littéraire en classe de langue/culture, Presse Université
23. ZIMBARDO, P. (1979). Comprendre la timidité, ce qu'elle est et comment la dominer, Paris, Inter Editions

II. Articles de Revue

1. BERENSON, B. (1971). Content analysis in communication research. New York : Hafner
2. BESSE, H, PORQUIER, R. (1991). Grammaires et didactique des langues, Édition Paris Hatier Didier, Collection. Langues et apprentissage des langues
3. BISSONNETTE, S., RICHARD, M., & GAUTHIER, C. (2016). L'enseignement explicite Maison d'Éditions
4. CLÉMENT, P. (2006). Didactic transposition and the KVP model : conceptions as interactions between scientific knowledge, values and social practices. Proceedings of ESE RA Summer School 2006, IEC, Braga (Portugal), p.9-18.
5. CLEMENT, P. (2006). « Sciences et idéologie : exemple en didactique et épistémologie de la biologie », dans Acte du colloque sciences, médias et sociétés, Lyon, ENS, LSH
6. DE KONINCK, G. (1998). Le texte courant et le texte littéraire : Y a-t-il une différence ? ou si Pagnol devenait explorateur.... Québec français, 111, 57–65.
7. D'HANAUT, L. (1975). Concepts et Méthodes de statistiques, Bruxelles, Labor
8. DOMINIK, K. (2010) : Le Bushingantahe au Burundi : Transformations et réminiscences d'un concept judiciaire ancien, Cahiers d'anthropologie du Droit 2009, Paris, Karthala
9. ECO U. (2011). Dire presque la même chose, Grasset, Paris.
10. GLICKMAN, C. (1991) . Pretending not to know what we know. Educational leadership, 48(8)

11. JONNAERT, P. ET DEFISE, R. (2005). *Les didactiques des disciplines : un débat contemporain*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
12. NIKITIN, M. (2006). Qu'est-ce qu'une problématique en science de gestion et comment l'enseigner ? *Comptabilité-contrôle-audit*, 12(3), 87–100.
13. NINDORERA, A. (2005). Aspects du Patrimoine culturel contribuant à l'éducation relative à l'environnement au Burundi. *Revue sur l'éducation relative à l'environnement*, V.5, pp109-113
14. PEETERS, L. (2005). *Méthodes pour enseigner et apprendre en groupe*, Bruxelles, De Boeck, p.19
15. SCHNEIDER, MC. (2013). *Les genres littéraires-Le roman, la poésie et le théâtre (Bac de français) : Réussir le bac de français*. Primento
16. YAGULLO, M. (1981). *Alice au pays du langage. Pour comprendre la linguistique*, Editions Seuil, Paris. Éditions du Seuil

III. Dictionnaires spécialisés

1. CUQ, JP. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, clé internationale*, Paris
2. *Dictionnaire des citations françaises et étrangères*, Paris, Ed .Ferdnand, Nathan, 1985
3. GALISSON. R. / COSTE D. (1976). *Dictionnaire de Didactique des Langues*, Paris, Hachette.
4. LEMAITRE, H. (1994). *Dictionnaire de littérature française*, Bordas, Paris, 1994

IV. Mémoires

1. BAZEDUKA, L. (1986). Opinion des enseignants du secondaire de Bujumbura sur la participation des élèves en classe, Bujumbura
2. GAHONDA, J. (1998). L'impact de la lecture sur l'apprentissage du français, Mémoire inédit, UB, IPA, Bujumbura
3. MUNEZERO, F. (2005). Contribution des activités parascolaires à l'amélioration de l'expression orale en français dans les écoles secondaires au Burundi, Mémoire, UB-IPA, Bujumbura

V. Manuels scolaires

1. DGCIP et BECEPFGP (2018). Langues, toutes disciplines, Cahier des supports élèves 3^{ème} année, Bujumbura.
2. EASTON, P. (1984). L'éducation des adultes en Afrique noire (Manuel d'auto-évaluation assistée), par, Tome 1, Théorie, 277 pages ; Tome 2, Technique, 294 pages ; Tome 3, Pratique, (à venir). Paris, Karthala et A.C.C.T

