UNIVERSITÉ DU BURUNDI
GRENIER DU SAVOIR DU BURUNDI
Dépôt institutionnel officiel
https://repository.ub.edu.bi

Etat des lieux de l'enseignement de la littérature dans la section langues des écoles du cycle post-fondamental de la DCEN Buhiga

Ntirenganya, Avit; Sous la direction de : Dr. Edith Ndereyimana

2020-08
UB / ENS
https://repository.ub.edu.bi/handle/123456789/889

Document téléchargé depuis le **Grenier du Savoir du Burundi** — https://repository.ub.edu.bi

UNIVERSITE DU BURUNDI /
ECOLE NORMALE SUPERIEURE

MASTER EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE

ETAT DES LIEUX DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE DANS LA SECTION LANGUES DES ECOLES DU CYCLE POST-FONDAMENTAL DE LA DCEN BUHIGA

Par

Avit NTIRENGANYA

Sous la direction de :

Dr. Edith NDEREYIMANA

Mémoire présenté et défendu publiquement en vue de l'obtention du Diplôme de Master en **Didactique du Français Langue Etrangère**

Bujumbura, Août 2020

DÉDICACES

A nos parents,

A nos sœurs et frères,

A notre bien-aimée,

A mes chers enfants

A tous ceux qui nous sont chers.

REMERCIEMENTS

La présentation de ce travail nous offre l'occasion depuis longtemps souhaitée d'exprimer notre reconnaissance à tous ceux qui nous aidé dans la laborieuse réalisation de ce travail. En tout premier lieu, une reconnaissance spéciale à Madame Dr Edith NDEREYIMANA dont nous avons bénéficié une entière disponibilité pour nous prodiguer conseils, critiques et encouragements malgré ses multiples obligations. Elle nous a évité plusieurs bévues et nous a communiqué de judicieuses observations nécessaires pour nous permettre de poursuivre notre travail.

Nous exprimons aussi notre reconnaissance envers notre famille pour les sacrifices que notre formation a exigée d'elle et qu'elle a toujours acceptée avec joie et plaisir. Qu'elle trouve ici l'expression de notre indéfectible attachement.

Nous pensons également à tous ceux qui nous ont enseigné dès l'école primaire à l'enseignement supérieur. Qu'ils trouvent tout au long de ce travail le fruit de leurs efforts.

Enfin, nous voudrions exprimer notre profonde reconnaissance à tous ceux qui nous ont aidé d'une manière et d'une autre, au cours de nos études ainsi qu'à la mise en forme définitive de ce travail.

SIGLE ET ABREVIATION

DCEN	: Direction Communal de l'Enseignement National
DPEN	: Direction Provinciale de l'Enseignement National
EDICEF	: Editions Classiques d'Expression Française
Et al.	: et les autres
FLE	: Français Langue Etrangère
FLS	: Français Langue Seconde
FPSE	: Faculté de Psychologie et Sciences de l'Education
Ibidem	: Même auteur, même ouvrage, même page
Idem	: Même auteur, même ouvrage
IPAM	: Institut Pédagogique Africain et Malgache
L.CO	: Lycée Communal
Op.cit	: Opera citato (option citée)
PUF	: Presses universitaires de France
Q	: Question
QCM	: Question à choix Multiple
UB	: Université du Burundi
UNESCO	: Organisation des Nations Unies pour l'Education et la Culture

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Répartition de la population d'enquête pour les apprenants 69
Tableau 2 : Répartition de la population d'enquête pour les professeurs 69
Tableau 3 : Point de vue des apprenants par rapport de l'appréciation du cours de la littérature..... 77
Tableau 4 : Point de vue des apprenants en ce qui concerne la place qu'ils accordent à la littérature par rapport à d'autres leçons de français..... 78
Tableau 5 : Point de vue des apprenants sur l'encouragement de la part des enseignants, à se familiariser avec la littérature..... 79
Tableau 6 : Réponses des apprenants par rapport à leur sentiment pendant une séance de littérature... 80
Tableau 7 : Point de vue des apprenants par rapport au nombre de séances de littérature par mois 80
Tableau 8 : Point de vue des apprenants sur les activités qui leur permettraient de bien apprendre la littérature..... 81
Tableau 9 : Appréciation des apprenants par rapport aux évaluations des leçons de littérature..... 82
Tableau 10 : Appréciation des apprenants sur la façon dont les enseignants de français leur enseignent la littérature 83
Tableau 11 : Point de vue des apprenants sur leur satisfaction des résultats obtenus lors des évaluations en littérature..... 84
Tableau 12 : Appréciation des apprenants par rapport aux livres à leur disponibilité 84
Tableau 13 : Point de vue des apprenants sur ce qu'apporte la lecture d'ouvrages d'histoire/de critique littéraire ou d'anthologies pour comprendre la littérature..... 85
Tableau 14 : Point de vue des apprenants sur les genres de livres qu'ils aimeraient lire..... 86
Tableau 15 : Réponse des enseignants sur le fait d'avoir vu ou enseigné le cours de français de l'ancien système 88
Tableau 16 : Appréciation des enseignants sur le programme actuel de la littérature par rapport à celui de l'ancien système..... 89
Tableau 17 : Appréciation des enseignants sur la suffisance des ouvrages pour la documentation littéraire..... 89
Tableau 18 : Point de vue des enseignants sur l'origine des extraits littéraires utilisés en section de Langues..... 90
Tableau 19 : Point de vue des enseignants sur la place qu'ils accordent à la littérature..... 91
Tableau 20 : Point de vue des enseignants sur le temps imparti à l'enseignement de la littérature..... 92
Tableau 21 : Point de vue des enseignants sur le nombre de travaux littéraires à donner aux apprenants par trimestre..... 93
Tableau 22 : Appréciation des enseignants sur la qualité des travaux littéraires effectués par les apprenants 93
Tableau 23 : Point de vue des enseignants sur la maîtrise des techniques d'enseignement de la littérature..... 94
Tableau 24 : Point de vue des enseignants sur la maîtrise de la littérature par les apprenants..... 95
Tableau 25 : Point de vue des enseignants sur les activités qui permettent de bien maîtriser la littérature..... 96
Tableau 26 : Appréciation des enseignants sur la méthodologie pour enseigner la littérature..... 97

Tableau 27 : Appréciation des enseignants sur les supports didactiques permettant d'enseigner la littérature 98

Tableau 28 : Point de vue des enseignants sur la suffisance et l'adaptation des manuels de l'enseignement de la littérature 99

Tableau 29 : Point de vue des enseignants sur les difficultés qu'ils rencontrent dans l'enseignement/apprentissage de la littérature 100

Tableau 30 : Point de vue des enseignants sur l'apport de la lecture dans l'enseignement de la littérature 101

Tableau 31 : Point de vue des enseignants sur l'apport la lecture pour la compréhension de la littérature 101

Tableau 32 : Point de vue des enseignants sur les types de livres qui favorisent l'enseignement de la littérature 102

Tableau 33 : Point de vue des enseignants sur l'évaluation de la littérature 103

RESUME

Le présent travail de Master a porté sur l'enseignement de la littérature en section de Langues au Burundi. Après avoir fait une enquête approfondie à ce sujet, il a été remarqué que le programme de français de cette section ne valorise pas la littérature. Le programme est surchargé des leçons de grammaire au détriment de celles de la littérature. Certains apprenants ne trouvent pas l'importance de cette matière et vont jusqu'à confondre par exemple l'étude du texte à la littérature. Cela leur conduit à classer la littérature en deuxième lieu et suite au manque de motivation intrinsèque, ils échouent dans cette matière. Les écoles visitées ont des problèmes communs entre autres le manque d'ouvrages de la littérature, le niveau des apprenants et le programme de français qui ne permettent pas l'enseignement de la littérature. Il faut aussi noter l'objectif de l'enseignement actuel du français au post-fondamental qui met en avant le développement des compétences communicatives tout court. On forme l'apprenant uniquement dans le but de pouvoir communiquer dans l'entourage, ou du moins dans la vie courante. Avec les résultats de notre étude, il a été remarqué que la plupart des enseignants se lamentent que le programme de français est élaboré en omettant la partie littéraire et qu'ils n'ont d'autres choix que de se borner sur la matière prescrite dans les manuels de la section de langues. De plus, les enseignants ne fournissent pas les mêmes efforts pour motiver leurs apprenants. Et certains d'entre eux n'appliquent pas des méthodes ou des pratiques pédagogiques appropriées pour l'enseignement de la littérature. Enfin, il a été remarqué qu'il faut que les responsables de l'enseignement notamment le Ministère de l'Education Nationale pensent à réviser le programme de français en section de Langues et essayer d'y insérer les notions de littérature. Il est aussi indispensable pour tout enseignant de français d'insister sur les notions de littérature pour permettre à l'apprenant d'accéder aux connaissances spécifiques de cette matière ignorée.

Mots-clés : Enseignement – Texte littéraire - Littérature-Langues

ABSTRACT

This Master's thesis focused on the teaching of literature in the Languages section in Burundi. After having done a thorough investigation of literature about this subject, it was noticed that the French program of this section doesn't promot literature. The program is overloaded with grammar lessons to the detriment of literature lessons. Some learners don't find the importance of this subject and go so far as to confuse the study of literature text, for example. This leads them to rank literature second and due to lack of intrinsic motivation, they fail in this subeject. The schools visited have common problems including the lack of literature, the level of leaners and the french program which doesn't allow the teaching of literature. We should also note the objective of the courent teaching of French at the post-basic level, which emphasizes the development of communicative skills itself. The leaner is trained in order only to be able to communicate with those around him, or at least in everyday's life. Within the results of our study, it was noticed that most teachers lament that the Freanch program is developed by omitting the literary part and they have no other choice but to limit themselves to the prescribed subject in the language section manuals. Likewise, teachers do not make efforts to motivate their learners. And some of them apply appropriate teaching methods or practices to teaching literature. Finally, it was noted that those responsible for education as well as the ministry of education should think about revising the French program in the Language section and trying to include notions of literature. It is also essential for any French teacher to insist on nations of literature to allow the leaner to access specific knowledge of this ignored subject.

Keywords : Teaching – Literary text - Literature – Languages.

TABLE DES MATIERES

DÉDICACES ..... **i**
REMERCIEMENTS ..... **ii**
SIGLE ET ABREVIATION ..... **iii**
LISTE DES TABLEAUX ..... **iv**
RESUME ..... **vi**
ABSTRACT ..... **vi**
TABLE DES MATIERES ..... **vii**
INTRODUCTION GÉNÉRALE **1**
1. Problématique de la recherche 1
2. Objectifs 2
2.1. Objectif général 2
2.2. Objectifs spécifiques 2
3. Hypothèses de recherche 3
4. Choix et intérêt du sujet 3
5. Méthode d'approche 4
6. Articulation du travail 5
CHAPITRE I : LE TEXTE LITTERAIRE EN CLASSE DE FLE 6
1. 1. Définition de quelques notions 6
I.1.1. Le texte 6
I.1.2. La littérature 7
I.1.3. Le texte littéraire 11
I.1.4. Le texte non-littéraire 14
I.1.5. La notion de langue 14
I.1.5.1. Langue et culture 14
I.1.5.2. La littérature comme moyen d'accès à la culture 16
I.1.6. La littérature et l'enseignement du FLE 18
I. 2. L'importance du texte littéraire 19
I.2.1. L'enseignement de la compréhension mutuelle et la connaissance de l'autre 19
I.2.2. Le développement des compétences communicatives 20
I.2.2.1. La compréhension orale et écrite 20
I.2.2.2. La production orale et écrite 22
I.2.3. L'ouverture au monde 22
I.3. Les aspects organisateurs d'un cours de littérature 24
I.3.1. Objectifs du cours de la littérature en classe de FLE 24

I.3.2. L'appropriation de la langue par le texte 25
I.3.3. La pertinence du thème à développer 26
I.4. La littérature comme déclencheur de la communication en classe de langue 26
I.4.1. La conversation entre l'enseignant et l'apprenant 27
I.4.2. La conversation entre les apprenants eux-mêmes 27
I.5. L'évolution de la littérature dans les différentes méthodes 28
I.5.1. La méthode traditionnelle 28
I.5.2. La méthode directe 29
I.5.3. La méthode active 29
I.5.4. La méthode audio-orale 29
I.5.5. La méthode SGAV 30
I.5.6. L'approche communicative 30
I.5.7. L'approche actionnelle 31
I.6. Les difficultés sémantiques de la littérature en classe de langues 32
I.6.1. La cohabitation des langues 32
I.6.1.1. Le monolinguisme 32
I.6.1.2. Le bilinguisme 32
I.6.1.3. Le multilinguisme ou plurilinguisme 33
I.6.1.4. L'interlangue 34
I.6.2. Le métissage linguistique 35
I.6.3. Les interférences linguistiques 35
I.7. L'apport de la littérature dans l'enseignement du français 37
CHAPITRE II : L'ENSEIGNEMENT DE LA LITTERATURE EN SECTION DE LANGUES AU BURUNDI 39
II.I. Système éducatif des langues au Burundi 39
II.1.1. Education précoloniale des langues 39
II.1.2. Education coloniale des langues au Burundi 40
II.1.3. L'éducation postcoloniale des langues au Burundi 40
II.2. La politique linguistique relative à l'enseignement/apprentissage des langues au Burundi 41
II.2.1. Le statut du français au Burundi 42
II.2.1.1. Le français comme langue d'enseignement 43
II.2.1.2. Le français comme langue enseignée 44
II.2.2. L'enseignement du FLE au BURUNDI 44
II.2.3. Supports exploitables pour l'enseignement du français au Burundi 46

II.2.3.1. Les caractéristiques des manuels de français en section de langues : forces et faiblesses 46
II.2.3.1.1. La forces de ces manuels 47
II.2.3.1.2. Les faiblesses de ces manuels 47
II.3. Importance du manuel de français en section de Langues 48
II.3.1. Pour les enseignants 48
II.3.2. Pour les apprenants 48
II.4. Les pratiques pédagogiques de l'enseignement du FLE 49
II.4.I. La motivation 49
II.4.2. Le travail en groupes 49
II.4.3. L'activité des apprenants 50
II.4.4. L'évaluation 50
II.4.5. La grille d'évaluation 50
II.5. Les programmes du cours de français en section de Langues au Burundi 51
II.5.I. Les caractéristiques du programme de français dans les manuels de la section de Langues 51
II.5.2. Les objectifs du programme 52
II.5.3. Le contenu du programme 53
II.5.4. Les activités de classe 54
II.5.5. Les compétences visées 55
II.6. L'enseignement du texte littéraire au Burundi 56
II.6.1. Choix du texte 58
II.6.2. Présentation du texte 59
II.6.3. La lecture du texte 59
II.6.4. Idée générale et mouvement du texte 61
II.6.5. L'explication détaillée du texte 62
II.6.6. Contraction du texte 63
II.6.7. Synthèse de l'explication du texte 63
II.6.8. Proposer les activités de concrétisation 64
II.7. Les problèmes rencontrés lors de l'exploitation des textes littéraires dans le cours de langue 65
CHAPITRE III : METHODOLOGIE DE L'ENQUETE 68
III. I. La population d'enquête 68
III. 1.I. La population d'enquête pour les apprenants 68
III. I.2. La population d'enquête pour les professeurs 69
III.2. Présentation de l'instrument d'enquête 70

III.2.1. La forme du questionnaire....71
III.2.2. Le contenu du questionnaire....71
III.2.2.1. Le questionnaire adressé aux enseignants....71
III.2.2.2. Le questionnaire adressé aux apprenants....72
III.3. Lieu de l'expérimentation....72
III.3.1. La pré-enquête....72
III.3.2. L'enquête proprement dite....73
III.4. L'échantillonnage....74
III.4.1. Les méthodes utilisées....75
III.4.1.1. La méthode quantitative....75
III.4.1.2. La Méthode qualitative....75
III.4.2. Les problèmes rencontrés....76
III.5. Le dépouillement....76
CHAPITRE IV : PRÉSENTATION, ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS....77
IV.1. Enquête menée auprès des apprenants....77
IV.1.1. L'attitude des apprenants face à la littérature....77
IV.1.2. Les activités contribuant à l'amélioration de l'apprentissage de la littérature....81
IV.1.3. L'évaluation de la littérature....82
IV.1.4. La pertinence du matériel didactique....84
IV.1.5. La lecture des ouvrages et son apport en littérature....85
IV.1.6. Les propositions et recommandations....87
IV.2. Enquête menée auprès des enseignants....88
IV.2.1. L'état des lieux de l'enseignement de la littérature en section de Langues....88
IV.2.2. L'attitude des enseignants face à la littérature....91
IV.2.3. Le temps imparti à l'enseignement de la littérature....92
IV.2.4. La maîtrise des techniques d'enseignement de la littérature....94
IV.2.5. La démarche méthodologique utilisée dans l'enseignement de la littérature....97
IV.2.6. La disponibilité du matériel didactique....98
IV.2.7. Les difficultés rencontrées dans l'enseignement de la littérature....100
IV.2.8 : La contribution de la lecture dans l'exercice littéraire....101
IV.2.9. L'évaluation de la littérature....103
IV.3. Propositions et recommandations....104
CONCLUSION GÉNÉRALE ET SUGGESTIONS....105
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES....109
ANNEXES....115

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Depuis plusieurs siècles, la littérature fait partie intégrante de l'enseignement des langues. Depuis très longtemps, la littérature et son enseignement n'ont point cessé d'être étudiés. De surcroît, ces dernières décennies, le nombre de didacticiens favorisant une approche littéraire dans l'enseignement des langues a beaucoup augmenté. Cependant, que les sciences pédagogiques promeuvent la littérature ne signifie pas pour autant que celle-ci se trouve pleinement intégrée dans le cours de langue. De plus, tous les pays ne reflètent pas cette même tendance à rétablir le statut des textes littéraires comme outil pour apprendre des langues étrangères.

L'objectif principal de la présente étude est de cerner l'enseignement actuel de la littérature dans le cours de français langue étrangère (FLE) en section de Langues au Burundi en général. et plus particulièrement dans la DCEN BUHIGA. Nous avons essayé d'observer les pratiques de classe dans ces écoles pour ainsi y tirer quelques considérations de l'enseignement de la littérature. Pour ce faire, nous avons d'abord analysé le contenu des manuels du français utilisés en section de Langues au post-fondamental pour nous assurer de l'état actuel de la littérature dans cette section.

Avant de procéder à cette analyse, il a semblé intéressant de développer un cadre théorique qui nous permettrait de poser les bonnes questions à étudier et de formuler des arguments qui aideraient à consolider ou à nuancer les résultats obtenus.

1. Problématique de la recherche

Selon Boutillier et ses collaborateurs :

> « *La problématique est la phase d'élucidation et de délimitation de votre approche personnelle concernant le sujet qui implique que vous expliquez ce à quoi vous renoncez dans son traitement, et pourquoi. L'élaboration de la problématique passe par le choix de la question principal qu'il faut maintenant développer à travers un jeu construit d'hypothèses, d'interrogations, de questionnements fondés sur des repères rhétoriques aussi cohérents et rigoureux que possible ainsi que des concepts adaptés à l'objet de la recherche, laquelle s'inscrit dans un champ soigneusement délimité* »[1]

[1] BOUTILLIER, S. GOGNAL, B., LABÈRE, N. UZUNIDIS, D., Méthodologie de la thèse et du mémoire. Paris. Groupe Study Rama vocatif, 2009, p.33

Pour nous, la problématique est le problème principal auquel le chercheur essaie de trouver les voies de sortie en partant des hypothèses. Partant de cette définition, nous avons formulé la problématique qui correspond à la situation d'enseignement actuel de la littérature en section de Langues.

Quelques questions peuvent alors être posées :

Les pratiques pédagogiques utilisées pour l'enseignement du français permettent-elles l'apprentissage de la littérature ? N'y aurait-il pas d'obstacles qui freinent l'enseignement/apprentissage de la littérature ? Quelles sont les difficultés liées à l'enseignement/apprentissage de la littérature en section de Langues ? Et quelles méthodologies faut-il adopter pour bien enseigner la littérature ? Quels sont les obstacles qui entravent l'enseignement-apprentissage de la littérature en section de Langues ? C'est à toutes ces interrogations que notre travail intitulé « **Etat des lieux de l'enseignement de la littérature dans la section langues des écoles du cycle du post-fondamental de la DCEN Buhiga**» tentera de d'apporter des réponses.

2. Objectifs

2.1. Objectif général

L'objectif général de cette recherche est d'examiner l'état des lieux des pratiques d'enseignement de la littérature en section de Langues au Burundi.

2.2. Objectifs spécifiques

Pour être plus précis dans cette étude, nous nous sommes fixé des objectifs spécifiques qui découlent de l'objectif général tels que :

1. Recueillir les opinions concernant l'enseignement de la littérature auprès des apprenants et des enseignants de la section de Langues dans la DCEN BUHIGA.

2. Déterminer l'importance ou le rôle de l'enseignement de la littérature par rapport aux autres différents types de leçon.

3. Inventorier les facteurs favorables et défavorables à l'enseignement de la littérature dans ces écoles.

4. Etablir une démarche plus efficace pour une meilleure exploitation du texte littéraire en classe de FLE.

3. Hypothèses de recherche

Pour atteindre l'objectif de notre recherche, nous devons faire un raisonnement qui va nous servir pour mener logiquement notre étude. Nos hypothèses sont les suivantes :

- L'enseignement/apprentissage de la littérature aurait une importance capitale pour l'apprentissage de la langue.
- Il est probable qu'il y ait une méthodologie propre à l'enseignement de la littérature en classe de langue.
- Dans cette section, il y aurait des facteurs qui entravent l'apprentissage de la littérature.

4. Choix et intérêt du sujet

L'intérêt que nous avons porté à notre travail est de montrer à nos lecteurs la place de la littérature en section de Langues au Burundi. Au programme, le cours de littérature en section de Langues devrait prendre le devant. Cependant, avec le changement de l'organisation du système éducatif burundais allant de l'ancien système à la nouvelle réforme, l'enseignement de la littérature n'a pas manqué de changer au niveau du contenu et des méthodologies. Pour ce, il importe d'analyser l'état actuel de la teneur des textes littéraires au Burundi. Notre sujet vient pour étudier les points de vue des apprenants et des enseignants de la section de Langues face à la littérature. C'est le moment aussi de s'informer sur les approches actuellement utilisées par les uns et les autres dans son apprentissage.