VI. Sites internet

1. BARANKENGUJE, J. (s/d). Réhabilitation au Burundi de l'institution traditionnelle de régulation sociale : une initiative salubre. Disponible à <http://www.theafronews.com> consulté au 20 avril 2017.
2. <https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2012-4-page-103.htm> Consulté le 06 Aout 2020
3. https://www.memoireonline.com/04/12/5679/m_Mise-en-place-dun-systeme-de-securite-base-sur-lauthentification-dans-un-reseau-IP-Cas-d1.html#:~:text=La%20probl%C3%A9matique%20est%20d%C3%A9finie%20comme,de%20ses%20points%20de%20vue. Consulté au 26 mai 2020
4. NDUWIMANA, L. « L'homme accompli dans la société traditionnelle du Burundi ». Disponible sur www.barbier-rd.nom.fr au 16 avril 2017.

VII. Autres documents techniques

- De l'Europe, C. (2003). Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer. Council of Europe.

ANNEXES

Annexe 1 : Attestation de recherche

UNIVERSITE DU BURUNDI
FACULTE DES LETTRES ET SCIENCES HUMAINES (F.L.S.H)
B.P :5142 Tél :(+257) 22 225 228
BUJUMBURA-BURUNDI
DEPARTEMENT DE : Langue et littérature française

ATTESTATION DE RECHERCHE

Je soussigné, Gélase NIMBONA, Doyen de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines, atteste par la présente que le nommé Gilbert NIYONGABIRE est étudiant en Mastère en Didactique du Français Langue Etrangère à ladite Faculté et qu'il effectue des recherches sur le thème :

« USAGE DES TEXTES LITTERAIRES EN CLASSE DE LANGUE AU POST FONDAMENTAL DU SYSTEME EDUCATIF BURUNDAIS : Cas de quelques classes année de 3^{ème} année des écoles de la Mairie de Bujumbura. »

A cet effet, je sollicite votre haute bienveillance pour autoriser l'accès à la documentation disponible dans vos services en vue de la rédaction de son mémoire. Cette documentation est en effet nécessaire pour étayer les résultats de sa recherche. Il va sans dire que le chercheur respectera toutes les consignes de secret que vous lui recommanderez ainsi que les droits individuels y afférant.

Avec les remerciements anticipés de la Faculté, je vous prie d'agréer, Madame, Mademoiselle, Monsieur l'expression de ma considération distinguée.

Sous couvert de

Fait à Bujumbura, le.../05/2019

Monsieur le Directeur de mémoire

Le Doyen, Dr Gélase NIMBONA

Annexe 2 : QUESTIONNAIRE D'ENQUETE POUR L'ENSEIGNANT

Question1 : Quelle filière avez-vous suivie ?.....

Question 2 : Au cours de votre parcours, avez-vous suivi une formation sur l'enseignement de la littérature en classe de langues ? Oui / Non

Question3 : Au cours de votre formation, avez-vous étudié des œuvres d'auteurs burundais ? (Au lycée ou à l'université) Oui /Non

Question 4 : Au cours de votre formation avez-vous fait une présentation ou un projet sur des auteurs burundais ? (Au lycée ou à l'université) Oui / Non

Question 5 : Combien d'heures enseignez-vous par semaine ? Combien d'apprenants avez-vous ?

Question6 : Avez-vous déjà exploité des textes littéraires avec vos apprenants dans l'enseignement du français ? Oui /Non

Si oui, quelle place leur accordez-vous ?

Question7 : Quels sont les objectifs visés en enseignant les textes littéraires ?

- Découvrir les littératures francophones
- Acquérir des connaissances linguistiques et culturelles
- Formation de l'esprit critique des étudiants
- Acquérir des connaissances textuelles en rapport avec la typologie des textes : argumentatif, informatif, explicatif.

Question 8 : Si vous n'exploitez pas les textes littéraires dans votre classe, quelles en sont les raisons ? (Choisir une seule réponse)

- Manque de temps
- Difficultés pour les élèves
- Hors programmes
- Autre :
.....

Question 9 : Les textes littéraires exploités sont-ils des extraits d'ouvrages ou de type intégral ?

Question 10 : Les textes que vous exploitez souvent dans votre classe sont tirés d'œuvres appartenant à quels genres littéraires ?

- Contes
- Essais
- Nouvelles
- Pièces de théâtre
- Poèmes
- Romans
- Autre :

Question 11 : Comment organisez-vous les séances de lectures des textes littéraires ?

- Distribution des photocopies/livres suivie de lectures (apprenant, enseignant, apprenant)
- Prêts de livres pour préparer les lectures des textes à domiciles
- Projection des textes au tableau noir et lecture magistrale
- Autre

Question 12 : Quelles difficultés rencontrez-vous lors de l'exploitation des textes littéraires dans votre classe ?

Question 13 : Selon vous, quels sont les avantages d'introduire le texte littéraire en classe de langue ?

Annexe 3 : GUIDE D'ENTRETIEN AVEC L'APPRENANT

Nom et prénom	Section	Classe

Question1 : Vous êtes élève(s) de la section « Langues ». Vous apprenez le français parce que : (cochez la bonne case)

- Vous aimez apprendre.
- Vous aimez le français.
- Vous avez un projet d'avenir sur le français

Question 2 : Lorsque vous apprenez le français, vous vous sentez :

- Très motivé(e). Pourquoi ?
- Assez motivé(e). Pourquoi ?
- Très peu motivé(e) Pourquoi

Commentez.....

Question 3 : Votre enseignant, vous montre _ il l'intérêt d'apprendre le français ? Oui/ Non :

- Comment le manifeste-t-il ?.....

Question4 : Parmi les leçons dispensées, il y figure des textes. Dans votre classe, observez-vous des collègues qui ne sont pas intéressés par les leçons sur l'exploitation des textes littéraires ? Oui / Non. Comment le manifestent-t-ils ?

Question 5 : Parmi Ces genres (roman, poésie, théâtre, récit nouvelle, essaie, etc), le(s)quel(s) vous semble(nt) fournir des textes qui causent des difficultés ?

Question6 : En suivant une leçon d'exploitation d'un texte littéraire, vous pensez que l'enseignant poursuit quels objectifs ?

Question 7 : Pensez-vous que l'exploitation des textes littéraires relatant des réalités burundaises peut vous favoriser à l'apprentissage du français ? Oui ou non ? Justifiez votre réponse

Question 8 : Selon vous, l' « exploitation d'un texte littéraire » est une activité :

- A- Qui ne fait pas partie de l'apprentissage.
- B- Qui permet d'apprendre plus
- C- Qui n'est pas vraiment nécessaire
- D- Autres

Question 9 : Trouvez-vous que les textes du cahier support des élèves utilisé dans votre classe sont vraiment adaptés à votre niveau ? Oui /Non.

Pourquoi

Question 10 : Selon vous, quelles autres difficultés particulières à celles déjà évoquées éprouvez-vous pouvant gêner la compréhension d'un texte littéraire ?

Question 11 : Quelles sont vos suggestions pour l'amélioration de l'exploitation des textes littéraires en classe ?

Annexe 4 : Exemple de textes analysés

TEXTE 5 : « CELEBREZ LA FEMME »

Le 8 mars, c'est la journée de la Femme ! Partout dans le monde ; nous serons en fête. Chouette ! Je profite de cette unique journée dans l'année qui nous est consacrée pour m'exprimer en tant que femme née ici mais qui vient de là-bas ! ah non, j'ai oublié d'autres fêtes réservées à la condition féminine : la fête des mères, la fête des grands-mères, la fête des...

Bref, pourquoi cela ne serait-il pas tous les jours la fête des Femmes ? Pour quelle raison cette fête a été instituée et par qui ? Par nos hommes qui ont souhaité se donner bonne conscience.

Ils savent bien que ce n'est pas rose pour nous tous les jours, et cela sur les cinq continents !

Opprimée, la femme l'a été et continue de l'être encore aujourd'hui dans certains pays ! Elle ne jouit pas de tous ses droits et doit se battre continuellement, avec ses propres armes, pour améliorer son quotidien. Elle doit faire preuve d'intelligence, d'imagination et parfois de vice pour se créer une place au soleil ! Le combat est âpre mais elle avance sur ce long chemin parsemé d'embûches dont l'issue lui permettra de se délivrer de ses soi-disant « protecteurs » qui ne lui veulent que du bien !

Et bien, elle y parvient très bien cette femme à qui on demande d'assumer son rôle d'épouse, de mère, d'amante, de sœur et de conseil ! Elle porte avec brio toutes ces casquettes qui font sa force que tous d'ailleurs reconnaissent, parfois à demi-mots ! Elle s'adapte à son environnement, aux événements, aux décisions qui ne sont pas forcément de son fait. Et si quelquefois, elle semble plier, tel un roseau, elle ne rompt pas !