Le principal but de l'insertion d'extraits littéraires dans les manuels est généralement le perfectionnement des différentes compétences de communication. En section de Langues, le programme du français doit donc mettre en avant les textes littéraires. Cependant, dans les manuels scolaires de français, on y trouve des textes variés. Ainsi, il a donc été question de savoir si réellement les textes littéraires existent en suffisance et ce que font les enseignants à ce sujet.

Vu que de tels travaux n'ont pas encore eu lieu, nous avons donc cru qu'il est nécessaire de le faire pour s'enquérir de la situation actuelle.

5. Méthode d'approche

L'enseignement de la littérature revêt un caractère important dans l'apprentissage d'une langue. Les différentes méthodes appliquées à son enseignement en classe de langue sont très récentes et on observe aussi peu de travaux à ce sujet. C'est ainsi que tout au long de notre travail, nous avons cherché à nous informer sur les difficultés d'enseignement-apprentissage de la littérature.

Du côté de la didactique de la littérature, nous privilégions l'approche qui met en avant la lecture dans le but d'exploitation des textes littéraires par les apprenants. Cette perspective s'oriente vers et se concentre sur les possibilités qu'a l'enseignant de favoriser la compréhension de ce qui est lu. Notre recherche se centre sur les pratiques de l'enseignement de la littérature en tenant compte du programme de la section de Langues. Nous avons fait des analyses de ce qui entrave l'enseignement de cette matière pour mettre à la lumière ce que les acteurs éducatifs peuvent relever comme défis.

Pour arriver à des résultats fiables, nous avons d'abord fait une enquête sur terrain. D'abord, nous avons d'abord contacté certains administratifs de la DCEN BUHIGA pour certaines informations préliminaires concernant les établissements qui ont la section de Langues ainsi que les directives d'approche des concernés par l'enquête. Cependant, il nous a été impossible de connaître l'effectif de tous les apprenants car certains responsables refusaient de donner le nombre.

Nous avons ciblé quatre établissements qui abritent la section de Langues. Il s'agit du Lycée Communal de BUHIGA, Lycée Communal de KARUSI, Lycée Communal de MAYENZI et enfin le Lycée Communal NYAMUGARI. Comme c'est un travail de terrain, nous avons élaboré un questionnaire écrit que nous avons adressé aux apprenants et aux enseignants de ces écoles.

Pour récolter les données, nous avons procédé à une enquête sociologique où chacun s'exprime librement sur les questions qui lui sont posées. Nous avons utilisé comme outil des questionnaires élaborés pour cet effet. Ces derniers seront adressés à des enseignants et à des apprenants en Langues dans la DCEN BUHIGA.

Enfin, nous avons analysé les résultats du questionnaire sur l'enseignement de la littérature chez les apprenants, afin de découvrir leurs besoins et leurs attentes pour la littérature française. Cela nous a permis aussi d'inventorier les problèmes rencontrés par les enseignants dans la didactique du FLE en général et plus particulièrement de la littérature en classe de Langues.

6. Articulation du travail

Notre travail intitulé « **ETAT DES LIEUX DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE DANS LA SECTION LANGUES DES ECOLES DU CYCLE POST-FONDAMENTAL DE LA DCEN BUHIGA** » est composé de quatre grands chapitres précédés d'une introduction générale. Le présent travail est segmenté en deux grandes parties : la partie théorique et la partie pratique.

Le premier chapitre intitulé " **Le texte littéraire en classe de FLE**" est réservé à une revue de la littérature ainsi que l'élucidation des concepts qui sont en rapport avec le sujet de mémoire.

Le second chapitre porte le nom de " **L'enseignement de la littérature en section de langues au Burundi ".** Il analyse de manière théorique la façon brève d'enseignement de la littérature et les théories y afférentes.

Le troisième chapitre nommé " **Méthodologie de l'enquête**" se centre sur la perspective que nous avons suivie pour arriver aux résultats de notre travail.

Le quatrième et dernier chapitre intitulée " **Présentation, analyse et interprétation des résultats**" concerne la phase finale de notre recherche où nous examinons les résultats d'enquête pour arriver à une conclusion correspondante.

Enfin notre travail est clôturé par une conclusion générale qui explique d'une façon résumée l'essentiel de nos découvertes.

CHAPITRE I : LE TEXTE LITTERAIRE EN CLASSE DE FLE

Le présent chapitre nous parle des généralités sur diverses notions de la littérature. C'est ainsi que nous allons essayer d'expliquer certains concepts relatifs à la littérature pour faciliter la compréhension de ce qui va être dit.

I. 1. Définition de quelques notions

De multiples études se consacrent à la littérature et sa didactique parce qu'il s'agit d'un sujet intéressant mais aussi très complexe. L'histoire nous montre que la didactique idéale de la littérature et d'une langue en générale varie au cours des décennies. En outre, en parlant de « littérature » ou de « texte littéraire », nous abordons une question difficile à laquelle même de grands auteurs et critiques ont essayé de répondre depuis longtemps. Il s'agit notamment de Sartre dans *Qu'est-ce que la littérature*[2]. Que le débat continue à présent, cela signifie que ces auteurs et critiques n'ont pas donné une réponse satisfaisante. Toutefois nous voudrions résumer quelques-unes de ces réponses afin de préciser ce que la littérature signifie dans le contexte de la présente étude. Ainsi pour arriver à comprendre ce qu'est la littérature, le texte littéraire et non littéraire, il importe de définir le texte en premier lieu.

I.1.1. Le texte

La notion de texte dont il est question ici n'est pas étudiée d'une manière approfondie. Il s'agit d'un simple survol qui pourrait servir d'introduction pour le prochain point à savoir le texte littéraire.

Avec l'objectif de bien encadrer notre recherche, il est nécessaire d'avoir une définition claire du concept de texte. A ce propos, Patrick Charaudreau nous dit que : « *le texte est la manifestation matérielle de la mise en scène d'un acte de communication dans une situation donnée pour servir de projet de parole d'un locuteur donné* »[3]

Il est important de remarquer que les textes sont de natures diverses. Comme le remarque cet auteur, le texte peut être verbal ou graphique. Le texte est au moins en partie la somme des expériences de l'auteur, des milieux qu'il a traversés, des événements saillants qui ont illuminé ou assombri sa vie. Lors de l'étude d'un texte, on peut imaginer l'âge de l'auteur à l'époque de la rédaction des textes.

---

[2] SARTRE, J. *Qu'est-ce que la littérature ?* Paris, Editions Gallimard, 1948.
[3] CHARAUDREAU, P. *Grammaire du sens de l'expression*, Paris, Hachette, 1992, p.645

D'un point de vue linguistique, le *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage* définit le texte comme « *un système connotatif, car il est secondé par rapport à un autre système de signification. Si l'on distingue dans la phrase verbale ses composants phonologiques, syntaxiques et sémantiques, on en distinguera autant dans le texte sans que cependant ses composants soient situés au même plan* »[4].

L'exploitation du texte littéraire en classe de langues viserait à concilier le traitement des dimensions esthétiques et culturelles pour un développement des compétences de production. Certes, on ne peut restreindre le concept de "texte" à l'écrit (à la littérature). Ainsi, la présence de la langue articulée dans une production donne à cette dernière une plus grande richesse d'interprétation, de signification, très construite, du fait qu'elle est issue d'un système très codé. Comme tout phénomène de langue, le terme "texte" ne cesse d'évoluer et son champ d'application s'élargit au fur et à mesure que le temps avance.

Comme le précise Marie-Claude Albert et Marc Souchon, l'objectif de traiter un texte est double : *«il permet de mieux comprendre un texte afin de mieux apprécier le sens et, il permet de rendre compte, par écrit, de ta compréhension du texte d'une façon cohérente»*[5]

Le texte devient selon la conception de Barthes, un espace de langue un espace à observer, à interroger, comme révélateur du fonctionnement multiple du système de la langue.

Le texte est alors l'objet-produit comme un lieu de travail du langage, c'est-à-dire, où l'on peut percevoir et analyser les effets discursifs singuliers.

I. 1.2. La littérature

Plusieurs études traitent de la littérature sans pourtant utiliser une définition univoque. Cependant, il s'agit à chaque fois de faire la distinction avec le non-littéraire, une distinction qui est d'ailleurs plus floue pour certains critiques que pour d'autres. Avant d'approfondir le domaine de recherche, il importe donc d'explorer différentes notions caractérisant la littérature afin d'en dégager quelques traits principaux. Ces traits permettent ensuite de formuler une définition possible de la littérature à laquelle nous nous référons pour la présente étude.

---

[4] DUCROT, O., TODOROV, T. *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris, Seuil, 1972, p. 99

[5] ALBERT, M.C., SOUCHON, M., Les *textes littéraires en classe de langue* ; Paris : Hachette, 2000, p. 251

La littérature est de plus en plus présente dans notre existence. Elle fascine et enthousiasme les uns, inquiète et fatigue les autres par son contenu parfois impénétrable ou ambigu. En fait le domaine de la littérature, avec les métaphores, les connotations, les allusions, les analogies et les sous-entendus qu'il véhicule complique la compréhension de ce qui est écrit.

Avant toute tentative de définir cette notion, nous tenons à rappeler qu'il est difficile de donner une définition assez exacte à la littérature, celle qui fait l'unanimité chez l'ensemble des spécialistes. Pour ce, nous avons préféré remonter aux origines de cette notion, à travers les époques et les ères, du latin jusqu'à nos jours en passant par les différents siècles. Ainsi, le mot littératures vient du latin médiéval « *litteratura* » qui veut dire « *écriture* ».

Alain Rey, précise qu' « *en latin médiéval, littérature définit la langue savante par rapport au vulgaire* »[6]

Une première tentative pour définir la littérature voit le jour à travers cette distinction entre savante/vulgaire. Ici, c'est au début du XVème siècle que le mot littérature est employé surtout pour désigner la culture générale.

Au XV^{e} siècle, la littérature est considérée comme une propriété privée réservée aux poètes, aux orateurs, ou le plus souvent, ceux qui savent parler et influencer. Savoirs réservés aux experts et aux doctes, la littérature est synonyme des Belles-lettres, une expression polysémique qui désigne un corpus d'œuvres distinguées pour leur valeur littéraire.

Quant à *l'Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers,* elle dit que *:* « *Ce mot désigne en général les lumières que procure l'étude, et en particulier celle des Belles-lettres ou de la littérature. [...]. Il en résulte que les Lettres et les sciences proprement dites ont entre elles l'enchaînement, les liaisons et les rapports les plus étroits* »[7] .

Au sens plein de la notion, la littérature est l'ensemble des productions des écrivains. Elle est influencée par le caractère national, par les idées et les mœurs, par la religion, par le tempérament de l'auteur, de sorte qu'il existe autant de littératures qu'il y a de communautés différentes et d'auteurs différents.

---

[6] BEAUMARCHAIS, J.P., REY, A. et COUTY, D.R., *Dictionnaire des littératures de langue française*, Paris, Bordas, 1987. pp. 505- 506

[7] DIDÉROT, D. *Encyclopédie ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*, Paris, Neuchâtel 1751- 1780, reprint. Stuttgart. Frommannverlag, 1966. p. 409

Le Petit Robert explique la littérature comme « *les œuvres écrites, dans la mesure où elles portent la marque de préoccupations esthétiques* »[8]. *Le Larousse* en ligne la dépeint comme l'«*ensemble des œuvres écrites auxquelles on reconnaît une finalité esthétique* »[9].

A partir de ces deux définitions, on a donc l'impression que c'est avant tout l'esthétique qui sert d'élément clé pour distinguer les textes littéraires des textes non littéraires.

Bien que la littérature soit surtout axée sur l'esthétique, se limiter-là ne suffit pas. Il est évident que des textes considérés comme non littéraires peuvent également comporter une telle dimension. Un sketch, par exemple, contient parfois des jeux de mots et des métaphores, et des textes rédigés par un enseignant peuvent souligner certains éléments rhétoriques.

En effet, souvent les chercheurs disent que certains textes, comme un article journalistique, une lettre, sont éphémères et ne fonctionnent que dans un contexte fixe.

Par ailleurs, pour Amor Séoud, le texte littéraire : « *est autosuffisant, et, susceptible de plusieurs interprétations grâce à sa polysémie, à sa dimension universelle de parler à tout le monde, par-delà temps et espace* »[10]

Ainsi il pourrait s'agir d'un texte en vers ou en prose, d'un poème, un extrait de roman, une nouvelle, un conte, un essai, une pièce de théâtre en prose ou en vers, etc.

En nous appuyant sur ces diverses distinctions, nous pouvons établir une typologie des textes dans leur sens général. La littérature est composée de différents types de textes.

Une dernière caractéristique que plusieurs critiques attribuent à la littérature est la dimension culturelle : « *[la littérature est] la meilleure ethnographie de la culture d'un pays donné, au sens propre du mot ethnographie : presque toutes les images et les idées les plus tenaces que nous avons sur les Anglais, les Russes ou les Grecs [...] sont venues des œuvres littéraires* ».[11]

Nous remarquons que les différentes tentatives de définitions mettent en évidence les notions de l'esthétique, la polysémie et la culturalité.

---

[8] *Le petit Robert* (2015)

[9] https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais consulté le 29/ 06/ 2020

[10] SEOUD, A. *Document authentique ou texte littéraire. Littérature et cultures en situation didactique*, ELA, 1994, p.11

[11] MOUNIN, G. *Linguistiques et traduction*. Bruxelles, Dessart et Mardaga, 1976, p. 153

Et pour Chiara Bemporad et Thérèse Jeanneret, la littérature effectue premièrement un « *travail constant de re-création des actions humaines dans leurs formes langagière et non langagière*»[12].

Autrement dit, les textes littéraires permettent au lecteur de mener une réflexion linguistique et anthropologique. Ils constituent aussi un véritable réservoir de diversité, à savoir les contextes sociaux, culturels, temporels ou géographiques.

Le sens de la notion de littérature ne cesse d'évoluer et ses revendications s'élargissent au fur et à mesure que le nombre d'écrits littéraires émergent des bibliothèques et des librairies vêtues de toutes les couleurs et goûts. Cela a poussé Roland Barthes avec beaucoup d'autres, à revendiquer le statut particulier de la littérature en stipulant que :

> « *L'œuvre est essentiellement paradoxale [...] elle est à la fois signe d'une histoire et résistance à cette histoire [...] En somme dans la littérature, deux postulations : l'une historique, dans la mesure où la littérature est institution : l'autre psychologique, dans la mesure où elle est création. Il faut donc, pour l'étudier, deux disciplines différentes et d'objet et de méthode historique; dans le premier cas, l'objet, c'est l'institution littéraire, la méthode, c'est la méthode historique dans ses plus récents développements ; dans le second cas, c'est l'investigation psychologique* »[13] .

Art de l'art, la littérature acquiert de cette diversité une épaisseur, un mystère, une certaine ambiguïté, son champ d'investigation s'élargit, elle ne s'intéresse plus seulement à l'esthétique littéraire, mais aussi à la sociologie, l'idéologie, la psychologie, la sociolinguistique, etc.

Dans la même lignée, la présente étude considère comme littéraire tout texte authentique et autosuffisant qui, premièrement, sollicite une réflexion linguistique et esthétique par ses formes langagière et non langagière. Deuxièmement ce texte se montre polysémique par sa diversité de contextes et sa dimension universelle grâce à laquelle il peut s'adresser à tout le monde, par-delà espace et temps. Dernièrement il se distingue en tant que témoignage et ressource d'une culture liée à une langue suscitant ainsi un discours anthropologique observable dans le texte littéraire.

---

[12] BEMPORAD, C., & JEANNERET, T., *Lectures littéraires et appropriation des langues étrangères*, Lausanne : Faculté des lettres de l'université de Lausanne, 2007, p.5

[13] BARTHES, R. *Histoire ou littérature* ? [Annales, n°3, Mai-Juin 1960], in sur *Racine*, Paris Seuil, 1967, p. 147.

I.1.3. Le texte littéraire

Le texte littéraire est un document riche et surprenant. Il n'est pas un simple texte où le scripteur doit manifester une bonne maîtrise de la langue en choisissant un lexique ou du moins un vocabulaire adéquat. C'est un texte à part entière dans le monde de l'écriture. A première vue, il nous apparaît facile de distinguer un texte littéraire des autres types de textes suite à son caractère fictionnel qui pousse l'auteur à dire autrement la réalité ou une situation.

A cet effet, Roland BARTHES stipule que « *Sur la scène du texte, pas de lampe: il n'y a pas derrière le texte quelqu'un d'actif (l'écrivain) et devant lui quelqu'un de passif (le lecteur); il n'y a pas un sujet et un objet*»[14]

Pour être littéraire, le texte a donc besoin d'être lu, c'est-à-dire actualisé et socialisé, au sens de véritable communication avec un échange qui permet un mouvement ou une transformation singulière.

Pour Jean-Louis DUFFAYS et ses amis :

> « *La spécificité de la communication littéraire est justement d'engendrer ses propres codes esthétiques et de transmettre ainsi une expérience individuelle, unique. Nous nous éloignons du texte littéraire pour se rapprocher des écrits fonctionnels (textes non littéraires), plus il diminue la part d'évocation et plus la problématique de l'analyse de texte est centrée autour de l'efficacité de la transmission d'une information. (...) Ces deux types de textes (texte littéraire et non littéraire) exigeront donc des attitudes et des compétences différentes de la part du lecteur*»[15].

Ici, ces auteurs veulent nous montrer qu'il y a des différences entre un texte littéraire et celui qui ne l'est pas du fait qu'un texte littéraire présente des codes esthétiques et transmet une expérience unique d'une seule personne (il présente des choses comme il les a vécues ou il les a vues). Tandis qu'un texte non littéraire est celui dont l'analyse est centrée sur une transmission d'une information qui sera partagée par la majorité. Sa compréhension est facile et on ne doute pas de quoi l'auteur veux nous dire.

---

[14] BARTHES, R., *Le plaisir du texte*, Paris, Seuil, 1973, p. 25

[15] DUFAYS, J. L., GEMENNE, L., LEDUR D., *Pour une lecture littéraire : histoire, théories, pistes pour la classe*. Bruxelles, 2005, p.231

Pour être qualifié de littéraire, un texte doit démontrer un usage particulier de la langue, obéir à des normes esthétiques et formels propres à la littérature. *Le code sémantique* correspond au code de la langue, alors que le *code esthétique* vise une communication se situant à un niveau artistique, où la forme et le fond se fondent.

Quant à Bourique, il affirme que «*Le texte littéraire est ce type de texte qui s'emploie à prendre des risques, voire qui s'amuse à provoquer la langue*»[16] .

L'esthétique littéraire correspond donc à l'ensemble des moyens et procédés utilisés par l'auteur pour atteindre l'idéal de perfection et de beauté qu'il s'est fixé. C'est cela qui spécifie le texte littéraire des textes courants, chose qui a été confirmée par Godelieve De Konnick quand elle écrit que :

> « *Le texte littéraire peut se permettre des fantaisies, laisser libre cours à la fiction, adopter une écriture sans restriction, par exemple des poèmes sans ponctuation, des romans sans paragraphes. Son but est de partager un univers imaginaire. Le texte courant se doit d'être clair, de satisfaire le désir de s'informer du lecteur. Il doit respecter les règles habituelles de l'écriture pour être accessible et compréhensible* »[17].

Le texte littéraire est le résultat d'une activité intellectuelle de l'écrivain, une activité qui est commandée par des acquis antérieurs, par une connaissance du monde, par le vécu, par sa personnalité, sa culture, etc. Ecrire et produire un texte littéraire, suppose donc des compétences : linguistique, culturelle, cognitive, communicative, etc... hors du commun d'où le génie littéraire. Les mots semblent devenir autonomes. Ils marchent, précèdent le désir de l'auteur pour ordonner le texte, susciter l'espace de la joie.

Dans ce sens, Martine Abdallah-Pretceille et Louis Procher proposent la définition suivante au texte littéraire :

> « *Le texte littéraire, production de l'imaginaire, représente un genre inépuisable pour l'exercice de la rencontre Avec l'Autre ; rencontre par procuration, certes, mais rencontre tout de même. Produit de la culture, dans les deux sens du terme (« Culture cultivée » et « culture anthropologique »), le texte littéraire retrouve*

---

[16] BOURIQUE, G. *La déportation du texte littéraire*, Québec français, 1989, p68

[17] De KONNICK, G. *Le texte courant et le texte littéraire, Y a-t-il une différence ?ou si Pagnol devenait explorateur* ...Québec français, P57, trouvé sur https://www.erudit.org/fr/revues/qf/1998-n111-qf1202763/56285ac/

progressivement ses titres de noblesse. Réduit dans un premier temps à n'être qu'un support d'apprentissage linguistique ou qu'une représentation factuelle des faits de civilisation, il est actuellement redécouvert comme médiateur dans la rencontre et la découverte de l'Autre. La littérature permet d'étudier l'homme dans sa complexité et sa variabilité »[18].

Le texte littéraire à travers ses mots, transforme l'imaginaire en merveilleux. L'imaginaire et la rêverie sont à la base de toute créativité littéraire. Cette même créativité est parfois difficile à interpréter d'où l'opacité de ce type d'écrit se partage entre la fascination et l'interrogation. Le texte littéraire est un lieu d'écoute pour l'auteur et le lecteur.

Ainsi, il est représentatif d'une société, d'un peuple, d'une civilisation en un mot d'une "culture". Il apparaît comme un moyen de connaissance et de libération, et même comme une manière d'exister. A ce niveau, le texte littéraire n'est pas un jeu de mots, il est un acte, une aventure, il révèle l'homme à l'homme, l'homme à lui-même, et lui permet de voir ce qui lui était caché.

L'objectif d'une classe de langue est l'apprentissage de la langue et de sa culture. Le texte littéraire permet d'aborder ces deux domaines conjointement ou de manière isolée. Un extrait romanesque par exemple peut être inséré dans l'ensemble des rubriques du manuel, qu'il s'agisse de grammaire, de conjugaison, de vocabulaire, de civilisation ou de compréhension écrite. Le contact avec le texte littéraire est avant tout un contact avec la langue du texte. Toute activité d'analyse du texte est forcément une analyse de la langue.

Introduire le texte littéraire en classes de langue permettrait à la fois de transmettre des connaissances culturelles et esthétiques qui serviront à développer les compétences de communication, de l'usage de la langue. La notion de "texte littéraire" est une notion qui se détache du non-littéraire.

---

[18] ABDALLAH-PRETCEILLE, M. et PROCHER, L « « Education et communication interculturelle » in *Le français dans le monde* » in *Le français dans le monde*, 2004, p. 8. Trouvé sur www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1998_num_123_1_3015_t1_0153_0000_1 consulté le 17/07/2020.

I.1.4. Le texte non-littéraire

Le texte non-littéraire n'a pas besoin de créer des émotions chez le lecteur pour avoir un dialogue ou une construction de signification. Le langage utilisé dans les textes non littéraires évite à tout prix des ambiguïtés et cherche plutôt à décrire une réalité scientifique, politique ou tout simplement une réalité de la vie quotidienne.

I.1.5. La notion de langue

Le concept de langue peut être conçu de façon plus ou moins restreinte. Il peut se limite à l'étude du système abstrait ou englober, de façon plus large, la mise en acte de ce système et par conséquent les locuteurs, que ce soit à titre individuel ou collectif. Ainsi, la langue se matérialise par un syllabus, c'est- à-dire par l'établissement d'une série d'objectifs et de contenus idiomatico-culturels.

De ce fait, la langue française occupe une place importante dans notre pays comme nous l'avons vu ci-haut. Elle constitue également un moyen privilégié d'accéder à la culture scientifique en vue de s'ouvrir au monde. Dans le même ordre d'idées, *Le Guide pratique du maître* de l'IPAM édité par EDICEF souligne l'intérêt que présente la langue française dans l'univers scolaire en pays francophone :

> « *Langue support des autres apprentissages (mathématiques, sciences, ...), dans le primaire te dans le secondaire, langue de préparation à la vie professionnelle. Le français, pour ces différentes raisons doit être, chez l'élève comme chez l'enseignant, l'objet d'une attention particulière dans l'organisation et la conduite des activités d'apprentissage et de perfectionnement* ».[19]

Cela pour dire que les élèves qui accèdent à l'enseignement secondaire présentent plus ou moins des prérequis qui leur permettent de suivre les études, cette fois-ci littéraires, sans problèmes.

I.1.5.1. Langue et culture

La langue et la culture sont des éléments intimement liés. Ainsi, enseigner une langue, c'est enseigner quelque chose de différent, en grande partie de ce que les linguistes ont écrit sur elle. C'est chercher à installer chez un apprenant, non seulement des compétences linguistiques, mais aussi des compétences sociologiques, communicatives, culturelles, etc... L'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère ne peut aujourd'hui apparaître comme relevant d'un simple

[19] IPAM, *La 3e en Français : Guide pratique du maître*, Paris, EDICEF, 1996, p. 156

processus d'imitation des données linguistiques qui sont fournies par l'environnement scolaire ou familial, mais comme une activité effectivement créatrice et intelligente. Cette activité fait appel à toutes les composantes de la langue, notamment la composante culturelle.

Ainsi, l'enseignement scolaire des langues étrangères est finalisé par leur fonction culturelle. C'est à travers cette fonction que l'apprenant découvre la littérature, la civilisation et les arts ; en un mot la culture du pays étranger.

De plus, la culture permet un développement psychique et mental équilibré de l'apprenant en contact avec la langue cible.

C'est ainsi que Lewis BALKAN, dans la citation ci-dessous, explique le lien étroit qui existe entre la langue et la culture :

> « *La langue et la culture perçue à travers elle, forment une part très considérable de stimuli auquel se trouve confronté tout individu. A ce processus progressif d'organisation mentale, de maturation croissante de l'individu, concourent simultanément le langage, ce qui le rend "humain" et la langue, ce qui détermine son appartenance à une culture donnée. L'interaction de cette culture avec l'ensemble des caractères héréditaires et acquis de l'individu engendre progressivement ce comportement qui lui est propre, sa parole. Ainsi, la culture qu'il reçoit et la manifestation de celle-ci à travers la langue, jouent ensemble un rôle essentiel dans le psychique de tout individu* » [20]

Il est bien évident qu'il existe donc un lien étroit entre la langue et la culture, et toutes deux forment un couple indissociable. C'est d'ailleurs avec la culture que la langue a incontestablement plus d'affinité.

Claude Lévi-Strauss dans son ouvrage *l'Anthropologie structurale,* écrit que :

> « *Le problème des rapports entre langage et culture est l'un des plus compliqués qui soit. On peut d'abord traiter le langage comme un produit de la culture : une langue en usage dans une société reflète la culture générale de la population. Mais, en un autre sens le langage est une partie de la culture ; il constitue un de ses éléments, parmi d'autres [...]. Mais ce n'est pas tout : on peut aussi traiter le*

---

[20] BALKAN, L., *Les effets du bilinguisme français-anglais sur les aptitudes intellectuelles,* Bruxelles, A I MA V, 1970, p. 44.

langage comme condition de la culture, et à un double titre ; diachronique, puisque c'est surtout au moyen du langage que l'individu acquiert la culture de son groupe ; on instruit, on éduque l'enfant par la parole ; on le gronde, on le flatte avec des mots. En se plaçant à un point de vue plus théorique, le langage apparait aussi comme condition de la culture, dans la mesure où cette dernière possède une architecture similaire à celle du langage. L'une et l'autre s'édifient au moyen d'oppositions et de corrélations, autrement dit, de relations logiques. Si bien qu'on peut considérer le langage comme une fondation, destinée à recevoir les structures plus complexes parfois, mais de même type que les siennes, qui correspondent à la culture envisagée sous différents aspects »[21]

De ce fait, la langue est considérée comme un moteur essentiel de la culture. Enseigner une langue, c'est en effet aider à construire un répertoire culturel.

I.1.5.2. La littérature comme moyen d'accès à la culture

Il est certain que tout enseignement de la littérature nécessite une connaissance de la langue dans laquelle cette littérature est écrite. Si l'étude de la littérature amène à réfléchir sur l'histoire, la rhétorique, la stylistique ou l'esthétique, il amène surtout à réfléchir sur la culture de l'Autre à laquelle l'apprenant oppose sa culture et sa langue.

L'objectif de l'enseignement de la littérature ést de transmettre un savoir littéraire dans un contexte bien précis, d'enseigner des textes littéraires à des apprenants censés déjà connaître la langue française, et d'avoir les outils linguistiques de base indispensable à la compréhension du texte.

D'après Roser CERVERA :

« *La littérature est un support privilégié de la formation humaniste puisqu'elle ouvre sur toutes les dimensions d'humain (histoire, culture, imaginaire). De cette façon, la littérature permet de développer et d'enrichir la personnalité des lecteurs. La nécessité de la transmission littéraire comme lieu de mémoire et de langue réside dans le fait que c'est aussi un lieu du savoir culturel et d'émotion* »[22]

---

[21] LEVI-STRAUSS, C. *L'Anthropologie structurale*, Paris, Edition Gonthier, 1958, p.p.78-79
[22] CERVERA, R. *A la recherche d'une didactique littéraire*, synergies Chine, 2009, p.45.

L'enseignement du texte littéraire appelle celui de l'étude culturelle parce que le problème du contexte est le résultat de la culture quoi que l'on ait les mêmes compétences langagières.

Selon Amor Séoud : « *L'interculturel est un passage obligé parce que tout rapport avec le texte est dans son essence interculturel, compte tenu évidemment de la pluralité culturelle, de la multiplicité des croisements culturels, caractéristiques de la civilisation d'aujourd'hui* »[23]

L'apprentissage de la langue est indissociable à la culture, la culture de l'Autre d'un côté, mais aussi à sa propre culture de l'autre côté. Enseigner un texte de Jacques Roumain, à titre d'exemple, c'est enseigner indirectement la langue créole mais aussi la culture du vaudou. On ne peut pas donc enseigner les littératures sans apprendre la langue française mais aussi la langue véhiculaire et la culture correspondante. C'est ici que réside la spécificité mais surtout la difficulté du texte littéraire, en ce qu'il offre un enseignement double ; celui de la langue véhiculaire du texte, c'est-à-dire le français, la langue de l'autre, mais aussi la langue du lecteur ou de l'apprenant, langue-mère. Les compétences culturelles sont l'une des conditions d'accès au sens du texte littéraire. Le texte littéraire, s'il peut servir de support ou de moyen à l'apprentissage de la langue, peut aussi être un outil efficace d'entrer dans d'autres cultures et par-là même, d'apporter un regard différent sur sa propre culture.

Le texte littéraire est donc le lieu, le moment et l'occasion propices pour l'apprenant d'entrer dans la langue/culture de l'autre et de reconfigurer sa propre identité, à travers des interactions autour de ce texte.

Dans sa construction, le texte littéraire est intertextuel à partir du moment où il entre en rapport avec d'autres textes. Le contact avec le texte met l'apprenant au contact avec d'autres textes mais aussi avec d'autres cultures. Ainsi, l'apprentissage de la littérature et de la langue ne se conçoit jamais en dehors du processus de comparaison. Au cours de l'apprentissage, l'apprenant compare le texte qu'il lit à d'autres textes.

[23] SEOUD, A. *Pour une didactique de la littérature en classe de FLE*, Paris, Didier, 2006, p.137

I.1.6. La littérature et l'enseignement du FLE

Le rapport entre l'enseignement du FLE et celui de la littérature occupe un centre d'intérêt majeur depuis longtemps. La recherche dans l'enseignement/apprentissage du FLE met l'accent sur la dimension actionnelle et communicative. Il faut d'abord souligner que si la langue est un moyen de communication, la littérature l'est tout autant car elle se façonne à travers la langue. Ainsi, l'œuvre littéraire est un message qui transmet une information aux lecteurs.

Pour Jacques CRINON et ses collaborateurs : « *La littérature suppose une mise en scène de la langue car elle a pour matériau premier les mots et leur organisation à travers de formes repérables, elle nous fournit des images et des mots qui contribuent à nous situer et à nous penser* »[24]

Les documents littéraires sont propices à la réalisation des activités variées en contexte d'authenticité sur le sujet exploité : débat, tache d'anticipation, dramatisation ou réécriture, à partir d'autres thèmes qui sont plus motivants.

L'apprentissage littéraire développe les diverses compétences des apprenants comme l'indique Yves Reuter. Ce dernier stipule que l'enseignement de la littérature vise à :

> « *Développer l'esprit d'analyse, développer les compétences linguistiques, développer les compétences en lecture ou en écriture, développer les savoirs en littérature, développer le bagage culturel de l'élève, développer son esprit critique, lui permettre de s'approprier un patrimoine, développer son sens de l'esthétique et sa sensibilité, lui faire prendre du plaisir, participer à la formation de sa personnalité*»[25]

L'enseignement du FLE par le texte littéraire semble plus important, si l'on considère que c'est à travers le texte littéraire que transitent la maitrise de la langue.

Amor Séoud avait écrit cela en ces termes : « *Enseigner la littérature n'équivaut pas ou ne doit équivaloir, à un savoir sur la littérature, exactement de la même façon, et un peu pour les mêmes raisons, qu'enseigner une langue ne signifie pas en faire apprendre la grammaire.* »[26]

---

[24] CRINON, J. MARIN, B., et LALLAS, J-C. *Enseigner la littérature au cycle 3*, Paris, Nathan,2006 pp 12-13

[25] REUTER, Y. "L'enseignement-apprentissage de la littérature". In Enjeux. *Revue de didactique de français 43/44*, Paris, Namur, 1999, p.191

[26] SEOUD, A. (1997). *Op.cit. pp.*132-133.

Si nous analysons le programme de français en section de Langues au Burundi, la littérature y est presque absente. On s'interroge alors sur la manière d'exploiter un texte qui n'apparaît plus dans les ouvrages littéraires alors que ces manuels constituent le principal outil d'enseignement pour le professeur. De même, on se demande comment adapter un fragment littéraire écrit aux méthodologies actuelles de l'approche communicative et actionnelle. Par conséquent, la plupart des enseignants choisissent de rester fidèles aux manuels de FLE bien qu'ils soient conscients des carences que ces ressources présentent.

I. 2. L'importance du texte littéraire

La littérature démontre une importance prépondérante pour l'apprenant en langues. Dans cette partie, analyser son rôle dans la compréhension mutuelle et la connaissance de l'autre. Nous allons montrer son importance sur le développement des quatre compétences langagières entre autre la compréhension et la production orale et écrite.

I.2.1. L'enseignement de la compréhension mutuelle et la connaissance de l'autre

Il est impossible d'enseigner la littérature sans y tirer au fond la notion de leçon morale. Cette dernière est à base de la compréhension de la façon dont les faits en littérature sont orientés. Les personnages des romans par exemple nous renseignent sur les actions observables souvent dans la vie courante, ce qui nous fait arriver à la compréhension de l'action de l'autre.

La compréhension mutuelle et le dialogue entre les cultures transmis à travers la langue étudiée ne peuvent être que positifs. Cette positivité éclaire le destinataire sur la manière de penser et d'agir du destinateur pour connaître l'autre.

D'après Emmanuel Fraisse et Bernard Mouralis, l'école est l'un des lieux privilégiés qui permet la diffusion de la culture et de la compréhension mutuelle et l'acceptation de l'autre. Il le précise en ces termes : « *[...] tout échange scolaire est nécessairement éducatif et plus exactement qu'il permet la confrontation de deux cultures, la découverte et l'acceptation de leurs différences et donc une meilleure "compréhension" mutuelle...* » [27]

La compréhension mutuelle est l'un des principes fondamentaux de la didactique interculturelle. Elle instaure chez l'apprenant un climat de réconciliation et d'ouverture. De ce fait, on apprend en même temps la langue et les normes sociales qui stipulent la bonne cohabitation par la compréhension mutuelle.

---

[27] EMMANUEL, F. et BERNARD, M. *Questions générales de littérature*, Ed. Seuil, Février 2001, p.66.

I.2.2. Le développement des compétences communicatives

Le texte littéraire est d'une importance capitale dans une classe de langue. En effet, il sert d'outil incontournable pour dynamiser les quatre compétences langagières et ouvre une autre perspective de la compréhension mutuelle. De plus, devant un texte purement littéraire, l'apprenant est amené à redynamiser ses compétences en compréhension et production orale et écrite pour ainsi l'interpréter sous diverses façons, ce qui lui offre une possibilité d'avoir une réflexion poussée pour une question donnée.

I.2.2.1. La compréhension orale et écrite

En bref, la compétence de compréhension est conçue comme l'ensemble des connaissances, des capacités, et de stratégies qui peuvent être mises en œuvre pour comprendre un texte oral ou écrit.

La compréhension orale est une compétence visée en premier lieu dans l'enseignement-apprentissage d'une langue. Selon Fabienne Desmons, « *la compréhension orale est un objectif d'apprentissage qui précède souvent la prise de parole. En effet, on ne peut pas ignorer les formes discursives utilisées par un groupe social dans une situation donnée* » [28]

L'apprenant doit donc être exposé à des situations suffisamment diverses pour qu'il pour qu'il s'exprime oralement. Et cela vaut aussi pour la langue et la littérature.

Dans le *Dictionnaire de didactique du FLE*, Jean-Pierre Cuq définit la compréhension orale comme : «*l'attitude résultant de la mise en œuvre de processus cognitif, qui permet à l'apprenant d'accéder au sens d'un texte qu'il écoute" compréhension orale" ou lit "compréhension écrite*».[29]

La compréhension orale est une activité qui vise à améliorer des nouvelles capacités d'écoute et de compréhension des énoncés produits oralement chez l'apprenant. Elle n'est pas une simple activité de réception passive, comme certains le pensent, car elle exige de l'auditeur de (re)construire la signification du message en associant du sens à des sons (compétence linguistique) et en faisant appel à ses compétences cognitives (raisonnement, inférences...) et à ses ressources encyclopédiques (sa connaissance du monde et des autres).

---

[28] DESMONS, F. et al, *Enseigner le FLE, Pratique de classe*, Edition Berlin, Hachette, 2005, p.30

[29] CUQ, J.-P. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde.* Paris, Clé International. 2003. p. 49.

C'est ainsi que Fabienne DESMONS dit que : " *Si l'objectif est centré sur la demande, l'apprenant doit être à mesure de comprendre les refus, les hésitations de ses interlocuteurs et être capable de reformuler sa demande avec tact d'insistance ou toute autre nuance qui convienne à la situation*"[30]

Ainsi, pour développer la compétence de compréhension orale d'un apprenant en langue, il est possible d'exploiter pas mal d'ouvrages de différents aspects. Ceux-ci serviront de lui ouvrir les horizons afin de pouvoir le mettre à l'aise face à la compréhension par l'écrit.

Pour la compréhension écrite, exposer aux apprenants les textes littéraires aussi variés issus de la vie réelle, est le meilleur moyen de les intéresser, de les faire progresser en compréhension et de leur faciliter l'accès à la culture de la langue cible.

Les définitions de la compréhension écrite sont présentées par plusieurs linguistes en termes plus ou moins différents. Nous commençons, tout d'abord, par la définition du *Dictionnaire de didactique des langues*, on trouve la définition suivante : « *La compréhension écrite est l'action d'identifier les lettres et de les assembler pour comprendre le lien entre ce qui est écrit et ce qui est dit ou c'est l'action de parcourir des yeux ce qui est écrit pour prendre connaissance du contenu* » [31]

Pour Daniel Dubois, la compréhension écrite est

> « *l'ensemble des activités qui permettent l'analyse des informations de mise en relation d'informations nouvelles avec des données acquises et stockées en mémoire à long terme. Les modèles de compréhensions sont aussi étroitement liés à la représentation théorique des formes et des contenus de la mémoire à long terme*». [32]

D'après lui, toute activité de compréhensions écrite implique donc un savoir antérieur et des expériences préalables du récepteur sous forme de représentation abstraite a un niveau profond.

Pour aider l'apprenant, il lui indique un objectif de lecture. Le texte sera lu différemment en fonction de l'objectif de la lecture mais aussi en portant l'attention sur la tâche à accomplir.

---

[30] DESMONS, F. *Op.cit.*, p.32

[31] GALISSON, R. et COSTE, D. *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette, 1976, p. 312.

[32] DANIEL, D. *Lire du texte au sens*, Paris, CLE International, 1976, p. 37

I.2.2.2. La production orale et écrite

La production orale suppose un travail sur le sens, sur le rythme et sur l'intonation. Les apprenants vont recevoir des informations et en produire d'autres dans une situation de face à face. Pour ce faire, le rôle de l'enseignant revient à celui de guide. L'enseignant se limite à guider et tâche de libérer la parole de l'apprenant afin que ce dernier soit initié à prendre la parole en langue étrangère. Ainsi, c'est dans la production orale que l'enseignant va constater que ses élèves maîtrisent ou non l'interprétation du texte littéraire.

La compétence de production écrite est dépendante des textes littéraires lus et compris antérieurement. Cela suppose que les apprenants ont été préalablement exposés à une typologie variée de textes littéraires et ils seront capables de produire eux-mêmes des textes divers.

Par ailleurs, il est connu que les processus mentaux mis en œuvre dans la production écrite, même en langue maternelle ou en langue étrangère, sont complexes. Dans cette même logique, les cognitivistes et les psycholinguistes ont proposé plusieurs modèles qui président à la production des textes. Parmi ces modèles, évoquons ceux qui ont des implications pédagogiques. Selon Fabienne Desmons :

> « *L'acte d'écrire se décomposerait en trois phases : une phase d'élaboration, une phase de mise en texte et une phase de révision. Ces trois phases sont plus ou moins développées, plus ou moins simultanées et interactives en fonction de la maturité, du niveau de langue, de la culture et de la personnalité du scripteur* » [33]

Il sera donc nécessaire de faire pratiquer des exercices mettant en jeu ces trois phases. En vue de développer la compétence de production écrite, les enseignants peuvent avoir recours aux différents types de textes littéraires tout en s'attachant plus aux exercices qui mettent en jeu l'habileté d'écriture.

I.2.3. L'ouverture au monde

Selon Amor Séoud, on s'accorde à considérer la littérature comme « *le lieu de croisement entre langues et cultures, comme savoir existentiel sur l'homme et le monde et, à ce titre, son enseignement peut répondre à une très grande diversité d'objectifs* »[34]

---

[33] DESMONS, F. *op.cit*, p.53

[34] SEOUD, A.*Op.cit.*, p. 65

Signalons ici que la littérature représente un mode de connaissance capable d'amener l'apprenant à construire sa personnalité en la confrontant aux perspectives du monde extérieur auxquelles elle renvoie. La littérature ouvre ainsi la voie à la critique de toutes les situations de la vie. Elle aide à prendre connaissance de toutes les cultures et coutumes confondues pour rendre tenace le critique et l'imprégnation de certaines conduites. Elle ouvre les yeux des lecteurs et canalise leur vision du monde.

La lecture d'un texte littéraire peut amener l'apprenant à comprendre les qualités humaines, à élargir ses perspectives sur les autres, elle lui permet de découvrir la vie. De ce fait, nous dirons que la littérature est une activité sociale à laquelle on a recours pour trouver des réponses à des besoins de la vie courante. La littérature permet de découvrir les moyens par lesquels les écrivains nous font plaisir en nous faisant rire, pleurer peut-être mais aussi nous stimulent en nous faisant réfléchir. La littérature enfin peut aider à la diffusion du français pour promouvoir la communication sous tous les aspects en se basant sur tous les coins du monde.

L'enseignement de la littérature se justifierait tantôt comme porteur d'une vision universalisant comme celle de l'humanisme classique, tantôt comme un objet permettant l'acquisition de compétences pour se forger un esprit critique et indépendant notamment a travers l'interprétation.

Dans cette perspective, comme le souligne Dominique Maingueneau, les objectifs de l'enseignement littéraire seraient de : « *Transmettre un patrimoine culturel collectif, rapporter les œuvres à des lieux, des moments, à des expériences humaines inscrites dans l'histoire, aider les élèves à établir une relation d'ordre esthétique avec le langage, qu'il s'agisse de lecture ou de production de texte* »[35]

Dans les objectifs mentionnés ci-dessus, certains renvoient à l'acquisition de compétences en termes d'analyse textuelle mais d'autres se placent davantage dans une approche historique et culturelle. La littérature aura ainsi un double objectif : en plus de la compétence discursive en langue étrangère, celle-ci vise également une compétence (inter) culturelle chez l'élève apprenant du FLE. Tout cela doit se pratiquer en considération de certains aspects pour organiser un cours de littérature.