A cette femme, qui fait preuve de générosité, qui se consacre à son homme, à ses enfants, à son foyer, à son travail, à ses parents et aux parents de son mari, je tire ma révérence ! Et c'est pour cette raison qu'il faut la célébrer tous les jours que Dieu fait.

Littérature2, textes et pratiques de la langue, 2006, Hatier international, collection Indigo, p.162

Le français en Seconde, EDICEF, Paris, 1998, p.150

TEXTE 8 : LA PEINE DE MORT

Ceux qui jugent et qui condamnent disent la peine de mort nécessaire. D'abord, parce qu'il importe de retrancher de la communauté sociale un membre qui lui a déjà nui et qui pourrait lui nuire encore. S'il ne s'agissait que de cela, la prison perpétuelle suffirait. A quoi bon la mort ? Vous objectez qu'on peut s'échapper d'une prison ? Faites mieux votre ronde. Si vous ne croyez pas à la solidité des barreaux de fer, comment osez-vous avoir des ménageries ?

Pas de bourreau où le geôlier suffit. Mais, reprend-on, il faut que la société se venge, que la société punisse. Ni l'un, ni l'autre. Se venger est de l'individu, punir est de Dieu. La société est entre deux. Le châtement est au-dessus d'elle, la vengeance au-dessous. Rien de si grand et de si petit ne lui sied. Elle ne doit pas « punir pour se venger » ; elle doit corriger pour améliorer. Transformez de cette façon la formule des criminalistes, nous la comprenons et nous y adhérons.

Reste la troisième et dernière raison, la théorie de l'exemple. Il faut faire des exemples ! Il faut épouvanter par le spectacle du sort réservé aux criminels ceux qui seraient tentés de les imiter ! Voilà bien à peu près textuellement la phrase éternelle dont tous les réquisitoires des cinq cents paquets de France ne sont que des variations plus ou moins sonores. Et bien !

Nous nions d'abord qu'il y ait exemple. Nous nions que le spectacle des supplices produise l'effet qu'on en attend.

Victor Hugo, Préface du Dernier Jour d'un condamné, 1828. In F. CREPIN et alii, Français Méthodes et Techniques, Nathan, Paris, 1996, p. 144.

TEXTE 9 : Examinons mes personnages

Violemment critiqué lors de la publication de l'Assommoir, Zola adresse, en réponse, une lettre au directeur du journal Le Bien public. Il y défend son travail de romancier et ses personnages accusés de fainéantise et d'ivrognerie.

Et voilà que l'on écrit partout que mes personnages sont tous également ignobles, qu'ils se vautrent tous dans la paresse et dans l'ivrognerie. Vraiment, est-ce moi qui perds la tête, ou sont-ce les autres qui ne m'ont pas lu ? Examinons mes personnages.

Il n'y en a qu'un qui soit un gredin, Lantier. Celui-là est malpropre, je le confesse. J'estime que j'ai le droit de mettre un personnage malpropre dans mon roman, comme on met de l'ombre dans un tableau. Seulement, celui-là n'est pas un ouvrier. Il a été chapelier en province, et il n'a plus touché un outil depuis qu'il est à Paris. Il porte un paletot, il affecte des allures de Monsieur. Certes, je n'insulte pas en lui la classe ouvrière, car il s'est placé de lui-même en dehors de cette classe.

Les Boche. Est-ce que les Boche sont des fainéants et des ivrognes ? En aucune façon. Tous deux travaillent. A peine l'homme boit-il un verre de vin. Ils sont les concierges que tout le monde connaît, ils ne commettent pas dans le livre une seule mauvaise action.

Goujet. Est-ce que Goujet est un fainéant et un ivrogne ? En aucune façon. Ici j'ai trop beau jeu. Goujet, dans mon plan, est l'ouvrier parfait, l'ouvrier modèle, propre, économe, honnête, adorant sa mère, ne manquant pas une journée, restant grand et pur jusqu'au bout. N'est-ce pas assez d'une pareille figure pour que tout le monde comprenne que je rends justice à l'honneur du peuple ? Il y a dans le peuple des natures d'élite, et je le sais et je le dis, puisque j'en ai mis une dans mon livre. Et, l'avouerai-je même ? Je crains bien d'avoir un peu menti avec Goujet, car je lui ai prêté parfois des sentiments qui ne sont pas de son milieu. Il y a là pour moi un scrupule de conscience.