[35] MAINGUENEAU, D. *Les phrases sans texte*, Paris, Armand Colin, 2012, p.99

I.3. Les aspects organisateurs d'un cours de littérature

Pour organiser un cours de littérature, il faut tenir compte des objectifs de la littérature dans la classe ou section visée mais aussi choisir des thèmes susceptibles d'intéresser le public.

I.3.1. Objectifs du cours de la littérature en classe de FLE

La littérature a pour rôle l'apprentissage de la langue sous son axe de communication. L'objectif de la classe de langue est l'apprentissage de la langue et de sa culture. Le texte littéraire permet d'aborder ces deux domaines conjointement ou de manière isolée en se soumettant à différents types d'activités d'apprentissage qui respectent plus ou moins son caractère littéraire. Dans ce contexte, les apprenants voient dans la littérature francophone, l'une des plus grandes possibilités de rapport entre les cultures. Un extrait romanesque par exemple peut être inséré dans l'ensemble des rubriques du manuel en guise du traitement de grammaire, de conjugaison, de vocabulaire ou de compréhension écrite. L'enseignant peut vérifier si le texte est compris, mais le livre du professeur l'incite rarement à le faire.

De plus ; l'usage du texte littéraire permet aussi de s'interroger quant à l'intérêt d'utiliser un extrait romanesque lorsqu'il n'est pas question de conjuguer quelques verbes. Il en est le cas quand on résout des exercices de grammaire et de conjugaison s'appuyant sur des extraits de textes poétiques. Le caractère poétique du texte influe aussi sur son aspect langagier. À l'inverse, les activités de prononciation, de lecture à voix haute ou de pastiche respectent mieux le texte et permettent à l'enseignant de le mettre en valeur et à l'apprenant de le lire de manière plus authentique.

La littérature d'idée est aussi l'objet d'exercices de compréhension et de lexique. Il faut y ajouter le résumé, qui permet de valider la compréhension du texte et la capacité de l'apprenant à sélectionner les informations importantes qu'il contient.

En fin de compte, l'objectif essentiel de la littérature est d'accroître ou aiguiser le développement des quatre compétences langagières : la compréhension orale et écrite, la production orale et écrite, et ce dans le but de s'approprier la langue par le texte.

I.3.2. L'appropriation de la langue par le texte

L'exploitation du texte littéraire par la lecture et les activités de compréhension est plus agréable et plus aisée car les apprenants trouvent du plaisir à découvrir des textes et s'imprégner de leur contenu par la lecture. Le but de l'apprentissage de la littérature est d'entraîner l'apprenant à s'approprier la langue et l'employer à des fins langagières.

En littérature, le texte est avant tout exploité afin de transmettre un savoir en classe de langue. Cela ne doit pas être la seule finalité, il doit être exploité pour réaliser plusieurs objectifs pédagogiques :

- Objectifs linguistiques : enseigner un texte quelconque, c'est apprendre indirectement la langue de ce texte ;
- Objectifs esthétiques qui concerneront l'apprentissage de la stylistique et de la rhétorique ;
- Enfin des objectifs sociohistoriques et culturels, car tout texte reflète d'abord la société et la culture à laquelle il renvoie.

En projet didactique, l'enseignant doit prendre conscience de toutes ces dimensions de l'enseignement du texte littéraire afin de permettre à l'apprenant à s'en approprier. Le texte doit être le lieu de tous les plaisirs de la langue afin de motiver les apprenants.

Selon Marie-Hélène Estéoule-Excel, : « *L'introduction et l'exploitation du texte littéraire dans le projet didactique viserait à concilier le traitement communicatif et la prise en charge effective des dimensions esthétiques et culturelles pour un développement des compétences de production* »[36]

Il est certain que l'enseignant de la littérature en classe de langue a plusieurs tâches à accomplir avec les apprenants. En classe, il doit s'appuyer sur la lecture et l'écriture. Le texte littéraire est un moyen efficace pour l'apprenant de développer les compétences linguistiques requises pour l'apprentissage de la langue.

L'apprenant, après avoir pris contact avec le texte littéraire, doit par la suite le produire ou le reproduire dans cette même langue, et cela est le véritable objectif de l'enseignant en classe de langue.

---

[36] ESTEOULE-EXCEL, M.H. *Le texte littéraire dans l'apprentissage du français langue étrangère*, Université Stendhal de Grenoble, 1993, p.184



I.3.3. La pertinence du thème à développer

La notion de thème dans l'exploitation du texte littéraire tient toujours une place importante dans l'enseignement apprentissage du français langue étrangère. L'espace littéraire est un espace de liberté et de plaisir et le choix du thème devrait permettre aisément la pratique de la langue. Dès lors, l'utilisation du texte littéraire dans l'enseignement des langues ne repose pas sur une véritable recherche théorique et pratique du thème.

Ainsi, Denis Bertrand et ses collaborateurs en disent un mot à ce propos : « *Sur le plan de la didactique, le texte littéraire tend à ne plus représenter ces fourches caudines sous lesquelles doit passer l'étudiant le jour de l'examen; il se prête au contraire à mille utilisations différentes, conformes aux buts que l'on s'assigne à travers lui* ».[37]

En effet, le caractère spécifique du langage littéraire est indéniable mais les apprenants doivent se familiariser avec n'importe quel genre de texte. Travailler le thème littéraire en classe de langue est un sujet qui mérite un réel intérêt dans le contexte de l'enseignement.

Les thèmes qu'il faut développer doivent être choisis suivant le degré d'intéressement des apprenants afin de les motiver à apprendre dans un climat serein et dans l'enthousiasme total. Les apprenants du post-fondamental seront plus motivés d'entendre des histoires anciennes, des personnages légendaires, des parlers hors du commun, etc. mais l'enseignant doit rester dans le strict respect du traitement du texte littéraire.

I.4. La littérature comme déclencheur de la communication en classe de langue

La littérature est un support didactique incontournable qui semble se répandre actuellement et dont bon nombre d'enseignants semble adhérer. Elle retrouve une place légitime dans les instances communicatives. Par conséquent, Marie-Claude Albert et Marc Souchon estiment qu'

> « *il n'est pas possible d'admettre que la littérature soit mise à l'écart d'une problématique de la communication au cours de cette démarche fondamentalement interculturelle qu'est l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. De ce point de vue, la littérature a une place parfaitement légitime, "naturelle" même, dans une approche communicative de l'enseignement des langues étrangères* »[38]

---

[37] BERTRAND, D, PLOQUIN, F. « *Littérature et l'enseignement : la perspective de lecteur* », in *Le français dans le Monde*, N° spéciale ,février-mars, Paris : CLÉ internationale, 1988, p.5.

[38] ALBERT, M-C et SOUCHON, M., *op.cit.*, p. 10

L'approche communicative a pour objectif l'autonomie de l'apprenant et le développement chez celui-ci des compétences écrite et orale. Le document littéraire a pour but le développement des quatre compétences langagières des apprenants. De par sa nature communicative, le texte littéraire a été toujours considéré comme un acte de conversation et de dialogue entre l'enseignant et l'apprenant ainsi que les apprenants eux-mêmes.

I.4.1. La conversation entre l'enseignant et l'apprenant

Le rapport enseignant /apprenant se construit sur l'acquisition des techniques de travail où chacun participe à l'apprentissage. Il naît petit à petit un contrat de complicité, d'échange entre l'apprenant et son enseignant. Le recours au texte littéraire en classe de langue, permet à l'enseignant de se situer dans une stratégie de contact permanent avec ses apprenants et de créer un climat de communication dans lequel l'échange se fait d'une manière directe et contrôlée. L'enseignant pourra créer à travers le texte littéraire choisi des situations communicationnelles, réelles ou imaginaires, dans l'intention de provoquer des verbalisations, par exemple une situation où l'apprenant raconte une histoire. L'enseignement du français langue étrangère est finalisé par la nécessité de communiquer, de s'exprimer et de se comprendre mutuellement.

I.4.2. La conversation entre les apprenants eux-mêmes

L'organisation des apprenants en classe de langues peut se faire de telle manière que l'on puisse observer des interactions entre eux. Dans un cours de FLE, un enseignant propose à ses apprenants un texte littéraire bien choisi et leur laisse le temps nécessaire de travailler ensemble. Certes, on constate que certains élèves travaillent activement alors que d'autres assistent passivement le travail des autres. A ce moment-là, l'enseignant doit inciter les élèves qui ne travaillent pas à intégrer le groupe pour optimiser les résultats.

La lecture coopérative d'un texte littéraire (ex : un récit) permet donc aux élèves de mieux communiquer entre eux et d'échanger mutuellement des idées et ce fait instaurer un climat propice à l'enseignement/apprentissage du FLE. De plus, elle favorise les interactions entre les apprenants, ce qui a été souligné par Mikhaïl Bakhtine : « *Les œuvres de construction complexe et les œuvres spécialisée sont par leur nature des unités de l'échange verbal. Dans l'œuvre, tout comme la réplique du dialogue il y a une visé à la réponse de l'autre (des autres)* »[39] .

---

[39] BAKHTINE, M. *Les genres du discours, dans Esthétique de la création verbale*, Ed. Gallimard, 1979, P. 282. GIASSON, J. *Les textes littéraires à l'école*, Ed. Gaëtan Morin, Québec, 2001, p. 34.

Les discussions entre les apprenants influent sur la mémorisation de l'information et facilite la rétention à long terme. Elles pourraient influer sur la compréhension et les processus cognitifs de chaque élève. Grâce à l'échange communicatif à travers un texte littéraire, les apprenants s'échangent des idées et finissent par enrichir leur bagage linguistique.

En effet, le texte littéraire tend à créer des relations solides, cordiales qui à leur tour augmentent la communication collective (entre les apprenants). Cette dernière, à son tour, agit positivement sur l'équilibre psychologique des apprenants ce qui a pour effet d'augmenter l'assimilation et la compréhension.

I.5. L'évolution de la littérature dans les différentes méthodes

Actuellement, le texte littéraire occupe une place considérable dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, mais au fil du temps, sa place a varié selon la succession des différentes méthodes d'enseignement. Dans cette rubrique, nous allons mettre en évidence les différentes méthodologies d'enseignement et leurs considérations dans l'approche littéraire.

I.5.1. La méthode traditionnelle

La littérature a vécu une époque lumineuse où elle occupait une place méritante dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Au fur du temps, la méthode traditionnelle appelée aussi « grammaire-traduction » a été la première méthode largement enseignée par le biais du texte littéraire qui était considéré comme le seul moyen pédagogique. Cette méthode favorise l'enseignement de l'écrit, dont les activités proposées en classe consistent à la traduction et à la mémorisation.
Selon Claude Germain, citée par Estelle RIQUOIS, elle a pour objectifs principaux : *« de rendre l'apprenant capable de lire les ouvrages littéraires écrits dans la langue cible et de traduire, autant de la langue cible a la langue de départ que l'inverse. Il s'agit en somme de former des bons traducteurs de la langue écrite littéraire »*[40]

L'importance est donc accordée à l'écriture et à la lecture. L'oral est placé en second plan.

---

[40]GERMAIN, J-C., cité par RIQUOIS, E. *« Pour une didactique des littératures en français langue étrangère du* roman *légitime au roman policier »*, Université de Rouen, juillet 2009, p.15, disponible sur : https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00403124/document, consulté le [17/06/2019].

I.5.2. La méthode directe

La méthode directe est apparue face au changement méthodologique qui s'est produit en réaction contre l'inefficacité des méthodes antérieures à la fin du XIX^{e} siècle et au début du XX^{e} siècle. Par ailleurs, son utilisation ne durera pas longtemps.

Miche Rivera et Henri Boyer disent que cette méthode a pour but de « *privilégier l'expression orale, ne pas enseigner dans la langue de l'élève, éviter de faire appel à la traduction, partir des objets pour susciter le besoin de les nommer et exploiter les centres d'intérêt* »[41]

Selon cette méthode, la lecture et l'écriture sont développées après l'oral. L'écrit sert uniquement à transcrire l'oral, qui occupe une place importante. L'apprenant doit comprendre des mots étrangers sans avoir recours à leur traduction. Il doit également accéder à la grammaire sans l'application aveugle de ses règles. Cette méthode privilégie donc l'expression orale et la prononciation, ce qui fait de la littérature un élément négligé dans l'enseignement des langues.

I.5.3. La méthode active

Elle est née dans les années 1920 et a duré jusqu'aux années 1960. Elle est apparue après la méthode directe dans le but d'améliorer celle-ci, tout en gardant ses principes. Cette méthode vise à rendre l'apprenant « actif » dans son apprentissage. Durant la période qu'elle a durée, le recours à la langue maternelle et l'exploitation des textes narratifs et descriptifs, ainsi que l'exploitation des images, ont été favorisés durant les cours de FLE. Elle a pour objectif de faciliter la compréhension aux apprenants. Cette méthode appelée aussi « méthode mixte », a tenté de réintégrer le texte littéraire en classe de langues.

I.5.4. La méthode audio-orale

C'est une méthode qui est née aux USA pendant la deuxième guerre mondiale face aux besoins de l'armée américaine de former des soldats qui pourront s'exprimer avec d'autres langues que l'anglais. En dépit de la courte durée de son utilisation, son influence était forte dans le milieu scolaire.

C'est une méthode enseignée à travers des enregistrements. Elle accorde une place importante à l'enseignement de l'oral tout en exploitant des supports audios dans le but de développer de différentes compétences chez l'apprenant. Le texte littéraire est donc écarté et réserve aux niveaux avancés.

---

[41] RIVERA, M. et BOYER, H., *Introduction à la didactique du français langue étrangère*, Paris, CLE International, 1979, p.22.

I.5.5. La méthode SGAV

Les méthodes audio –visuelles vont apparaître en France, après avoir été abandonnées aux Etats-Unis.

Christian Puren les définit comme *« des méthodologies s'appuyant sur un seul critère d'ordre technique : s'organiser autour d'un support audio-visuel »*[42]

L'utilisation de cette méthode dans l'enseignement implique le recours à des dialogues fabriqués, enregistrés et accompagnés de documents visuels qui visent à présenter la langue enseignée, en faisant appel aux quatre compétences : compréhension écrite, production écrite, compréhension orale et production orale. La méthodologie SGAV se montre efficace et adaptée aux débutants. Le document littéraire est alors complètement rejeté, sous prétexte qu'il s'avère difficile à acquérir.

I.5.6. L'approche communicative

L'approche communicative a vu le jour au milieu des années 70 en réaction aux méthodes audio-orale et audio-visuelle. Elle accorde la priorité à l'acquisition d'une compétence de communication en langue étrangère. Contrairement aux anciennes méthodes, l'approche communicative ne s'intéresse plus à l'étude grammaticale de la langue, mais elle est basée sur le principe de la compétence de communication. En effet, cette approche a donnée naissance à l'interaction entre l'apprenant et l'enseignant.

Cette méthode conçoit la langue comme un instrument de communication ou d'interaction sociale. Son objectif est d'arriver à la communication efficace lors de la transmission d'un message en tenant compte du contexte, de la cohérence et de la cohésion.

Selon Christine Tangliante, cette méthode vise à : « *donner à l'apprenant l'occasion de dire et faire dans des situations courantes de communication orale et écrite. L'enseignant doit faire prendre conscience que l'individu non seulement participe à son propre apprentissage, mais aussi en est l'acteur principal* »[43]

Cette approche se focalise donc sur la communication. Les activités qui sont favorisées sont celles qui reproduisent ou qui contiennent de vraies situations de communication. L'arrivée de cette approche qui s'appuie sur l'exploitation des divers documents authentiques, a créé le

---

[42] PUREN, C. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues,* 1988. p.284

[43] TANGLIANTE, C. *La classe de langue, Technique et pratiques de classe*, Paris, PUF, 2006, p.51.

climat d'échange et d'interaction entre l'apprenant et l'enseignant. Ici, le texte littéraire retrouve enfin sa juste place.

Selon l'approche communicative, l'élève se trouve au centre de la classe. L'apprenant, sujet passif dans les méthodes traditionnelles, devient un vecteur du processus d'apprentissage. Il doit être acteur autonome de sa propre formation. Il sait organiser et évaluer son apprentissage et prend des décisions concernant son programme d'étude. Le texte littéraire semble rompre cette attitude solitaire et ouvre l'activité centrée grandement sur l'apprenant.

I.5.7. L'approche actionnelle

La perspective actionnelle est une démarche qui vise l'amélioration de l'approche communicative. Elle a pour principe la communication en classe afin de rendre l'apprenant capable de s'exprimer à l'oral et à l'écrit, en l'impliquant dans des situations de communication réelles.

Jean-Claude BEACCO citée par Estelle RIQUOIS, annonce à ce propos que :

> " *l'approche par compétences de l'enseignement, dans sa version haute, se caractérise comme une stratégie d'ensemble axée sur le traitement didactique différencié, a des degrés divers, des composantes de cette compétence de communication. L'appropriation d'une langue étrangère est conçue comme la constitution d'un savoir ("la langue") appréhendée globalement mais comme la résultante de la mise en place de compétences sectorielles multiples*"[44]

Cette approche n'a donc pas pour objectif premier, l'apprentissage de la langue, mais l'acquisition des diverses compétences langagières par le biais de la communication. ou le texte littéraire est conçu comme un document authentique privilégié en classe de FLE.

---

[44] GERMAIN, J-C., cité par RIQUOIS, E. *op.cit.*, p. 58, disponible sur : https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00403124/document, consulté le [17/06/2019].

I.6. Les difficultés sémantiques de la littérature en classe de langues

La littérature offre aux apprenants une lecture plurielle du texte littéraire et donne lieu à plusieurs interprétations. L'apprenant/lecteur peut comprendre subjectivement un texte littéraire, selon ses connaissances et son environnement quotidien. Chaque apprenant peut avoir son point de vue sur le contenu d'un texte littéraire d'où son caractère polysémique. Donc à chaque lecture, il y a un sens y afférent.

C'est aussi le point de vue de Jean-Louis BEYLARD-OZEROFF qui écrit que : « *le document littéraire, lieu où, par excellence, la langue est travaillée de manière non linéaire et non univoque, se prête particulièrement à des lectures plurielles* »[45]

Le texte littéraire permet au lecteur de modeler le sens du texte selon les différentes possibilités qui s'offrent à lui. L'enseignant doit ainsi éviter de donner une « seule » explication du texte qui réduirait la polysémie de ce dernier. Cette dernière fait justement la littérarité du texte littéraire et réduit en même temps le cours à une transmission d'informations.

I.6.1. La cohabitation des langues

I.6.1.1. Le monolinguisme

Le système éducatif burundais a connu la période du monolinguisme avant la période coloniale. Dans le *Dictionnaire Erudit de la langue française*, le monolinguisme est défini comme : « *état d'une personne qui ne parle qu'une langue, ou d'un pays où une seule langue est parlée* »[46]

Avant la colonisation, tous les Burundais utilisaient une seule langue le Kirundi, qui est notre langue maternelle.

I.6.1.2. Le bilinguisme

D'une façon générale, on parle de bilinguisme quand deux langues cohabitent dans une même société ou chez un même individu.

Selon Robert Galisson et Daniel COSTE, le bilinguisme est une « *situation qui caractérise les communautés linguistiques et les individus installés dans les pays où deux langues (bilinguisme) sont utilisées concurremment* »[47]

---

[45] BEYLARD-OZEROFF, J.-L., *Le texte littéraire en didactique du français langue étrangère.* Paris, seuil, 2007, p.66

[46] *Dictionnaire Erudit de la langue française*, Paris, Larousse, 1979, p.1184

[47] GALISSON, R. et COSTE, D. *op.cit.* , p.69

Selon les précédents auteurs, le bilinguisme est une situation dans laquelle se trouve une personne qui parle deux langues. Cette définition est la meilleure parce qu'elle semble étendre ce phénomène de bilinguisme à plusieurs langues (plurilinguisme ou multilinguisme). Ainsi, sont bilingues « *des locuteurs individuels qui, dans l'acte de parole, passent plus ou moins habilement d'un système à l'autre ou au contraire les mélangent* »[48]

On ne peut pas ignorer ce mélange de langues pour les bilingues, et cela influe sur l'apprentissage des langues.

Pour Miguel Sigwan et William Francis MAKEY, le bilinguisme suppose « *La maîtrise complète, simultanée et alternative de deux langues jusqu'à n'importe quel degré de connaissance d'une seconde langue s'ajoutant à la maîtrise spontanée que tout individu possède de sa première langue* »[49]

L'individu bilingue possède ainsi deux systèmes linguistiques, les maîtrise et les utilise de manière semblable.

Auparavant, le Burundi était un pays monolingue. Avec l'arrivée des colonisateurs, le système éducatif burundais a connu le phénomène de bilinguisme qui était devenu une réalité mondiale car peu de pays se réclament actuellement monolingues.

Au Burundi, ce phénomène de bilinguisme est occasionné par l'introduction du français dans le système éducatif.

I.6.1.3. Le multilinguisme ou plurilinguisme

Le plurilinguisme est une situation dans laquelle une personne ou une communauté parle plus de deux langues. Des fois, on remarque la non maîtrise de certaines langues qui bâtissent ce plurilinguisme chez la personne affectée. Et on ne peut pas aussi s'écarter des mélanges linguistiques observables lors de la conversation avec un plurilingue.

Avec l'introduction des autres langues dans l'éducation burundaise, le Burundi qui était un pays monolingue a connu le moment du bilinguisme et il pour le moment classé parmi les pays multilingues. Ce multilinguisme que connaît notre pays signifie que, selon *Le nouveau Petit Robert de la langue française*, « *Qui parle, possède plusieurs langues* »[50]

---

[48] GALISSON, R. et COSTE, D. *Ibidem*, p.70
[49] SIGWAN, M. MAKEY, W.F. *Education et bilinguisme*, Paris, UNESCO, Lausanne, 1986, p.11
[50] *Le nouveau Petit Robert de la langue française*, 2010, p. 1654

Le plurilinguisme (= multilinguisme) fonctionne d'une manière multiforme dans un très grand nombre de pays ; ce qui peut être le cas pour le Burundi. Le plurilinguisme peut recouvrir des situations très diverses et poser un ensemble de problèmes tant linguistiques que psychologiques et sociaux. Une des langues peut se trouver dans une situation de subordination ou de dévalorisation par rapport à l'autre.

Sur ce point, Maingueneau Dominique nous appuie en ces termes : « *(...) il faudrait étudier des questions du bilinguisme ou plurilinguisme officiel, du bilinguisme des migrants (...), de la définition de la langue « maternelle », de la différence entre l'apprentissage de la première langue et l'acquisition de la langue seconde, etc.* »[51]

La multiplicité des langues engendre plusieurs problèmes qu'il ne faut passer sous silence. Parmi les conséquences du contact des langues, on a aussi la création des langues mixtes utilisées comme outil d'appoint ou en d'autres termes un mélange des langues ou systèmes linguistiques simplifiés.

I.6.1.4. L'interlangue

Le concept d'inter langue a été développé dans le domaine pédagogique par Klaus Vogel qui le définit comme : « *la langue qui se forme chez un apprenant d'une langue étrangère à mesure qu'il est confronté à des éléments de la langue-cible, sans pour autant qu'elle coïncide totalement avec cette langue-cible.*»[52]

L'interlangue n'est pas seulement composée de formes correctes et des règles propres au système et à la norme de la langue-cible, mais aussi de formes grammaticalement incorrectes et de règles non conformes à la langue-cible.

En outre, il n'est pas possible d'établir pour l'interlangue des normes générales qui puissent être comparées au standard d'une langue maternelle, car elle n'est pas la langue d'une communauté linguistique mais un phénomène individuel.

---

[51] MAINGUENEAU, D. et al., *Introduction à la linguistique française, Tome 2 : Syntaxes, Communication*, Paris, Hachette, 2007, p.93.
[52] VOGEL, K. *L'interlangue. La langue de l'apprenant*, Toulouse, PUM, 1995 p.19

I.6.2. Le métissage linguistique

Le métissage linguistique est un phénomène qui pousse un locuteur de produire un discours caractérisé par un mélange d'au moins deux idiomes car il a du mal à s'exprimer clairement dans une seule langue.

D'après N'Sial SEPEP, le métissage linguistique est « *le processus qui consiste en une alternance systématique entre deux ou plusieurs langues à l'intérieur d'un acte de langage linguistiquement hétérogène* »[53]

De son côté, l'*Encyclopedia Universalis* définit le métissage linguistique comme :

> « *La succession dans une même phrase d'éléments empruntés qui apparaissent dans la langue dominante des locuteurs plutôt comme des citations que comme des interférences. Dans certaines situations, les bilingues en arrivent à un point où il n'y a pas de phrase complète, et parfois même, un syntagme autonome qui puisse être attribué selon un critère grammatical à une seule langue* »[54]

De ce qui précède, nous remarquons que le métissage linguistique consiste à employer des éléments de deux ou plusieurs langues différentes dans un même discours. Ce phénomène est rencontré souvent dans les villes ou dans les milieux où il y a plusieurs langues. Cela signifie que ces milieux ne sont pas garant de la pureté de la langue. Les locuteurs de la langue mettent cette dernière à l'épreuve des emprunts et des interférences.

I.6.3. Les interférences linguistiques

Le Dictionnaire linguistique précise qu'« *on dit qu'il y a interférence, quand un sujet bilingue utilise dans une langue cible A un trait phonétique, morphologique, lexical ou syntaxique caractéristique de la langue B* »[55]

Comme des personnes peuvent se mettre en conflit quand il y a un ca-ne-va-pas, des langues peuvent aussi faire de même, surtout au niveau du système. D'où l'interférence linguistique.

---

[53] SEPEP, N. « Quelques hypothèses pour une définition du métissage linguistique » in *Langage et sociétés*, N° 9, septembre 1990, p55

[54] *Encyclopedia Universalis*, Vol 13, Paris, 1981, p.183

[55] DUBOIS et Ali, *Dictionnaire de linguistique*, Paris, Larousse, 2002, p.252.

Dans la logique de Georges MOUNIN *et al.* : « *Les changements ou les identifications résultant, dans une langue donnée, des contacts avec une autres langue, du fait du bilinguisme ou de plurilinguisme des locuteurs, constituent le phénomène d'interférences linguistique (...)*»[56]

C'est dans la langue seconde que l'interférence se manifeste davantage et non pas dans la langue cible. L'apprenant de la langue seconde procède souvent par transfert d'éléments de la langue maternelle vers la langue cible. Ce cas de transfert n'est un phénomène à encourager et on doit faire le tout possible pour l'éviter.

Ainsi, l'enseignant connaît bien ces phénomènes puisqu'il les a déjà vécus dans son jeune âge. Il est donc témoin précieux pour pouvoir identifier et expliquer les motivations ainsi que les mécanismes d'acquisition dans le contexte bilingue ou multilingue que celui de l'enfant burundais, d'où les concepteurs des programmes d'enseignement devraient, comme le souligne Marie-Floride NIYONGABO doivent : « *tenir compte désormais de la langue maternelle des apprenants, du degré de prévisibilité des interférences entre la langue des apprenants et la langue cible* »[57]

Cela pourrait faciliter à apprendre les langues étrangères même dans leur acception littéraire.

Chez un individu bilingue, l'interférence linguistique est le résultat qui naît du contact entre les systèmes linguistiques des langues qu'il utilise. Ce qui s'observe alors chez cette personne, c'est le transfert d'unités ou traits linguistiques de sa langue première que ladite personne maîtrise vers la langue ou les langues étrangères non maîtrisées.

D'une façon générale, l'interférence linguistique est un phénomène qui se remarque chez quelqu'un qui apprend une langue nouvelle, donc une langue étrangère. Dans ce cas, l'individu aura tendance à utiliser certaines unités de fonctionnement de la langue maternelle dans la langue étrangère. Mais les difficultés diminuent au fur et à mesure qu'il maîtrise cette nouvelle langue.

---

[56] MOUNIN, G. et al., *Dictionnaire de la linguistique*, Paris, Ed. PUF, 1974, p.81

[57] NIYONGABO, M.F. *Approche méthodologique dans l'enseignement du français en situation d'interférences avec le kirundi, langue maternelle des apprenants*, Franche-Comté, Université de Franche-Comté, 2002, p. 14.

I.7. L'apport de la littérature dans l'enseignement du français

Les textes littéraires, avec toutes leurs pluralités, peuvent devenir un moyen important d'acquisition de la langue. Ils peuvent aussi être d'une grande utilité sur le plan pédagogique. Ainsi, le texte littéraire permet aux apprenants de maîtriser la langue, de comprendre la notion de la culture et d'acquérir un savoir culturel, pour ainsi développer une compétence communicative.

Mohamed MEKHNACHE précise que : *« le texte littéraire est le lieu, le moment et l'occasion propices pour l'apprenant d'entrer dans la langue/culture de l'autre et de reconfigurer sa propre identité à travers des interactions autour de ce texte »*[58]

Autrement dit, le texte littéraire ne procure pas uniquement le plaisir de lire, mais il est aussi un outil d'apprentissage de la langue. Il permet à l'apprenant-lecteur de voyager à travers le sens du texte, de découvrir son identité en comprenant celle de l'autre.

Certes, les objectifs du texte littéraire en didactique du FLE sont nombreux. Mais sa principale finalité se focalise sur l'apprentissage de la langue, et l'acquisition des compétences langagières ou communicatives. Vu qu'on ne peut pas évoquer la langue sans se référer à la littérature qui est le produit de celle-ci, il est donc difficile d'ignorer la littérature en enseignement des langues.

Conclusion

Comme nous avons pu le remarquer, la notion de littérature est susceptible de plusieurs interprétations et elle est définie différemment selon les critiques et leurs côtés penchants.

L'enseignement du texte littéraire dans les manuels en français peut aisément contribuer à l'efficacité de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, notamment celui du Français. Certes, l'efficacité de l'enseignement/apprentissage du FLE par le biais du texte littéraire, repose sur la méthode d'enseignement utilisée par le formateur.

Le texte littéraire représente un déclencheur communicatif et culturel en classe de FLE. Il motive l'apprenant tout en l'incitant à s'exprimer à l'oral et à l'écrit, ce qui est dû au contenu à la fois amusant et riche de la littérature. La littérature s'avère l'outil adéquat, dans la mesure où elle permet à l'apprenant d'accéder à la maîtrise de la langue, à la culture et au développement intellectuel.

---

[58] MEKHNACHE, M. Le *texte littéraire dans le projet didactique : lire pour mieux écrire,* Université de Biskra, Synergies Algérie n° : 09. p.126

La littérature ouvre l'apprenant à la connaissance du monde. Son enseignement est plus spécifique mais son apport est très bénéfique pour la communication en classe de langue. Il importe dès lors de passer en revue l'enseignement de la littérature en section de Langues au Burundi pour s'enquérir de la situation actuelle qui prévaut dans notre pays.

CHAPITRE II : L'ENSEIGNEMENT DE LA LITTERATURE EN SECTION DE LANGUES AU BURUNDI

Dans ce chapitre, nous allons développer plus de théories sur l'enseignement du français en général et de la littérature en particulier. En passant par l'historique de l'enseignement du français au Burundi, nous allons passer en vue les notions de langue et de culture afin de pouvoir bien montrer la relation de la littérature avec la culture.

Le cours de littérature en classe de langue ne peut se dispenser sans rencontrer des problèmes. Il est dès lors souhaitable d'étudier les pratiques pédagogiques de l'enseignement du FLE. Au Burundi, le contenu du programme de français donne une place de seconde main et on n'observe un remaniement qui ne permet pas les avancées littéraires.

Dans cette partie, nous allons analyser la place de la littérature au programme du français en section de Langues, étudier les objectifs, les compétences visées pour arriver à proposer les activités de concrétisation. Nous allons aussi essayer de montrer quelques problèmes liés à l'exploitation du texte littéraire en classe de langues au Burundi.

L'enseignement actuel du français au Burundi a connu une réforme depuis 2013. Parmi les programmes touchés, la littérature n'a pas été épargnée. Ainsi, il importe de commencer par parler du système éducatif des langues au Burundi, depuis avant la colonisation jusqu'à la période postcoloniale.

II.1. Système éducatif des langues au Burundi

II.1.1. Education précoloniale des langues

Au Burundi comme ailleurs, l'enfant naît et grandit dans une famille. Les parents ont la soif de voir leurs enfants grandir dans de bonnes conditions mais aussi avec une bonne éducation linguistique qu'ils reçoivent de la part de la famille. Ainsi, le premier rôle des parents est de mettre l'enfant en contact avec le milieu dans le but d'apprendre la langue et la culture.

Comme le souligne Emile Genouvrier et Jean Peytard : « *C'est dans le milieu familial que s'effectue l'apprentissage d'une langue : tout au long de la première enfance, la famille fournit à l'enfant des ressources du langage fondamentales (...) sur lesquelles s'instaure la compétence du jeune locuteur* ».[59]

[59] GENOUVRIER, E. et PEYTARD, J. *Linguistique et enseignement du français*, Paris, Librairie Larousse, 1970, p.182.

C'est dans la famille que l'enfant réalise le premier apprentissage de la langue en usage, le plus souvent la langue maternelle (langue de ses parents ou de la société).

II.1.2. Education coloniale des langues au Burundi

Avec la colonisation, l'éducation burundaise des langues a connu des innovations. L'école est devenue le principal moyen de promotion sociale avec le souci de domination occasionné par l'arrivée des colonisateurs. L'éducation linguistique était orientée vers la satisfaction des besoins du colonisateur qui est la formation des auxiliaires et des interlocuteurs façonnés à leur image.

Le milieu scolaire était différent du reste de la société. L'école était devenue un milieu étranger, dominé par le colonisateur et sa langue. Cette situation entravait les relations de ceux qui fréquentaient l'école et le reste de la population.

Pélagie Banyiyezako la considère comme une transgression culturelle en ces termes : « *On passe la porte de l'école comme on passerait une frontière du savoir, mais une frontière des manières d'être, des manières de sentir, des manières de penser. Ce passage de frontière rend par la suite difficile la relation avec le reste de la société* ».[60]

Un fossé entre les générations a vu le jour avec l'école du colonisateur. Cette dernière s'intéressait uniquement à la formation de l'élite en commençant par l'éducation scolaire de la jeunesse inconsciente des méfaits du déracinement culturel.

Au Burundi, tous les enfants s'efforçaient de maîtriser les règles du français, langue du colonisateur. De cette éducation coloniale des langues, l'évolution des temps nous a conduits à l'éducation postcoloniale.

II.1.3. L'éducation postcoloniale des langues au Burnndi

Pendant la période postcoloniale, le système éducatif burundais des langues a maintenu les programmes et les méthodes hérités du colonisateur. A tous les niveaux, la formation de l'élite en restait le fil conducteur. Ainsi, on a assisté à la perte de l'identité culturelle et à une dégradation qualitative de l'enseignement primaire, comme le souligne encore Pélagie Banyiyezako :

---

[60] BANYIYEZAKO, P. *Etudes des problèmes qui freinent la réalisation effective et finalité de l'enseignement de base*, UB, 1987, p.29.

> « *On continue à former l'élite qui, à un moment donné de l'évolution socioéconomique est désormais face aux exigences de l'économie nationale. Les premiers à souffrir de cette réalité sont les jeunes déscolarisés qui quittaient l'école sans conquérir leurs diplômes ou certificats d'étude* ».[61]

Ce constat devrait appeler un remaniement du système éducatif dans l'objectif d'instaurer un enseignement répondant aux besoins de la nation.

II.2. La politique linguistique relative à l'enseignement/apprentissage des langues au Burundi

Au Burundi, dans son usage au jour le jour, le français connaît plusieurs niveaux d'utilisation. Ainsi, Nicole de Sève précise qu'au Burundi, « *Le français* a le statut de *langue étrangère et est utilisée dans l'administration comme langue de la communication, dans les médias comme langue seconde et dans la vie courante comme langue étrangère* »[62].

Par conséquent, la politique linguistique éducative du Burundi considère le français comme langue principale de l'enseignement en ce sens qu'elle est enseignée et sert à transmettre les autres connaissances. Elle met l'accent particulier sur la contextualisation des situations et des contenus de formation en recourant à des références culturelles et historiques, des descriptions de l'environnement physique et humain. Un dernier aspect de cette contextualisation « *concerne certaines pratiques sociales quotidiennes, en les valorisant, les métiers couramment pratiqués, comme l'agriculture, le petit commerce et l'élevage, la recherche de l'emploi, l'exode rurale, les préoccupations quotidiennes dans la vie sociale actuelle du Burundi* »[63]

Le Ministère de l'Education Nationale et de la Recherche Scientifique précise que sa politique d'enseignement/apprentissage du français s'inscrit dans la langue de l'enseignement post-fondamental. Cette politique répond aux exigences du moment où l'apprenant pourra développer ses savoirs : savoir- faire et savoir-être.

Concrètement, les manuels de l'apprenant pour le cycle post-fondamental de la section de Langues ont été élaboré « *selon une approche pédagogique basée sur le développement des compétences à travers l'intégration des ressources [...]. Elles sont utilisées ou mobilisées pour*

---

[61] BANYIYEZAKO, P. *op.cit. p. 30.*
[62] SEVE, N., *Enseigner le français en français : un défi de taille,* Québec, CSFEF, 2008, p. 4.
[63] AUZANNEAU, M. et al., *Espace, modalités et éducation plurilingues : Echanges d'Afrique ou d'ailleurs,* Paris, Edition des archives contemporaine, 2016, p. 252

la réalisation des situations d'intégration par l'élève (à la fin de chaque palier) : résolution d'un problème, production de textes, réalisation de projets, ... »[64].

Malgré ce rôle que le Gouvernement du Burundi accorde au français, en réalité, il y a lieu de déplorer que la place de la littérature dans l'apprentissage de cette langue laisse à désirer. Ainsi, on note une insuffisance de la matière consacrée à l'étude littéraire, sans pour autant mentionner l'insuffisance du matériel didactique comme les ouvrages littéraires dans la plupart des bibliothèques.

II.2.1. Le statut du français au Burundi

Au Burundi, la langue française est l'une des langues reconnues officiellement qui s'ajoute au Kirundi, langue maternelle. La langue française est seconde dans la mesure où c'est une langue que l'on comprend à l'école. La majorité de locuteurs sont ceux qui ont été scolarisés (les lettrés). C'est également une langue officielle.

La langue française est étrangère pour des personnes qui ne l'ont pas apprise à l'école. Elle est également étrangère parce qu'elle a été introduite par les Blancs colonisateurs.

Un des manuels du projet CELEC précise que cette langue : « *se situe à la croisée du FLS (langue non maternelle, 2è position, langue de l'école et de l'administration) et du FLE (pas de français en dehors de l'école)* »[65]

Le français, langue imposée par la colonisation, a été valorisée plus que d'autres du système éducatif burundais. Dans le but de renforcer les capacités d'usage, le français est à la fois langue enseignée et langue d'enseignement.

Dès l'école primaire, on remarque le cours de français, mais aussi, il sert de langue d'enseignement.

---

[64] République du Burundi, Ministère de l'Education, de la Formation Technique et Professionnelle, Seetion Langues, Français, Troisième année post-fondamental, *Guide de l'enseignant*, Bujumbura, 2018, p.1.
[65] Projet CELEC, *L'enseignement du français à l'usage des enseignants du primaire et du secondaire*, Bujumbura, Novembre 2006, p.5.

II.2.1.1. Le français comme langue d'enseignement

Le français, le kirundi, l'anglais et le kiswahili sont des langues enseignées. Mais le français, langue de scolarisation, présente une certaine particularité : les différents cours, excepté ceux des langues sont élaborés en français. De Coste et Herbrard (1991), cités par Willy Ngendakumana dans son mémoire publié et défendu à l'UB approuvent que « *plusieurs professeurs enseignants les maths au lycée en français s'étaient rendus compte que les difficultés que rencontraient leurs élèves tenaient plus à la langue elle-même qu'à leur discipline* »[66]

Cela signifie que la plupart des problèmes rencontrés par les apprenants sont essentiellement liés à leur faiblesse en français, ce qui handicape la compréhension des autres cours.

C'est ce que Jean-Pierre Makouta-Mboukou lui aussi confirme en ces termes :

> « *Le problème se pose toujours aux enfants, pas seulement l'apprentissage du français, mais en même temps l'approche des autres formes de connaissances par le truchement de la langue française. Comment l'enfant peut saisir de façon satisfaisante les leçons de calcul, d'histoire, de géographie, de science humaines dans une langue qu'il ne comprend qu'imparfaitement ?* ».[67]

Pour ce dernier aussi, l'élève éprouvera des difficultés en cas de faiblesse en français, langue d'enseignement.

C'est pourquoi l'apprenant devrait mettre plus d'attention sur le français. Ce dernier permet aux élèves francophones d'acquérir des savoirs facilitant la communication avec autrui et la familiarisation avec des situations scolaires. Nous constatons que la maîtrise du français a un impact positif sur le rendement scolaire.

---

[66] NGENDAKUMANA, W. *Impact du FLE sur la réussite scolaire.* Mémoire de licence en pédagogie appliquée, agrégé de l'enseignement secondaire en français non publié. UB, Bujumbura, Burundi, 2000, p.60.

[67] MAKOUTA-MBOUKOU, J.P. *Le français en Afrique noire : histoire et méthodes d'enseignement du français en Afrique noire*, Paris, Bordas, 1973, p. 43.

II.2.1.2. Le français comme langue enseignée

Dans les pays francophones, le français est une matière à enseigner comme tant d'autres. Il en est de même qu'au Burundi. Cela veut dire qu'il est pris comme les mathématiques, la physique, le géographie, etc. De plus, il est doté d'une didactique qui lui est propre. Cette matière présente une grande importance car elle est à l'origine de la maîtrise des autres disciplines.

A ce sujet, Miburo avance qu'« *en plus d'être une matière, le français entraîne des échecs dans d'autres branches s'il n'est pas maîtrisé* »[68]

Cette matière, une fois maîtrisée, permettra à l'apprenant de mieux réussir dans d'autres branches.

Alain Kerlan lui aussi nous fait connaître que : « *Le français affecte conjointement l'acte et le métier d'enseigner dans leurs modalités et leurs modèles, les contenus et les savoirs à enseigner, enfin la relation d'enseignement elle-même* ».[69]

On remarque que le français influence beaucoup la communication en classe et la réussite dans d'autres disciplines comme les maths, la chimie, les sciences humaines, la physique, etc. puisque ces dernières sont dispensées en français.

II.2.2. L'enseignement du FLE au BURUNDI

La langue française s'est implantée au Burundi sous la colonisation belge. Aujourd'hui, le français est utilisé essentiellement dans l'enseignement, dans l'administration, dans la presse mais aussi dans toutes les activités professionnelles de l'État. C'est pour cette raison qu'il est dit langue officielle. Ainsi, les documents officiels et administratifs sont rédigés en français. Les colloques, les congrès, les séminaires ... se tiennent dans cette langue.

Dans notre pays, le français est aussi une langue étrangère. Ainsi, Christine Tangliante définit une langue étrangère comme : « *Une langue d'apprentissage pour tous ceux qui ont une autre langue que le français comme langue maternelle* »[70]

---

[68] MIBURO, E. *Les défis de l'enseignement-apprentissage du français écrit au cycle inférieur technique A3.* Mémoire de licence en pédagogie appliquée, agrégé de l'enseignement secondaire en français, non publié, école normale supérieure, Bujumbura, Burundi, 2014. p. 66.

[69] KERLAN, A. *L'école à venir*, Paris, ESF Editeur, 1998, p.26.

[70] TANGLIANTE, C. *op.cit.*, p.13

Le français est matière d'enseignement car, exception faite de l'Anglais et du Kirundi, tous les autres cours l'empruntent comme véhicule des connaissances à transmettre. Le français en tant que langue d'enseignement présente la particularité d'agir comme une sorte de passe permettant d'accéder à un nouvel univers. Jean-Pierre Makouta-Mboukou l'affirme en disant :

> « *Les négro-africains ont besoin d'une langue étrangère pour leurs relations avec le voisin. Ce qui n'empêche pas qu'ils développent leurs propres langues nationales, pour leurs besoins internes. Il semble donc que le français soit encore plus longtemps la seule langue de cohésion entre les négro-africains francophones, la seule qui puisse leur permettre d'entrer avec aisance dans le concert des nations et dans l'audience intellectuelle car nous pouvons affirmer sans nous tromper que les temps sont encore bien loin, pour ne pas dire renvoyés aux calendes, ou nos langues africaines seront admises à l'O.N.U. comme langue de travail* »[71]

Celui qui s'approprie une langue étrangère s'ouvre non seulement à un nouveau système linguistique et culturel mais aussi à tous les systèmes dont le code d'accès est lié à la connaissance de cette langue. L'élève de la section de Langues a donc besoin d'apprendre le français dans son option littéraire et communicative relative à son cursus auquel il est appelé à utiliser au cours de sa vie quotidienne. Il aura aussi besoin de compléter les connaissances par la lecture de différentes œuvres littéraires qui lui sont disponibles.