Est-ce que Gervaise et Coupeau sont des fainéants et des ivrognes ? En aucune façon. Ils deviennent des fainéants et des ivrognes, ce qui est une tout autre affaire. Cela d'ailleurs est le roman lui-même ; si l'on supprime leur chute, le roman n'existe plus, et je ne pourrais l'écrire. Mais, de grâce, qu'on me lise avec attention. Un tiers du volume n'est-il pas employé à montrer l'heureux ménage de Gervaise et de Coupeau, quand la paresse et l'ivrognerie ne sont pas encore venues ? Puis la déchéance arrive, et j'en ai ménagé chaque étape, pour montrer que le milieu et l'alcool sont les deux grands désorganiseurs, en dehors de la volonté des personnages. Gervaise est la plus sympathique et la plus tendre des figures que j'ai encore créées ; elle reste bonne jusqu'au bout. Coupeau lui-même, dans l'effrayante maladie qui s'empare peu à peu de lui, garde le côté bon enfant de sa nature. Ce sont des patients, rien de plus.

Quant à Nana, elle est un produit. J'ai voulu mon drame complet. Il fallait une enfant perdue dans le ménage. Elle est fille d'alcoolisés, elle subit la fatalité de la misère et du vice. Je dirai encore : consultez les statistiques et vous verrez si j'ai menti.

Edouard Manet, Nana, 1877 in Littérature textes et méthode, 1996, Hatier, Paris, p.354

TEXTE 6 : L'ARRIVÉE DU PATRON

C'est la rentrée scolaire, les étudiants attendent avec impatience leur professeur.

Nous étions donc sur le qui-vive, lorsque soudain retentirent des pas allègres sous la véranda...

Nous nous trouvions en face du patron.

Il s'agissait d'un homme d'environ cinquante ou cinquante-cinq ans. Il était grand et nerveux, avec des lignes qui paraissaient taillées au couteau. Il avait un menton pointu que surplombaient des lèvres minces, si minces qu'à peine on devinait leur ligne de séparation. Tout lui en était roux : les sourcils broussailleux, les cheveux flottants comme des algues brûlées qui se cramponnent désespérément à un pan de basalte. Seuls quelques poils gris qui fusaient de ses narines pincées détruisaient cette harmonie de roux et, à cause de leur mobilité extraordinaire, le bout du nez ressemblait à un crabe en position d'attaque. Une pomme d'Adam, elle aussi extrêmement véloce, ajoutait un surplus d'effet. Les yeux, bleu d'acier, étaient d'une fixité déconcertante et paraissaient n'avoir pas de fond. Les mains étaient fines et aristocratiques. Sa tenue kaki et ses souliers marron luisaient de propreté. Sur ses épaules scintillaient cinq galons dorés.

Le patron avait un langage coupant et, tout en parlant, il marchait, s'arrêtait, se retournait brusquement parfois, comme si son organisme en entier eût obéi à un jeu complexe de ressorts. Une énergie indomptable semblait sourdre de toute sa physionomie. Il paraissait en outre jouir également d'un rare contrôle de sa personne.

Je l'avoue, cet homme me fut sympathique dès le premier contact, sans qu'il me fût possible d'expliquer pour quelles raisons. Ce n'est que plus tard, bien plus tard, que je pus faire un certain rapprochement. Effectivement, je découvris une certaine analogie entre ses manières et celles de mon père. Je voyais en sa personne l'espèce d'homme auquel je voudrais ressembler. J'ai toujours désiré devenir « cuirassé contre toutes les tempêtes », rien que par ma propre valeur.

Notre patron prononça un discours d'introduction qui fut sensationnel. Les termes en étaient choisis ; ils étaient clairs et précis.

Puis, après ce discours impressionnant, discours dont il semblait avoir au préalable calculé l'effet, il voulut bien commencer son cours.

MAMADOU GOLOGO, Le rescapé de l'Ethylos, Présence africaine 1963, in. Le Français en 6^e, EDICEF, 2001, pp. 60-61

TEXTE 5 : EN ATTENDANT GODOT, ALORS ON NE PEUT PAS.

Estragon et Vladimir attendent, parlent, se disputent, s'ennuient, dorment, parlent, attendent... un certain Godot qui doit venir chaque soir les secourir et qui ne vient jamais.