Le programme de français au secondaire n'est pas un projet qui se fait à la demande des apprenants. On leur impose l'apprentissage de certaines matières et on exige d'eux certaines compétences langagières. Dans ce sens, le rôle joué par l'enseignant dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère est d'une importance capitale. Pour réussir son enseignement, l'enseignant doit disposer des connaissances acquises en cette langue et d'une méthodologie appropriée afin de pouvoir affronter le problème lié à l'enseignement du FLE.

Pierre Vermersch précise ceci à propos de l'apprentissage : « *Lorsque l'enseignant prépare une situation d'apprentissage, il doit intégrer trois logiques: la logique des contenus, la logique des élèves et sa propre logique pédagogique* »[72]

---

[71] MAKOUTA MBOUKOU, J.-P., *op.cit.*, p.86

[72] VERMEERSCH, P. *Analyse de la tâche et fonctionnement cognitif dans la programmation de l'enseignement*, bulletins de psychologie, XXXIII, 1977, p.343

Même si cette langue est beaucoup préférée, l'enseignement-apprentissage de celle-ci se heurte à des problèmes majeurs que nous avons ciblés dans le précédent chapitre. L'enseignement du français diffère aussi dans les écoles privées et les écoles publiques. De plus, il s'appuie sur des supports variés dans leur structuration.

II.2.3. Supports exploitables pour l'enseignement du français au Burundi

Au Burundi, l'enseignement du français suit un programme prescrit dans les manuels. Ces derniers sont élaborés suivant le même cheminement et ils présentent des forces et des faiblesses dans leur élaboration.

II.2.3.1. Les caractéristiques des manuels de français en section de langues : forces et faiblesses

Selon Alain Chopin : « *Les manuels scolaires sont ceux qui comportent des indications pédagogiques : même commentées et utilisées en classe, un recueil de texte ne serait pas un manuel, tandis que ce recueil accompagné d'exercices, d'indications de lecture et d'autres consignes pédagogiques relèverait de la catégorie des manuels* ».[73]

L'élaboration des manuels de français utilisés au post-fondamental en section de langues s'inscrit dans une même logique pour toutes les classes de ladite section. Leurs contenus restent dans la visée de l'école post-fondamentale qui veut adapter l'apprenant aux compétences langagières lui permettant de s'insérer dans la vie active.

Pour chaque niveau, les manuels sont conçus comme de véritables outils d'apprentissage du français pour les apprenants du post-fondamental. Dans cette section, les manuels sont des ouvrages qui poussent l'apprenant à devenir un acteur-clé dans la construction et l'acquisition de ses savoir : savoir-faire et savoir-être.

Ces manuels ont été élaborés par des experts internationaux du Bureau de l'Ingénierie pour l'Education et la Formation (BIEF) de Louvain La Neuve et les partenaires techniques et financiers pour leur accompagnement. Ces experts travaillent en étroite collaboration avec les cadres du BEPES et les conseillers pédagogiques de plusieurs catégories, donc suivant les branches.

Certes, ces manuels ne manquent pas de faire état de forces et des faiblesses comme nous le voyons dans les lignes qui suivent.

---

[73] CHOPIN, A. *Les manuels scolaires : histoire et actualité*, Paris, Hachette, 1992, p.33.

II.2.3.1.1. La forces de ces manuels

- Les manuels actuels de l'enseignement du français s'inscrivent dans une suite logique de l'enseignement du post-fondamental de la 1ère année à la 3è année ;
- Ce sont des manuels élaborés comme outils d'apprentissage pour les apprenants et un document de travail pour les enseignants ;
- Leurs contenus ont été élaborés de manière à éveiller les talents et habiletés de l'apprenants. Le travail en groupe est aussi important dans la mesure où les apprenants s'entraident mutuellement ;
- Les thèmes abordés et les activités proposées à l'apprenant se réfèrent au véeu quotidien de l'apprenant. Après chaque thème, il y a un exercice-bilan ;
- La pédagogie proposée dans ces manuels exige que les apprenants soient au maximum actifs et ils ont un temps maximum de parole en classe ;
- Ces manuels incitent l'enseignant à commencer chaque leçon une motivation ou un rappel pour mettre l'apprenant dans le bain du sujet de la nouvelle leçon.

II.2.3.1.2. Les faiblesses de ces manuels

Selon le *Dictionnaire Universel*, la notion de force est définie comme « une puissance des facultés intellectuelles ou morales ».[74]

Ainsi, les manuels du français de la section de Langues au Burundi manifestent quelques faiblesses :

- Pour tous ces manuels, les objectifs poursuivis ne clarifient pas l'étude littéraire comme pierre angulaire de la section de langue. On concentre l'effort à la grammaire ;
- Les concepteurs de ces manuels disent qu'il n'existe pas de grille modèle dans certains cas, mais d'exemple de grille notamment pour les leçons d'expression orale, le débats. Cela pousse certains enseignants à élaborer eux-mêmes des grilles de correction pour leur matière ;
- Les notes qui sont dans le manuel des apprenants est obstacle très sérieux du fait que ces derniers ne fournissent aucune réflexion quand ils sont devant une question posée pendant le déroulement de la leçon, ils ne font que jeter un coup d'œil dans « *Je retiens* » et ils y trouvent les réponses ;

---

[74] *Dictionnaire Universel de la langue française*, Paris, hachette, 1995, p. 770.

- Les poèmes qui étaient des outils pour apprendre la littérature et pour s'exprimer devant le public ne figurent pas au programme ; pour toute la section, on a uniquement trois textes poétiques : « Il est interdit d'interdire », « L'homme qui te ressemble » et « Le lac », successivement aux pages 208, 210 et 211 du *Cahiers des supports-élèves*, 2ème Année langues, post-fondamental.
- Les textes de ces manuels n'ont pas de mots-clés à expliciter.

Malgré les faiblesses susmentionnées, les manuels ont une importance capitale pour l'enseignement du français à tous les niveaux.

II.3. Importance du manuel de français en section de Langues

Le manuel de français en section de Langues est d'une grande importance que ça soit pour les enseignants et les apprenants.

II.3.1. Pour les enseignants

Le support didactique demeure une nécessité absolue pour l'enseignant qui veut dispenser sa leçon et enseigner avec une relative facilité et rapidité. L'utilisation du manuel de la section de langues montre en quelque sorte le « savoir-faire » de l'enseignant. Il permet à l'enseignant de pratiquer une autoévaluation. C'est grâce à ces manuels que les enseignants peuvent s'auto-juger, poursuivre leur amélioration sur les points positifs et s'amender sur les points négatifs. En effet, le manuel donne des indications nécessaires. Mais, dans les établissements qui abritent la section de langues dans le DCEN BUUHIGA, les enseignants se heurtent à l'insuffisance avérée des ouvrages de littérature.

II.3.2. Pour les apprenants

Les manuels d'enseignement, font observer Fabienne Desmons et ses collaborateurs, est pour l'apprenant « *l'image de ce qui est abstrait, autrement dit, il aide à mieux comprendre les notions apprises théoriquement. En ce sens, il lui permet de bien assimiler la matière étudiée. C'est grâce à lui que les apprenants fixent les connaissances et les compétences acquises* ».[75]

Si les apprenants ont la motivation, l'intelligence et la volonté d'apprendre et que le manuel est disponible, les activités seront multipliées. L'usage du manuel de français est nécessaire et ce dernier guide les apprenants à accomplir diverses tâches qui sont déterminées dans le manuel.

---

[75] DESMONS, F. *op.cit., p.* 120.

II.4. Les pratiques pédagogiques de l'enseignement du FLE

Dans le guide de l'enseignant, les pratiques pédagogiques sont innovantes, ce qui favorise l'acquisition des connaissances en mettant l'apprenant au centre de l'apprentissage. Ces pratiques rentrent dans le cadre de l'approche communicative adaptée à l'enseignement de la langue française en section de Langues. Elles mettent l'accent sur la motivation en début de chaque leçon, les travaux en groupes, la pédagogie active qui est centrée sur les activités des apprenants ainsi que l'évaluation-bilan à la fin de chaque thème, tout cela pour motiver l'apprenant.

II.4.1. La motivation

Selon le *Dictionnaire Universel*, la motivation « *consiste à susciter, à inciter ou à stimuler chez l'apprenant l'envie, le désir d'apprendre, à capter son attention ou à l'intéresser* ».[76]

La motivation doit être en rapport avec la nouvelle leçon et se clôture par l'annonce du sujet.

L'exemple tiré du *Guide de l'enseignant* des domaines des langues en 2^{è} année post-fondamental nous montre que l'enseignant pourra entrer dans la leçon de lecture du texte littéraire par une petite histoire, une évocation d'un événement ou une situation connue des apprenants ou encore un scénario d'anticipation dans la mesure où le texte évoque des situations déjà rencontrées. L'enseignant peut aussi donner le titre du texte et demander aux apprenants de deviner l'idée générale dans le travail en groupe.

II.4.2. Le travail en groupes

En classe de langue, le travail en groupe est important car il permet aux apprenants de s'entraider, les forts remorquant les faibles et les moyens. De nombreuses activités proposées dans les manuels de français de la section de Langues sont adaptées aux travaux en groupes. Pendant ces travaux, l'enseignant passe de groupe en groupe pour orienter les apprenants et s'assurer que tout le monde travaille. Les travaux en groupes font appel à des attitudes qui intègrent l'entente, la négociation, l'écoute de l'autre, la tolérance, ...dans le but de promouvoir l'intégration familiale, scolaire, et socioprofessionnelle.

---

[76] *Dictionnaire Universel, op.cit.*, p.802.

II.4.3. L'activité des apprenants

La pédagogie proposée dans ces manuels pour l'enseignement du français indique qu'il faut mettre l'apprenant au centre de toute activité pédagogique et exige que les apprenants soient au maximum actifs. Etant donné que l'apprenant est l'acteur principal de ses apprentissages, l'enseignant veillera au maximum à lui faire exécuter les tâches en classe. L'enseignant devra aussi faire lire les consignes, faire écrire au tableau, faire lire le texte, etc. de cette façon, les apprenants auront un temps suffisant de parole en classe et cela facilitera aussi d'évaluer ces derniers.

II.4.4. L'évaluation

Pour chaque unité didactique, l'enseignant peut évaluer les apprenants en se servant des exercices-bilan proposés dans le guide de l'enseignant. Chaque enseignant détermine les critères objectifs d'évaluation en rapport avec les exercices de grammaire et de vocabulaire donnés. L'enseignant doit essayer de toucher toutes les expressions : orale et écrite.

II.4.5. La grille d'évaluation

Dans les manuels de français au post-fondamental, chaque exercice-bilan a sa grille de correction proposée dans le Guide de l'enseignant.

Par exemple, pour les critères linguistiques, on vérifie si les idées exprimées par les apprenants sont en adéquation avec le sujet et les objectifs de production. On analyse aussi si elles sont adaptées au niveau de l'âge et au statut social de l'apprenant. On tient également compte de la manière dont les apprenants présentent les idées, leur cohérence et leur cohésion. Pour le langage, on évalue l'étendue et la précision du vocabulaire utilisé ainsi que la correction grammaticale. Quant au critère paralinguistique, on évalue principalement les stratégies utilisées pour captiver l'attention et/ou la cohésion de l'interlocuteur.

C'est sur base de ces critères que l'on peut établir une grille d'évaluation de la compétence de communication. Ainsi, le cours de littérature en section de langues devrait tenir en considération tous ces aspects.

II.5. Les programmes du cours de français en section de Langues au Burundi

Les programme du cours de français du système éducatif burundais en section de Langues au post-fondamental sont presque identiques pour toutes les trois années de ce cycle. Pour notre étude, nous nous sommes bornés sur les caractéristiques et le contenu du programme, les activités de classe, les objectifs et les compétences visées dans ce programme.

II.5.1. Les caractéristiques du programme de français dans les manuels de la section de Langues

Les manuels du français en section de langues sont grandement consignés de la même manière. Ils sont conçus selon une approche pédagogique basée sur le développement des compétences à travers l'intégration des ressources à faire acquérir au cours des différentes séances durant les trimestres de l'année.

Les rubriques du programme mettent en évidence des savoirs (connaissances) et des savoir-faire (exercices d'application, de transformation, de production limité) avec une finalité de pouvoir se débrouiller dans la vie courante.

Dans ces manuels, chaque livre est décomposé en trois paliers en commençant par définir les compétences de l'année. À la fin de chaque palier, on élabore des exemples de situations d'intégration. On a planifié les apprentissages repartis par séance et on précise ce qui est essentiel à viser dans l'enseignement. De même, on indique, à la fin du document des supports didactiques ainsi que des exercices, suivis d'éléments de réponse à exploiter dans le cours. Dans ces manuels, la notion de littérature est exploitée mais avec une autre fin que la critique littéraire.

En première année de la section de Langues par exemple, la notion de texte littéraire est moins importante et nous avons pu trouver uniquement un seul texte « Cosette » tiré des *Misérables* de l'auteur français Victor Hugo (Trouvé dans le *Cahier des supports-élèves* p.156). Ce texte est aussi très petit de telle manière qu'il occupe presqu'un tiers de page. Une autre petite portion renferme des textes de quelques auteurs connus de la littérature africaine. On peut citer notamment les textes « A malin, malin et demi » et « Le surveillant » de Bernard Dadié tirés successivement de *Légende Africaine* et *Climbié* du même auteur. Le premier est à la page 157 et l'autre à la page 162 du *Cahier des supports-élèves*, 1ère année post-fondamental. section Langues. Nous avons aussi, le texte « Un miracle », tiré de *Cycle de sécheresse* de Charles Cheikh Sow, qui est la page 160. Du reste, on s'attache le plus à la typologie de texte descriptif, informatif, argumentatif, ... comme il en est le cas pour les textes L'égalité des sexes ; page

138, « Les méfaits des feux de brousse » ; page 141. Dans ce manuel, nous avons trouvé un texte qui n'a pas de référence : « Une classe d'antan au village », page 163.

En deuxième année, nous avons trouvé peu de texte issus de la littérature française. Seuls les textes « La persévérance » tiré de *Madame Bovary* de Gustave Flaubert, qui est à la page 214 et « La guerre, une maladie », page 71, tiré de *l'Encyclopédie* avec Denis Diderot, proviennent des auteurs connus de la littérature française. Nous avons aussi trouvé des textes comme « Oui, le patron », page 207, tiré de *La secrétaire particulière* de Jean Pliya. Et le fragment « Entretien avec Henri Lopès » est une simple conversation entre Lopez même et un journaliste.

En troisième année, le programme est chargé des textes d'auteurs de la littérature africaine. Nous pouvons indiquer par exemple, les textes « L'aventure ambiguë, il ne faut pas » (p.275) tiré de *L'aventure ambiguë* de Cheikh Hamidou Kane ; « Ils étaient fort près l'un à l'autre à se regarder » (p. 176) ; « Ils étaient arrivés de tous les coins du pays (p.178-179) tiré de *Ville cruelle* de mongo Béti ? etc...

De toutes les façons, on remarque que la littérature occupe une place négligeable dans les manuels en usage en section de Langues au Burundi.

II.5.2. Les objectifs du programme

Il semble que les objectifs d'apprentissage liés au texte littéraire ne soient pas toujours formulés clairement dans les manuels. La pertinence des activités portant sur la lecture du texte littéraire est alors peu visible et l'enseignant passe à autre chose. Pourtant, la question des objectifs associés à l'exploitation pédagogique du texte littéraire est en effet primordiale et se situe au cœur de notre réflexion.

Dans le programme de l'enseignement du français au post-fondamental, l'objectif visé est la maîtrise de la langue française par l'élève. Il doit être capable de communiquer avec aisance et liberté dans cette langue. Dès lors, les différentes activités en français doivent y contribuer.

En lexique, l'élève doit être capable d'intérioriser le vocabulaire du corps, de la santé, de l'hygiène, des sentiments, des émotions, du relief, de la végétation, de la démographie, de la culture, de la communication, des animaux, du sport, des métiers. Dès lors, l'apprenant est à même de lire et écrire différents types de textes, repérer le type et les caractéristiques d'un texte.

En grammaire, l'objectif est qu'il distingue les adverbes et les prépositions, qu'il reconnaisse les unités de la phrase simple et de la phrase complexe. Il doit tout de même connaitre et

produire les différents types de phrases simples et complexes comprenant entre autres la conséquence, le but, la concession, etc.

Pour la compréhension/expression, le but est de rendre l'élève capable d'exprimer ses sentiments sur un voyage, sur un évènement, sur un livre ; de raconter une histoire non vécue (rêve, livre, etc.) ou de raconter une histoire avec plusieurs péripéties. Il doit en outre, comprendre et rédiger un court texte ; comprendre les éléments essentiels de textes simples articulés : narratif, descriptif, etc.

Les objectifs énoncés dans les manuels de la première année à la troisième année présentent les mêmes caractéristiques et enchaînements. On se borne le plus sur le sens communicatif, encore plus sur base du support préétabli. Le déroulement des différents types de leçons est enchaîné dans l'optique de développer les différentes compétences communicatives.

II.5.3. Le contenu du programme

Si l'on analyse profondément les manuels de FLE utilisés au post-fondamental en section de Langues au Burundi, on constate qu'ils répondent actuellement à *l'approche communicative et actionnelle.* Il s'agit des méthodes qui se concentrent surtout sur la compétence communicative et sur des tâches à résoudre pour apprendre à pouvoir se débrouiller en français.

Le fonctionnement et la structure de ces manuels est assez similaire de la première à la troisième année. Les élaborateurs du programme se focalisent sur la compétence communicative. Même les textes écrits se limitent grandement à des dialogues et à des conversations de la vie quotidienne. De même, les différentes images et affiches ont comme principal but celui de déclencher la communication orale car les consignes données consistent à décrire oralement ce qu'ils voient. Disons enfin que chaque leçon aboutit normalement à un projet communicatif.

Les méthodes d'enseignement renvoient aux études de la culture burundaise. La plupart des images et dialogues font presque toujours allusion au Burundi, aux villes et aux monuments burundais, etc... Dans les manuels, les textes ou dialogues qui véhiculent les contenus notionnels et grammaticaux de la langue sont accompagnés quelques exercices corrigés qui se trouvent vers la fin de chaque thème exploité.

La culture dite savante a pratiquement presque disparu et les aspects culturels traités sont surtout des aspects de civilisation qui font allusion à la vie de tous les jours et à la vie en Afrique. L'approche culturelle se résume bien souvent par des représentations figées du Burundi. Les références à l'histoire des pays, la littérature et les arts sont en général presque absentes dans les manuels actuels de français.

Signalons que dans les manuels de français en section de Langues, les élaborateurs de curricula ont fait le choix de ne pas utiliser grandement le texte littéraire. Ils ont opté pour l'usage des textes fabriqués, jugés plus adaptés à la progression pédagogique. Le texte purement littéraire est presque absent dans le premier livre et il n'apparaît que dans les livres 2 et 3 et la seule activité fortement envisagée est l'enseignement de la grammaire sous tous les aspects.

Dans ces manuels, les textes sont initiés objectivement pour des fins linguistiques et pédagogiques. Cela prouve que les concepteurs des programmes stipulent que c'est au terme de plusieurs années d'études que l'apprenant peut avoir accès aux textes littéraires.

II.5.4. Les activités de classe

Les activités de classe diffèrent selon la leçon. En classe de langues dont il est question ici, les activités de classe sont observables ou consignées dans le guide de l'enseignant. A titre d'exemples, on peut relever certaines d'entre elles :

Pour la grammaire par exemple, faire repérer les mots qui expriment le temps, identifier les adverbes, regrouper les adverbes selon leur sens, les faire utiliser dans d'autres contextes, faire utiliser les indicateurs de temps dans des phrases, proposer l'exercice et faire lire les exemples établis dans le livre.

Pour le Texte : proposer le texte à lire et poser des questions pour repérer les 3 ou 4 principales idées du texte, le temps et le lieu où se déroule le récit, repérer le ou les personnages, montrer les indices d'un texte narratif, etc.

À la fin de la séance :

- En production écrite : l'élève peut produire des textes variés à dominante narrative, argumentative, faire le résumé, ...
- En production orale, pouvoir produire des discours à l'oral en quelques minutes. décrire une situation, ...

Si l'on observe la façon dont le texte littéraire est exploité dans ces manuels, on remarque que l'on se borne, tout simplement, sur le caractère de la communication. La réflexion et/ou la critique littéraire n'est pas l'apanage de ces textes.

II.5.5. Les compétences visées

Dans le champ de l'éducation, une compétence est considérée comme *« la possibilité, pour un individu, de mobiliser un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une situation problème qui appartient à une famille de situation »*[77].

La compétence est donc la mise en œuvre d'un ensemble de savoir (connaissance), savoir-faire (capacité), et savoir-être (les attitudes) qui permettent d'identifier et d'accomplir un certain nombre de taches appartenant à une famille de situation.

Une compétence est alors un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir être qui deviennent les buts de l'enseignement/apprentissage à partir de situations-problèmes qui composent des situations d'apprentissage. Ainsi l'élève est-il amené à construire ses savoirs et à organiser efficacement ses acquis (un ensemble de ressources) pour réaliser un certain nombre de tâches.

Dans l'enseignement-apprentissage du français par l'utilisation du texte littéraire, les compétences visées demeurent au niveau communicatif. C'est en outre la performance de compétence communicative à laquelle on met grandement l'accent. En plus, la compréhension mutuelle, l'approfondissement culturel et l'ouverture au monde viennent compléter cet aiguisement de la communication.

Dans les manuels de français de la section de Langues, on vise les compétences d'abord de lecture-compréhension, ensuite la compétence à la production orale et enfin la compétence de production écrite.

Pour la compétence de lecture-compréhension, l'apprenant doit être capable de faire des résumés ou des comptes-rendus et témoigner de sa compréhension de tous les types de textes : argumentatifs, explicatifs, informatifs, etc.

Pour la compétence à la production, il doit produire oralement pendant au moins 6 minutes dans le but de réagir ou interagir oralement à une problématique de communication donnée.

---

[77] Dictionnaire le *Petit Robert*, Paris, Hachette, 1995, p.484.

Enfin, pour la production écrite, l'apprenant est appelé de faire des résumés ou des compte-rendus des textes variés. Tous ces éléments nous poussent à analyser comment l'enseignement actuel du texte littéraire en section de langues est structuré.

II.6. L'enseignement du texte littéraire au Burundi

L'enseignement de la littérature diffère selon les enseignants et leur formation initiale. Au post-fondamental, les enseignants de français ne sont pas forcément ceux qui ont fait des études de la littérature à l'université. Cela fait que l'on aborde la littérature différemment selon l'enseignant.

Ainsi, nous avons préféré aborder ce point par une citation de Jean-Pierre Aubin et Suzanne Richard, dans laquelle ils décrivent une situation de classe là où le texte littéraire est à l'honneur de la séance en faisant l'objet d'une analyse minutieuse :

> *« Dans la plupart des cas, lorsque l'on traite des textes littéraires en classe, on fait un résumé ; on dégage le schéma narratif ; on travaille le vocabulaire en trouvant la définition de certains mots ; on pose des questions dites de compréhension (identification des personnages, des lieux, du temps) ; on étudie les valeurs des personnages, etc. Bref, on reste très près du premier niveau de lecture. En réalité, on reste tellement près du texte, on le passe au microscope qui finalement, on peut se demander si, tout compte fait, on ne s'en éloigne pas ...»*[78]

Il y a plusieurs notions ou connaissances que l'enseignant fait acquérir à ses apprenants lorsqu'il enseigne la littérature. Le texte cesse son apparence pour devenir un outil indispensable de transmission des savoirs.

Face au texte littéraire, l'enseignant du FLE a une tâche ou une mission à la fois périlleuse et passionnante. Il est appelé à faire lire, interroger et faire comprendre à ses apprenants des notions littéraire. Dans cette optique, il est important pour l'enseignant de choisir un texte qui répond à ses objectifs et aux besoins de ses apprenants. Le texte choisi doit être accessible pour l'ensemble de la classe car sa lecture ne se fait pas de la même manière ni avec la même vitesse. De plus, il doit donner envie de lire aux apprenants.

---

[78] AUBIN, J-P. et RICHARD, S. *Lecture esthétique au secondaire*, Ed. Québec français, 1998, p.31.

D'après Roland Barthes :

> « *Nous ne lisons pas tout avec la même intensité de lecture ; un rythme s'établit, désinvolte, peu respectueux à l'égard de l'intégrité du texte ; l'avidité même de la connaissance d'un texte nous entraîne à survolter ou à enjamber certains passe (pressentis «ennuyeux») pour retrouver au plus vite les lieux brûlant de l'anecdote (qui sont toujours ses articulateurs : ce qui fait avancer le dévoilement de l'énigme ou du destin) nous sautons impunément (personne ne nous voit) les descriptions, les explications, les considérations, les conversations*» [79]

Un bon enseignant coordonne de façon flexible un ensemble de stratégies et en modifie l'application lorsque cela s'avère nécessaire.

Afin de mieux aborder un texte littéraire, il convient de se donner un plan mûri à suivre pour s'établir une bonne progression et une thématique susceptible de faciliter l'apprentissage de la langue et de la culture en même temps.

Un parcours rapide de la part de l'enseignant et ses apprenants, de ce qu'on appelle le **"paratexte"** (nom de l'auteur, titre de l'ouvrage, titre du texte, etc) fournira parfois quelques orientations sur le contenu du texte.

Au Burundi, la mise en œuvre de propositions didactiques récentes n'est pas toujours évidente pour des enseignants dont la formation a eu lieu plusieurs années auparavant. De même, le guide pédagogique et les activités proposées dans le manuel de français du post-fondamental ne permettent pas l'étude proprement littéraire.

Dans les lignes qui suivent, nous allons essayer de donner un exemple d'étude du texte littéraire en classe de Langues. Nous allons montrer le déroulement possible qui permet l'exploitation effective du texte. L'enseignant du français en section de Langues poursuit une démarche méthodologique : choix, présentation et lecture du texte, l'idée générale ou le mouvement suivie par la contraction du texte. Puis il s'en suit la synthèse de l'explication pour finir par la proposition des activités à accomplir.

---

[79] BARTHES, R. *op.cit.*, p.99.

II.6.1. Choix du texte

En analysant les démarches méthodologiques des différents guides des enseignants de la section de Langues, nous remarquons que lors de la préparation des contenus-matières d'une leçon ou d'un ensemble de leçons, l'enseignant doit penser aux supports d'activités qui vont lui permettre de bien conduire le (les) leçon (s). En choisissant ces derniers, le domaine d'enseignement et les contenus de leçon doivent être pris en considération : type de compétences à développer et le choix didactique pouvant s'opérer avec les supports préétablis.

C'est ainsi que l'enseignant peut inventorier et comparer les différents types de supports ainsi que leurs caractéristiques. Il peut aussi identifier les différentes fonctions que remplissent les supports didactiques dans l'enseignement et il doit prioriser ceux qui font appel à des techniques qui favorisent l'implication des apprenants tout au long de la leçon. L'interaction en classe de langue est une condition sine quoi non pour apprendre une langue en général et le français en particulier.

Le choix final de l'enseignant doit répondre aux paramètres de la meilleure pratique didactique. S'il s'agit d'un livre entier à lire, on conseille aux enseignants de d'abord réfléchir sur leurs propres critères de choix et ensuite d'en inspirer leurs élèves. En effet, il importe que les élèves expriment leurs préférences littéraires et qu'ils contribuent eux-mêmes au choix d'un livre. Dans cette optique, l'enseignant leur offre une liste d'ouvrages de lecture, apporte des livres en classes ou visite une bibliothèque avec toute la classe. S'il s'agit de fragments courts, l'actualité d'un sujet ou le lien avec d'autres cours devient un critère prépondérant de choix. Dans le cas des œuvres littéraires, l'enseignant choisit mieux des textes avec une dimension affective : les élèves les trouvent intéressants ou beaux et souhaitent aborder la thématique.

Les enseignants, par manque de temps, n'apportent pratiquement pas de documents authentiques et se limitent à respecter les thèmes proposés par cet outil didactique. Les thèmes évoqués dans les manuels de français de la section de Langues répondent surtout à la vie quotidienne et touristique, ce qui est très positif et utile pour des apprenants qui habitent dans des villes.

II.6.2. Présentation du texte

Dans cette phase, ce n'est pas question de commencer immédiatement par la lecture, mais de situer le texte. La lecture sera donc précédée d'une présentation. La présentation a pour but d'adopter quelques éléments qui faciliteront la compréhension d'un texte qu'on va lire.
Bref, on suppose que la personne à qui l'on s'adresse n'est pas informée et on lui fournit des éléments qui lui permettent de mieux apprécier la lecture du texte et l'explication qui suit.

Les enseignants de la section de langues ne poursuivent pas cette démarche. Dès qu'ils ont les textes devant eux, ils obligent leurs apprenants de commencer directement la lecture stipulant que le temps imparti pour une leçon est court.

II.6.3. La lecture du texte

La lecture est une activité qui vise à développer les compétences communicatives. En effet, lire c'est s'approprier du message que véhicule une œuvre littéraire. Cette action didactique est définie par Régis Tournus comme suit : « *La lecture est pour l'expression écrite, la grande pourvoyeuse d'idées, de vocabulaire et de structure syntaxique. Elle est le meilleur enseignement de l'orthographe* ».[80]

Ici, nous remarquons que la lecture permet de développer un vocabulaire nouveau et de prendre la parole en vue de s'exprimer à propos d'un compte rendu de lecture. Après la présentation du texte, le professeur invite les apprenants à faire la lecture silencieuse du texte, laquelle sera suivie d'une lecture expressive du professeur. Cette dernière est suivie elle aussi d'une autre lecture des élèves. La lecture à haute voix permet déjà de voir, en partie, si le texte a été compris. C'est donc l'indice manifeste d'une bonne compréhension du texte.

En fait, les lectures à haute voix, les exercices ou les réflexions collectives sur les décors et la mise en scène invitent à mettre en place des activités où la structure de la classe est bouleversée. Du roman au théâtre, les manuels montrent un traitement différencié du texte littéraire en fonction du genre auquel il appartient. Ce traitement se manifeste aussi dans la position occupée par le texte. S'il figure en début de leçon en tant que document déclencheur, il sera associé à des exercices de compréhension, de lexique et d'expression personnelle..

---

[80] TOURNUS, R. *Eduquer à la lecture*, Lyon, Edition Robert, 1985, p.14

L'exploitation du texte littéraire ne peut en aucun cas se faire sans la lecture. Ainsi, le modèle didactique de la lecture littéraire a été développé dans les années 1980 dans la foulée de l'avènement des théories de la réception qui résultait lui-même de l'épuisement supposé des paradigmes centrés sur l'auteur et sur le texte. Ainsi Michel Thérien nous conseille de :

> *« Concevoir la lecture littéraire comme éminemment liée à la vie [...] Il [le maître] amènera les élèves à lier leurs lectures, entre elles, par elles, avec elles, aux connaissances sur le monde et la vie. Il construira ainsi l'intertextualité et l'encyclopédie, fondement de la lecture littéraire et du plaisir de lire. »*[81]

Ayant un contenu difficile parfois à comprendre, un texte littéraire doit généralement être lu plusieurs fois pour être compris car il est porteur de plusieurs dimensions. De plus, il arrive que le véritable sens du texte littéraire soit sous-entendu.

Pour notre étude, la première étape de découverte est la lecture. Les enseignants soumettent aux apprenants dans un premier temps un texte littéraire à exploiter. Ceci consiste à mettre l'apprenant au contexte du texte, et c'est ainsi qu'il va découvrir l'objet d'étude. Afin de vérifier la capacité d'analyse du texte, ils lui proposeront un ensemble de questions de compréhension et d'analyses : identifier le type de texte, les types de tonalités et de discours, la progression thématique, etc. L'apprenant devra apprendre à manipuler le texte de manière plus autonome et à définir le type de texte et le type de discours dans un premier temps. Pour que l'activité de lecture soit bénéfique, il faut qu'elle conduise à la production, à la communication, il ne faut pas que la lecture soit dissociée de l'écriture.

L'enseignement des textes littéraires doit amener à l'apprentissage de le langue en apprenant à communiquer et à écrire en cette langue. Le meilleur moyen d'exploiter le texte littéraire et le faire découvrir aux apprenants est la lecture. On lit pour analyser, comprendre et interpréter. C'est la méthode sémiotique qui est même plus recommandée car elle permet au lecteur de modeler le sens du texte selon les différentes possibilités qui s'offrent à lui.
Afin de mieux appréhender le sens du texte littéraire, l'enseignant adapte les méthodes pluridisciplinaires, à la fois historiques, littéraires et linguistiques. Mais l'analyse sémiotique est la mieux adaptée dans notre cas car elle permet d'appréhender le texte littéraire dans sa structure et sa texture langagière, c'est-à-dire la langue. Elle permet aussi au lecteur de faire

---

[81] THERIEN, M. *« De la définition du littéraire et des œuvres à proposer aux jeunes »*. In M. Noël-Gaudreault (dir.), *Didactique de la littérature. Bilan et perspectives.* Québec, Nuit blanche, 1997, p.29

une lecture plurielle et ainsi exploiter la polyphonie du texte. Une telle méthode semble le mieux adaptée aux classes de langues car elle permet le mieux d'étudier les spécificités de la langue du texte en insistant sur la conception esthétique de l'objet littéraire.

Pour mener à bien sa démarche, l'enseignant doit s'abstenir de donner sa propre interprétation du texte et laisser les apprenants interpréter librement le texte sans y intervenir. L'intérêt de cette démarche est double. Il leur permet à la fois de s'exprimer par écrit et oralement ; non seulement l'apprenant interprétera le texte librement, mais il prendra aussi la parole librement. L'une des spécificités du texte littéraire est la polysémie et la polyphonie, d'où la pluralité du sens, la pluralité culturelle et/ou interculturelle, sans oublier la pluralité interculturelle.

La lecture doit être faite en premier lieu par le professeur. Cette lecture doit être expressive car elle produit du sens. Une lecture bien faite aidera les apprenants à bien suivre, à écouter, si cela est fait avec vivacité et avec une voix audible. Cette lecture du professeur sera suivie par celle des élèves et une série de questions de compréhension.

II.6.4. Idée générale et mouvement du texte

La lecture achevée, l'enseignant fait dégager rapidement une impression de l'ensemble et mettre ensemble le mouvement du texte. Certains professeurs de français parlent de « dégager le plan » du texte mais cette expression ne nous semble pas convenable pour plusieurs raisons dont deux importantes :

-dans l'esprit de nombreux professeurs, « dégager le plan » se ramène à découper le texte en touche (de la ligne tel à la ligne tel). Très souvent, ce morcellement du texte a quelque chose d'artificiel et laisse de côté l'essentiel.

-Le mot plan suppose quelque chose de statique. Mais par le mot « mouvement », l'enseignant insiste sur la nécessité de montrer le lien entre les parties qu'on a pu dégager. Il y a toujours dans un texte une progression, c'est-à-dire une progression de la pensée, celle de l'action et l'évolution des sentiments. L'étude du mouvement du texte doit être donc rapide, dégager les grandes parties et montrer le lien entre qu'elles ont entre elles. Ce n'est pas alors comme l'étude détaillée.

A ce niveau, beaucoup d'enseignants demandent aux apprenants de dégager le plan du texte avec l'ignorance du concours de son sens. La plupart des apprenants éprouvent aussi des difficultés pour ce genre d'exercice. Et pour question de gagner le temps, les professeurs de

français donnent eux-mêmes le plan. Il y même ceux qui préfèrent sauter cette rubrique en la remplaçant avec le résumé du texte. D'autres encore suggèrent aux apprenant de donner l'idée générale après l'explication détaillée.

II.6.5. L'explication détaillée du texte

Il s'agit de déployer ce qui a été saisi dans la pré-signification déclenchée dans la phase de lecture. L'explication vise à confirmer ce qui a été anticipé pendant la lecture. Chaque aspect d'un texte à ce moment doit être interprété en fonction de la recherche du tout. Dans cette phase il faut essayer d'identifier les personnages et leurs rôles dans le texte, insister sur les passages capitaux du texte. Il est aussi intéressant qu'à partir de l'explication, il faut dégager le(s) thème(s). Après avoir lu le texte, l'enseignant peut demander aux apprenant l'impression qu'il a produit sur eux. Cette impression, si l'on arrive à le définir, fournira un utile point de départ des commentaires ultérieurs. L'explication de l'enseignant aura pour objet non pas forcément de confirmer, mais bien au contraire de contrôler, de vérifier et de rectifier les besoins.

Dans l'explication, il s'agit d'un problème à résoudre sur ce qui se passe. Dans l'explication du texte littéraire, le respect de l'unité du texte s'impose à nous car nous devons suivre tel qu'il s'offre à nous les enseignants, comme le souligne Pierre Clarac :

> « *Une explication du texte doit être grammaticale et littéraire, puisqu'il faut préciser tel mot a été préféré à tel autre, non pas parce qu'il est le plus juste ou plus harmonieux, ou parce que ses sonorités ont plus des forces expressives et évocatrices, mais pour toutes ces raisons à la fois* ».[82]

Signalons qu'une bonne interprétation du texte, selon les interventions des enseignants, ne peut porter que sur un texte court. Si le texte a plus d'une page, toute explication sérieuse devient difficile.

Les apprenants actuels du FLE trouvent certaines difficultés pour lire un texte littéraire. De ce fait, l'une des objections faites à la compréhension des textes littéraires est le niveau de langue des apprenants de la section de langues. Les textes littéraires sont jugés difficiles et trop éloignés d'une pratique effective de la langue. De ce fait, un certain nombre d'enseignants et d'apprenants voient seulement dans la démarche de l'explication du texte littéraire en classe de langue, la possibilité d'améliorer le vocabulaire et de renforcer les connaissances. D'autres nient toute possibilité de cette approche, sauf si l'apprenant a déjà un niveau très élevé de langue

[82] PIERRE, C. *L'enseignement du français*, PUF, 1972, p.95.

et de grammaire. L'enseignant de français actuel peut rencontrer des difficultés lors de l'exploitation du texte littéraire. L'explication de ce dernier exige une compétence littéraire. Pour résoudre ce problème, l'enseignant peut acquérir les compétences littéraires par la fréquentation des œuvres littéraires marquées.

Ainsi, l'utilisation du texte aide à développer différentes catégories de savoirs : linguistiques, sociohistoriques, culturels, stylistiques, rhétoriques et discursifs. Comme Bélen Arthunedo et Laurence Boudart nous indiquent que : « *un des premiers intérêts de ce genre de texte réside dans le fait que qu'il permet de développer des compétences à la fois de lecture et d'écriture* »[83]

La plupart des enseignants et apprenants gardent seulement le texte comme un fournisseur de vocabulaire pour l'étude et la compréhension u culturel et de l'interculturel. Mais il est un endroit propice d'observation et de réflexion progressive sur les techniques d'écriture et de réécriture et par conséquent, lieu d'un discours métalinguistique.

II.6.6. Contraction du texte

Le résumé dit en plus cours ce que le texte contient en plus long. Il importe donc de distinguer avec soin l'essentiel de l'accessoire pour donner une image fidèle au texte initial. En même temps, le résumé se construit d'une manière directe. C'est pourquoi il exclut les indications du genre : l'auteur dit que, déclare que, montre que, parle de, ... Le résumé doit refléter l'image du texte, si les idées sont en désordre, il faut chercher à les ordonner pour éviter de s'écarter du texte.

II.6.7. Synthèse de l'explication du texte

Pendant l'explication du texte en détail, à mesure que le texte est en train d'être étudié, de remarques de natures diverses doivent être formulées. Ici, c'est le moment de le mettre en ordre et d'aborder les problèmes si importants qui ne peuvent être résolus a priori. En effet, l'enseignant dégage des observations particulières tirées du texte même et quelques conclusions de portée générale. Il serait bon que tout ce qu'on a pour apprendre en étudiant le texte soit résumé en quelques phrases élaborées par classe entière sous la direction de l'enseignant. Cette synthèse ne consiste pas à répéter ce qui a été dit, mais en faire une conclusion. Ainsi, il faut regrouper les remarques faites au cours de l'étude détaillée et dégager ce qui fait l'intérêt du texte.

---

[83] ARTHUNEDO, B. et BOUDART, L. *Du prétexte au texte : pour une réhabilitation du texte littéraire en classe de FLE*, Paris, Edition d'Harmattan, 2002, p.52.

Exploité de façon adéquate, un texte peut nous apporter quelques avantages. D'abord, il est important de remarquer que les textes sont de nature différente. Parmi les informations qui peuvent être renfermées par un texte, figurent celles liées à la culture. Le texte littéraire peut être un moyen d'accès à la culture dans la mesure où il amène l'apprenant à opposer sa culture et sa langue par rapport à la culture de l'Autre.

Le texte littéraire a l'avantage d'être polysémique puisqu'il présente plusieurs niveaux de signification. Il permet au lecteur une interprétation en harmonie avec ses propres expériences et connaissances. A partir d'un texte littéraire, les apprenants peuvent avoir quelques notions sur les figures de style et sur les différents niveaux de langue.

Actuellement, beaucoup d'enseignants ignorent cette étape étant donné qu'elle n'est pas mentionnée dans les manuels de français de la section de Langues alors que toute tâche à accomplir par l'enseignant est prescrite dans les manuels.

II.6.8. Proposer les activités de concrétisation

La fin d'une quelconque leçon est marquée par une proposition des tâches à accomplir en vue de vérifier l'atteinte des objectifs fixés à l'avance. Dans une leçon de la littérature, on peut proposer certaines activités pour mener à bien les notions apprises.

Comme nous l'avons déjà vu précédemment, l'enseignement/apprentissage du FLE à travers le texte littéraire ne s'arrête pas une fois que les objectifs de la compréhension et de l'interprétation sont atteints. L'enseignant doit proposer à ses apprenants des activités sur la langue et pour la langue dans le but de combler toute lacune d'ordre : linguistique, communicatif, cognitif, culturel, etc. il doit leur apprendre à résumer un texte, à le lire méthodiquement, à situer dans l'histoire les auteurs, à construire un raisonnement, à formuler un jugement, etc. L'enseignant doit impérativement mettre en évidence des activités qui contribuent à la bonne formation des apprenants. Dans tous les cas, la nécessité de bien choisir son texte est primordiale. Chaque enseignant va devoir adopter une stratégie personnelle en rapport avec ses objectifs et les besoins de ses apprenants.

Le texte littéraire est aujourd'hui d'une manière et d'une autre, présent dans les manuels de français langue étrangère. Par ailleurs, son exploitation pédagogique est variée comme il en est le cas pour les genres littéraires proposés. La lecture d'un texte littéraire n'est pas la même chose que celle du texte de presse. Ainsi, la lecture littéraire nécessite des compétences et des

stratégies particulières qui ne sont pas toujours transposables de la langue maternelle à la langue étrangère.

Au Burundi, et plus particulièrement dans la DCEN BUHIGA, les enseignant proposent les résumés, la rédaction des textes similaires à celui qu'on a lu en classe, les réponses aux questions de compréhension, etc. comme activités de concrétisation.

II.7. Les problèmes rencontrés lors de l'exploitation des textes littéraires dans le cours de langue

D'une manière générale, l'exploitation du texte littéraire ne peut pas se faire sans problème y afférent étant donné que la littérature elle-même est taxée de cours difficile à enseigner. A ce sujet, Serge Doubrovsky et Tzvetan Todorov disent ceci : « *La vérité gênante pour le professeur de littérature est que la littérature ne s'enseigne pas. Tandis qu'on sort, en principe, d'une classe d'arithmétique ou de dessin, capable de calculer et de dessiner, on ne sort pas d'une classe de lettres capable d'écrire, même en théorie…*»[84]

Les apprenants du français langue étrangère trouvent certaines difficultés pour lire un texte littéraire. La plupart de textes littéraires est pleine de fiction, ce qui complique la pratique. Une idée encadre l'autre et un même mot ou concept peut avoir plusieurs sens selon l'auteur, le lecteur, l'époque, etc. Les textes littéraires sont jugés difficiles d'accès et trop éloignés d'une pratique effective de la langue.