Estragon. Et si on se pendait ?

Vladmir. Avec quoi ?

Estragon. Tu n'as pas un bout de corde ?

Vladmir. Non.

Estragon. Alors on ne peut pas.

Vladmir. Allons-nous-en.

Estragon. Attends. Il y a ma ceinture.

Vladmir. C'est trop court.

Estragon. Tu tireras sur mes jambes

Vladmir. Et qui tirera sur les miennes ?

Estragon. C'est vrai.

Vladmir. Fais voir quand même. (Estragon dénoue la corde qui maintient son pantalon. Celui-ci, beaucoup trop large, lui tombe autour des chevilles. Ils regardent la corde.) A la rigueur ça pourrait aller. Mais, est-elle solide ?

Estragon. On va voir. Tiens. (Ils prennent chacun un bout de la corde et tirent. La corde se casse. Ils manquent de tomber)

Vladmir. Elle ne vaut rien. (Silence)

Estragon. Tu dis qu'il faut revenir demain ?

Vladmir. Oui.

Estragon. Alors on apportera une nouvelle corde.

Vladmir. C'est ça.

Estragon. Didi.

Vladmir. Oui.

Estragon. Je ne peux plus continuer comme ça.

Vladmir. On dit ça.

Estragon. Si on se quittait ? Ça irait peut-être mieux.

Vladmir. On se pendra demain. (Un temps.) A moins que Godot ne vienne.

Estragon. Et s'il vient.

Vladmir. Nous serons sauvés. (Vladmir enlève son chapeau-celui de Lucky – regarde dedans, y passe la main, le secoue, le remet)

Estragon. Alors on y va ?

Vladmir. Relève ton pantalon

Estragon. Comment ?

Vladmir. Relève ton pantalon

Estragon. Que j'enlève mon pantalon ?

Vladmir. Re-lève ton pantalon.

Estragon. C'est vrai. (Il relève son pantalon. Silence.)

Vladmir. Alors ? On y va ?

Estragon. Allons-y. (Ils ne bougent plus).

**Samuel BECKETT, En attendant Godot, Editions de Minuit, 1953 in
Le français en première et terminale, EDICEF, 2000, pp. 102-103.**

TEXTES SUPPORTS

TEXTE 1 : «AUTORITE»

Aucun homme n'a reçu de la nature le droit de commander aux autres. La liberté est un présent du Ciel, et chaque individu de la même espèce a le droit d'en jouir aussitôt qu'il jouit de la raison. Si la nature a établi quelque autorité, c'est la puissance paternelle : mais la puissance paternelle a des bornes, et dans l'état de nature, elle finirait aussitôt que les enfants seraient en état de se conduire. Toute autre autorité vient d'une autre origine que la nature. Qu'on examine bien et on la fera toujours remonter à l'une de ces deux sources : ou la force et la violence de celui qui s'en est emparé ; ou le consentement de ceux qui s'y sont soumis par un contrat fait ou supposé entre eux et celui à qui ils ont déferé l'autorité.

La puissance qui s'acquiert par la violence n'est qu'une usurpation et ne dure qu'autant que la force de celui qui commande l'emporte sur celle de ceux qui obéissent ; en sorte que, si ces derniers deviennent à leur tour les plus forts, et qu'ils secouent le joug, ils le font avec autant de droit et de justice que l'autre qui le leur avait imposé. La même loi qui a fait l'autorité la défait alors : c'est la loi du plus fort.

Quelquefois l'autorité qui s'établit par la violence change de nature ; c'est lorsqu'elle continue et se maintient du consentement exprès de ceux qu'on a soumis : mais elle rentre par-là dans la seconde espèce dont je vais parler et celui qui se l'était arrogée devenant alors prince cesse d'être tyran.

La puissance, qui vient du consentement des peuples, suppose nécessairement des conditions qui en rendent l'usage légitime, utile à la société, avantageux à la république, et qui la fixent et la restreignent entre des limites ; car l'homme ne doit ni ne peut se donner entièrement et sans réserve à un autre homme, parce qu'il a un maître supérieur au-dessus de tout, à qui seul il appartient tout entier. C'est Dieu, dont le pouvoir est toujours immédiat sur la créature, maître aussi jaloux qu'absolu, qui ne perd jamais de ces droits et ne les communique point. Il permet pour le bien commun et pour le maintien de la société que les hommes établissent entre eux un ordre de subordination, qu'ils obéissent à l'un d'eux ; mais il veut que ce soit par raison et avec mesure, et non pas aveuglement et sans réserve, afin que la créature ne s'arroge pas les droits du Créateur.

Toute autre soumission est le véritable crime de l'idolâtrie. Fléchir le genou devant un homme ou devant une image qu'une cérémonie extérieure, dont le vrai Dieu, qui demande le cœur et l'esprit ne se soucie guère et qu'il abandonne à l'institution des hommes, pour en faire, comme il leur conviendra, des marques d'un culte civil et politique, ou d'un culte de religion. Ainsi ce ne sont point ces cérémonies en elles-mêmes, mais l'esprit de leur établissement, qui en rend la pratique innocente ou criminelle. Un Anglais n'a point de scrupule à servir le roi le genou à terre ; le cérémonial ne signifie que ce qu'on a voulu qu'il signifîât ; mais livrer son cœur, son esprit et sa conduite, sans aucune réserve à la volonté et au caprice d'une pure créature, en faire l'unique et dernier motif de ses actions, c'est assurément un crime de lèse-majesté divine au premier chef.

« Autorité », article de l'Encyclopédie, premier tome, 1751, in Littérature2, textes et pratique de la langue, collection Indigo, Hatier 2006, P.164

TEXTE 3 : « N'oublions pas nos langues »

L'Afrique ne pourra jamais sortir de l'ornière si les élites ne parlent pas le langage des peuples.

Jusqu'à ce jour, aucun exemple n'est venu démentir une réalité élémentaire : de tous les peuples qui se sont développés depuis la nuit des temps, aucun ne l'a fait par une autre langue que la sienne ! En Afrique, cependant, on prétend qu'il en va autrement et qu'il faut continuer à utiliser les langues des colonisateurs. Résultat : le continent noir ne fait que reculer depuis des décennies !

Nos députés, par exemple, parlent dans l'hémicycle une langue que les populations qui les ont élus ne comprennent pas. Et on dit que ces députés défendent leurs intérêts ! S'ils parlaient leur langue, et si on faisait en sorte qu'elles puissent suivre les « débats démocratiques de leurs honorables représentants », peut-être que de temps à autre elles auraient pu intervenir pour rectifier certains tirs.

Nos intellectuels les plus conscients et les plus conséquents ont pourtant été clairs. Écoutons le professeur Cheikh Anta Diop en 1984 à Niamey « [...] : C'est une illusion qu'il faut perdre, chaque fois que nous choisissons une langue étrangère pour administrer un Etat, nous perdons d'office la bataille du développement ! Car, en procédant ainsi, seuls

les 10% de la population qui ont été scolarisés peuvent agir ; et ils sont obligés de trainer comme un boulet les 90% restant ! » Mais on dit que ces intellectuels conscients sont des êtres rêveurs et que nos langues africaines sont trop pauvres pour conceptualiser notre développement. Exactement comme si on disait qu'un intellectuel ne pourrait pas concevoir un enfant avec une paysanne parce que cette dernière, qui n'est jamais sortie de son village, est incapable de conceptualiser l'idée de l'amour ! On ne voit vraiment pas où est le rapport.

Comment peut-on soutenir que celui qui est incapable de traduire un concept dans la mentalité d'une société—donc par sa langue—soit à même de réaliser ce concept avec ladite société ? Comment nos dirigeants, toutes tendances confondues, traduisent-ils dans nos langues les notions de développement, de démocratie, de suffrage universel, de nouvelles technologies de l'information et de la communication, d'Internet, bref celles qui sont non seulement les vecteurs essentiels de leur action mais qu'on retrouve aussi tous les jours dans leur bouche ?

De grâce, qu'on ne nous serve plus des arguments du genre : langues pauvres, impossibilité de traduction des concepts scientifiques ! Qu'on arrête les âneries du type : les langues sont trop nombreuses ! Alors, pourquoi nos dirigeants agissent-ils ainsi ? La réponse coule de source : ces personnages, incapables de comprendre le sens de la marche du monde et les leçons de l'Histoire, sont les véritables plaies de l'Afrique !

Bétéo D.Nébié, Courrier International, 2005. In Littérature 2 Textes et pratique de la langue, Indigo, p.158