Ayant un contenu difficile parfois à comprendre, un texte littéraire doit généralement être lu plusieurs fois pour être compris car il est porteur de plusieurs dimensions. De plus, il arrive que le véritable sens du texte littéraire soit sous-entendu. Certains élèves éprouvent des difficultés ou manquent de motivation pour le plaisir de la lecture et par conséquent aiment moins la littérature. De ce fait, nous proposons à tout enseignant du FLE de faire la lecture à ses élèves pour retracer souvent des souvenirs impérissables.

Ainsi, un certain nombre d'enseignants et d'apprenants voient seulement dans la démarche de l'exploitation du texte littéraire en classe de FLE la possibilité d'améliorer le vocabulaire et de renforcer les connaissances ; et d'autres nient toute possibilité de cette approche sauf si l'apprenant a déjà un niveau très élevé de langue et de grammaire.

---

[84] DOUBROVSKY, S., TODOROV, T. *L'enseignement de la littérature*, Paris, Plon, 1971, p. 16

En se basant sur le programme de français en section de Langues, la plupart des enseignants et apprenants considèrent seulement le texte littéraire comme un fournisseur de mots, un document pour l'étude et la compréhension du culturel et de l'interculturel. Mais, en réalité, elle est un endroit propice d'observation et de réflexion progressive sur les techniques d'écriture et de réécriture en situation, et par conséquent, lieu d'un discours métalinguistique.

Mais ce qui vient vite à l'esprit à propos de l'exploitation des textes littéraires c'est, sans doute, cette série de questions : quel texte est convenable pour être exploité dans une classe de langue ? Faut-il inonder les étudiants d'histoire littéraire ? Analyser, dans une classe de langue, un passage d'une lettre ou d'une pièce de théâtre ?

Naturellement non. D'après Amor Séoud: « *Enseigner la littérature n'équivaut pas ou ne doit pas équivaloir à enseigner un savoir sur la littérature, exactement de la même façon, et un peu pour les mêmes raisons qu'enseigner une langue ne signifie pas en faire apprendre la grammaire*» [85]

De ce fait, l'enseignement de la littérature en classe de FLE nécessite une technique aussi différente e l'enseignement d'un autre cours. Ainsi les concepteurs des méthodes doivent tenir compte de certains paramètres pour le choix des textes : niveau de français des apprenants, leurs centres d'intérêt, etc.

L'enseignant du post-fondamental est appelé à motiver les apprenants dans leur prise de contact avec le texte en leur faisant découvrir l'utilité d'analyse littéraire pour favoriser l'autonomie de chacun. Annie ROUXEL dans son livre *Enseigner la lecture littéraire* explique que :

> «*Le fait de susciter chez les élèves des interrogations sur le pourquoi des textes, sur la réalité et l'imaginaire auxquels ils renvoient, sur les questions auxquelles ils répondent, représente déjà une manière de les impliquer dans cette communication particulière qu'est la littérature et contribue en partie à construire leur réception*» [86]

Il semble donc important de proposer des tâches d'apprentissage qui correspondent au support choisi et inversement. La finalité de la lecture, dans la première étape, doit être la

---

[85] SEOUD, A. *op.cit.*, p.9

[86] ROUXEL, A. *Enseigner la lecture littéraire*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 1996, p.198

compréhension qui doit faciliter l'accès à la construction du/des sens. Si les enseignants du post-fondamental en section de Langues procèdent tous ainsi, on observerait un rendement suffisant en matière de la compétence des apprenants en littérature.

Au Burundi, le manque de matériel, du programme et des ouvrages de littérature entrave l'étude purement littéraire pour les apprenants de la section de Langues.

Conclusion

L'enseignement de la littérature en section de Langues au Burundi est susceptible de certaines critiques si l'on tient compte du programme prescrit dans les manuels de français. Vu les thèmes abordés dans cette section, il y a moyen de dire que la littérature occupe une place moins importante par rapport aux années antérieures. Les objectifs du français visent grandement la communication, et surtout apprendre aux apprenants à se débrouiller dans la communication quotidienne. Cela influe grandement sur l'exploitation du texte littéraire en classe de langues.

De ce faits, le texte littéraire est un outil approprié pour favoriser la lecture, l'écriture et les échanges d'idées en langue étrangère. Il permet d'intégrer aussi bien des éléments culturels que des aspects linguistiques et esthétiques. Nous avons remarqué qu'une fois que la littérature est bien manipulée, les apprenants auraient développé l'esprit de critique et de réflexion poussée. La littérature aide à la maîtrise de la langue même si on se heurte à de multiples difficultés lors de son enseignement/apprentissage.

Les pratiques pédagogiques d'enseignement de la littérature ne sont pas bien utilisées. Les enseignants de français se contentent du contenu des manuels et ces derniers manifestent des carences avérées de la matière qui concerne la littérature.

Dans les manuels de français de la section de langues, les extraits littéraires sont utilisés pour l'enseignement de la grammaire. Au contraire, ils devraient être accompagnés de questions permettant une approche globale qui favorise la compréhension de la littérature. Le professeur doit trouver l'équilibre entre les compétences linguistiques, esthétiques, socioculturelles et affectives adaptées au niveau des apprenants en tenant compte de leur intérêt et leur expérience dans vie quotidienne. C'est ainsi qu'il est préférable que les activités à donner, à la fin de la leçon, concernent plus le cadre social de l'apprenant pour interposer les éléments de la culture en contexte de la communication.

CHAPITRE III : METHODOLOGIE DE L'ENQUETE

III. I. La population d'enquête

Notre enquête concerne exclusivement les élèves de la section de Langues des quatre écoles publiques de la DCEN BUHIGA se trouvant en province KARUSI. Le choix de ces établissements n'est pas le fruit du hasard. En effet, nous avons voulu nous intéresser à la section de Langues dans les établissements scolaires qui sont localisés loin des paramètres du confort en bibliothèques.

Nous avons choisi cette section de Langues car elle prépare les élèves à affronter l'examen d'Etat dans les domaines généraux, plus particulièrement de la littérature. Ainsi les apprenants sont supposés maîtriser la littérature. Nous faisons cette recherche dans le but de nous enquérir réellement de la situation actuelle de l'enseignement de la littérature.

Pour bien comprendre la part actuelle de la littérature dans l'enseignement-apprentissage du français au Burundi, nous aurions dû approcher tous les enseignants et les apprenants du Burundi car tous devraient donner leurs diverses considérations en rapport avec l'enseignement de la littérature.

Cependant, vu l'immensité du territoire et les effectifs des enseignants de français et des apprenants en section de Langues, notre recherche pourrait durer des années si nous les considérons tous. De plus, nous ne sommes pas assez outillé en moyens financiers et techniques pour remplir cette tâche. Ainsi, nous avons jugé bon d'orienter notre recherche en DCEN BUHIGA, tout en espérant pouvoir toucher à des avis et des informations fort diversifiées. Ici, nous y avons rencontré des enseignants et apprenants aussi différents.

III. 1.1. La population d'enquête pour les apprenants

MUCCHIELI (R) définit la population d'enquête comme : « *l'ensemble du groupe humain concerné par les objectifs de l'enquête* ».[87]

Vu notre sujet concernant l'état des lieux de l'enseignement de la littérature, nous nous sommes adressés aux apprenants et enseignants de français du post-fondamental en section de Langues.

Nous aurions dû interroger tous les apprenants et enseignants de Français des établissements qui ont la section de Langues, mais comme nous l'avons signalé, suite aux contraintes de temps

[87] MUCCHIELI, R. *Le questionnaire dans l'enquête psycho-sociale*, Paris, ESF, 1973, p. 18

et de moyens financiers, nous envisageons recueillir les informations auprès de 162 apprenants de la DCEN BUHIGA.

Tableau 1 : Répartition de la population d'enquête pour les apprenants

ETABLISSEMENTS	1re Langues	2e Langues	3e Langues	TOTAL
Lycée KARUSI	-	-	32	32
L. CO. BUHIGA	33	29	34	96
L. CO MAYENZI	18	-	-	18
L. CO NYAMUGARI	-	16	-	16
TOTAL	51	45	66	162

Comme l'indique le tableau ci-dessus, l'effectif total des apprenants s'élève à 162 issus de quatre établissements. La DCEN BUHIGA a quatre écoles qui abritent la section de Langues. Ainsi, nous avons choisi deux classes par établissement tout en veillant à ce que chaque classe se présente deux fois mais pas dans la même école. Les classes semblables se retrouvent encore dans l'un ou l'autre établissement.

III. 1.2. La population d'enquête pour les professeurs

Tableau 2 : Répartition de la population d'enquête pour les professeurs

ETABLISSEMENTS	NOMBRE D'ENSEIGNANTS ENQUETES
Lycée KARUSI	2
L. CO. BUHIGA	2
L. CO MAYENZI	2
L. CO NYAMUGARI	1
Total	7

L'effectif des enseignants de français dans les établissements de la DCEN de BUHIGA qui ont la section de Langues est de 7.

III.2. Présentation de l'instrument d'enquête

Dans une recherche, il existe plusieurs instruments de collecte de données. La nature et l'objet de la recherche influencent grandement les instruments à utiliser. Pour notre recherche, nous avons privilégié l'enquête par questionnaire écrit car le niveau d'instruction de nos informateurs leur permet de lire, comprendre et répondre à nos questions.

Le questionnaire d'après LAROUSSE est : « *La liste des questions auxquelles on doit répondre par écrit (ou plus rarement par oral)* »[88]

Nous avons choisi le questionnaire écrit parce que notre but est d'obtenir une réponse qui traduit fidèlement ou exactement la réalité.

En effet, nous ne sommes pas loin de Roger Daval qui affirme que : « *Le questionnaire peut assimiler à un test auquel tous les sujets de la population sont soumis aux mêmes conditions* ».[89]

Le questionnaire écrit donne une liberté totale au répondant et lui permet d'exprimer aisément leur opinion. Il est un instrument capable de répondre au critère d'objectivité et comporte des avantages par rapport à l'interview comme le souligne encore le chercheur Roger Daval en disant ceci :

> « *La méthode par le questionnaire (...) minimise le risque de l'erreur d'interprétation par rapport à l'interview. Elle n'atteint que la réponse manifeste mais elle se prête au traitement statistique avec beaucoup de rigueur parce que le questionnaire peut être assimilé à un test auquel les sujets de la population sont soumis dans les mêmes conditions.* »[90]

Ainsi, le questionnaire garde un avantage dans la mesure où il peut guider le chercheur afin de ne pas tomber dans les conditions qui ne facilitent pas la recherche.

Cependant, le questionnaire n'est pas un outil sans manquements. Lorsqu'il s'agit par exemple des questions à choix multiples (QCM), les réponses peuvent être sans conviction, incomplètes ou hors-sujet. Pour trouver la solution à ces manquements, nous avons prévu pour notre questionnaire, la rubrique « pourquoi » ou « Justifiez votre réponse » pour essayer d'ouvrir les horizons de nos informateurs.

---

[88] *Grand dictionnaire linguistique et sciences du langage*, Paris, Cedex, 1994, p.1546
[89] DAVAL, R. *Traité de psychologie sociale*, Paris, PUF, 1964, p.17
[90] *Ibidem*, p. 1 52

Dans notre travail, le questionnaire est le mieux indiqué et permet de toucher un nombre relativement grand dans un temps court. Selon le spécialiste Paul Albou, administrer un questionnaire à un individu revient à *« obtenir des renseignements sur ce qu'il sait, sur ce qu'il fait ou compte faire, ce qu'il pense ou ressent c'est-à-dire croit, espère »*.[91] Notre souci est donc d'obtenir des renseignements auprès de notre population d'enquête en utilisant ce questionnaire.

III.2.1. La forme du questionnaire

Notre enquête sur terrain s'est passée à l'aide d'un questionnaire écrit présenté sous forme de test. Ainsi, comme nous l'avons déjà signalé, nous avons élaboré un questionnaire destiné aux enseignants et un autre aux élèves, selon la population choisie.

III.2.2. Le contenu du questionnaire

Chaque questionnaire fait ressortir les thèmes qui facilitent la récolte des informations dont on a besoin. Le questionnaire est fait souvent des questions fermées et en cas de besoin, il est suivi d'une rubrique réservée aux justifications ou explications de leurs points de vue. Chaque apprenant reçoit son propre questionnaire auquel il répond selon son gré, et il en de même pour les enseignants.

III.2.2.1. Le questionnaire adressé aux enseignants

Ce questionnaire est composé de 19 questions sous 9 thèmes regroupant l'ensemble des informations nécessaires pour faire notre étude. En donnant des réponses aux questions posées, les enseignants nous ont donné leur point de vue et leur contribution au regard de l'enseignement de la littérature. Les réponses données par les professeurs nous ont permis de faire une analyse sur les points de vue suivants :

- L'état des lieux de l'enseignement de la littérature en section de Langues ;
- L'attitude des enseignants face à la littérature ;
- Le temps alloué à l'enseignement de la littérature ;
- La maîtrise des techniques d'enseignement de la littérature ;
- La démarche méthodologique utilisée dans l'enseignement de la littérature ;
- La disponibilité du matériel didactique ;
- Les difficultés rencontrées dans l'enseignement de la littérature ;
- La contribution de la lecture dans l'exercice littéraire ;

---

[91] ALBOU, P. *Les questionnaires psychologiques*, Paris, PUF, 1973, p. 34

- L'évaluation d'une leçon de littérature ;
- Enfin, les propositions et les recommandations des enseignants en ce qui concerne la littérature en section de Langues.

Pour les professeurs, nous avons distribué des questionnaires d'enquête à tous les professeurs de la section de Langues. Tout le monde y a répondu volontiers.

III.2.2.2. Le questionnaire adressé aux apprenants

Il a été établi sous forme de sujets composés de questions sur divers aspects. Nous avons au total 12 questions et chacune avec une idée libre et suffisante. Ces questions sont regroupées en 5 thèmes et sont clôturées par des propositions et recommandations des apprenants. L'étude de ce questionnaire a permis de savoir l'appréciation des apprenants face à la littérature. Elle a permis aussi de montrer les préférences des informateurs, les activités qui peuvent aider les élèves à mieux apprendre et maîtriser la littérature sous tous ses aspects.

Faute de temps et de moyens, il a été impossible de distribuer les questionnaires à tous les élèves. Ainsi, nous avons choisi deux classes différentes par chaque établissement visité tout en espérant pouvoir couvrir toutes les informations voulues.

III.3. Lieu de l'expérimentation

Dans toute recherche, il est important de décrire le milieu d'enquête. Concrètement, notre enquête s'est déroulée en commune scolaire de BUHIGA de la province KARUSI. Nous avons visité quatre établissements entre autres le Lycée KARUSI, le L.CO BUHIGA, le L. CO MAYENZI, et le L. CO NYAMUGARI. L'enquête a porté sur 162 apprenants et 7 enseignants de la section de Langues de cette direction scolaire.

Nous avons alors jugé bon d'orienter notre recherche dans les écoles éloignées de la capitale où les études similaires se font fréquemment. Par ailleurs, dans ces établissements, des recherches en matière d'enseignement de langues sont encore rares ou quasi inexistantes.

III.3.1. La pré-enquête

Pour toute recherche, la pré-enquête est une étape incontournable. Elle permet de formuler les questions intelligibles aux interrogés mais aussi elle oriente et éclaire le chercheur, elle permet aussi de voir si tous les points qui intéressent le travail de recherche ont été abordés et de juger dans quelle mesure les hypothèses pourraient être mieux formulées.

Pour ce qui nous intéresse, la pré-enquête nous a permis de remplacer les termes qui auraient gêné la compréhension des répondants et à bien ordonner les questions.

Nous avons effectué une pré-enquête au L.M. GASENYI et L.M KAMENGE deux établissements publics dont la section de Langues date des années 2000 pour le premier et de 2003 pour le second. Dans chaque établissement, nous avons pris 20 enquêtés, c'est-à-dire 3 élèves par classe et 2 enseignants.

Pendant le dépouillement, nous avons analysé les réponses des élèves à qui nous avons remis le questionnaire d'essai et cela nous a permis de nous rendre compte des questions mal formulées, d'autres incompréhensibles ou ambiguës voire incomplètes. Grâce à cette phase, nous avons supprimé certaines questions, corrigé et ordonné certaines autres. Les résultats du dépouillement nous ont permis de préciser nos hypothèses de travail.

Après avoir constaté que notre outil d'enquête est mieux adapté pour pouvoir vérifier nos hypothèses, nous avons passé à l'étape suivante qui est l'enquête proprement dite.

III. 3.2. L'enquête proprement dite

Nous avons mené l'enquête dans quatre établissements de la DCEN BUHIGA qui abritent la section de Langues. Les raisons qui nous ont poussé à les choisir sont que ces derniers se trouvent à l'intérieur du pays où il n'y a pas des centres de lecture ou de bibliothèques scolaires. Cependant, de nos jours, nous remarquons que certaines de ces écoles choisies sont parmi les meilleures qui réussissent à l'examen d'Etat. Ainsi, ces établissements ont intéressé notre étude.

Comme nous avons eu l'occasion de le souligner plus haut, notre enquête proprement dite a porté sur 162 élèves répartis dans les différents Lycées retenus. Dans les différents établissements, nous devions passer par l'autorité scolaire pour nous informer de la disponibilité des élèves et demander la permission d'entrer en contact avec ceux-ci. Elle devait nous indiquer par la suite la procédure et les moments favorables pour rencontrer les élèves qui devaient participer à l'enquête. Ce qui a fait même qu'il y ait des classes qui n'ont pas pu avoir la disponibilité pour l'enquête.

Sur le terrain d'enquête, devant les élèves, nous devions nous présenter et leur signifier l'objectif de notre visite. Nous leur distribuions alors les questionnaires auxquels ils devaient répondre. Nous leur donnions des explications sur l'un ou l'autre item incompréhensible. Nous leur avons laissé les questionnaires pendant deux jours. Les questionnaires remplis étaient remis aux

titulaires du cours de français des classes respectives afin qu'ils puissent nous les remettre ainsi que les questionnaires qui leur étaient destinés.

Et pour les enseignants, nous avons fait une enquête sur tous les enseignants de français de la section de langues dans les 4 établissements. Ce sont ces derniers qui ont fait objet de notre échantillon.

III. 4. L'échantillonnage

Etant donné que l'effectif de la population de notre recherche était assez grand, il nous a fallu déterminer un échantillon permettant de recueillir les données fiables afin de pouvoir avoir une idée assez précise des caractéristiques d'un ensemble de données à partir d'un nombre réduit d'observation de cet échantillon. Nous avons alors cadré notre étude dans quatre établissements à savoir Lycée KARUSI, L. CO. BUHIGA, L. CO MAYENZI et le L. CO NYAMUGARI.

Puisqu'on ne peut pas interroger tous les élèves de ces établissements, nous avons procédé à l'échantillonnage. Selon Gilbert DE LANDSHEERE : « *Echantillonner, c'est choisir un nombre limité d'individus d'objets ou d'événements dont l'observation permet de tirer des conclusions applicables à la population entière (univers) à l'intérieur de laquelle le choix a été fait* »[92]

Selon cet auteur, l'échantillon est un ensemble d'éléments à partir desquels on a recueilli les données. C'est un sous-ensemble d'une population que l'on veut étudier.

Dans notre enquête, l'échantillon des élèves est basé sur l'avis de Roger Mucchielli : « *La population d'étude ou l'univers d'enquête est l'ensemble des groupes humains concernés par les objectifs d'enquête. C'est dans l'univers que sera tiré l'échantillon de l'étude.*»[93]

Dans notre travail, l'univers de l'enquête recouvre tous les apprenants visités de ces 4 établissements cités dans les classes de la 1ère, 2è et la 3è année du post-fondamental. Ainsi, nous avons essayé de travailler de manière à ce que l'échantillon considéré dans les écoles qui constituent notre population soit équilibré. Nous avons pris deux différentes classes pour chaque établissement afin de maintenir cet équilibre.

---

[92] DE LANDSHEERE, G. *Introduction à la recherche en éducation,* 5e édition revue et augmentée. Armand Colin, 1982, p. 383

[93] MUCCHIELLI, R. *Le questionnaire dans l'enquête psychosociale, connaissance du problème*, Paris, PUF, 1971, p. 16

Pour notre cas, comme notre étude se fait dans une seule direction, nous avons travaillé sur tous les établissements de la Direction scolaire de BUHIGA. Signalons aussi que tous sont des enseignants de français et apprenants de la section de Langues.

III.4.1. Les méthodes utilisées

On sait qu'il existe plusieurs méthodes de recherche. Pour notre cas, nous avons jugé bon de combiner deux méthodes : la méthode quantitative et la méthode qualitative.

III.4.1.1. La méthode quantitative

La méthode quantitative sert à quantifier les données recueillies. Elle consiste à faire un recueil de données observables quantitatives et fiables. Elle procède par des calculs en faisant des observations des faits. Les questions qui sont posées sont des questions dites fermées.

Pour ce qui nous concerne, cette méthode s'est avérée convenable du fait qu'elle consiste à vérifier les faits pour donner une explication quantifiée du phénomène à étudier.

Nous avons donné l'importance à cette méthode quantitative dans le sens où nous nous sommes intéressé à la vérification des objectifs à l'aide des informations fournies par un nombre important des apprenants et d'enseignants et par conséquent, ces données devraient être quantifiées.

III.4.1.2. La Méthode qualitative

Dans cette méthode, les enquêtés sont priés de répondre librement aux questions ouvertes. Le chercheur fait des entretiens avec la population d'enquête. Alain Bavelier dit qu'elle est une *« méthode dont les résultats obtenus dépendent autant sinon davantage des qualités personnelles »*[94]

La méthode qualitative joue un rôle important dans le jugement de l'expression personnelle. Les questions étant posées de manière à susciter des réponses ouvertes, nous avons trouvé nécessaire de recourir à cette méthode pour plus de clarté. La méthode qualitative est beaucoup utilisée et son apport est prépondérant. Celle-ci a pour but d'explorer le phénomène à étudier en tenant compte de la qualité des informations recueillies.

---

[94] BAVELIER, A. *L'homme et ses motivations : la psychologie de Paul Diel*, Paris, RETZ, 1998, p.180

III.4.2. Les problèmes rencontrés

Tout travail se heurte toujours à des problèmes. Parmi les problèmes que nous avons rencontrés lors du déroulement de notre enquête, il y a le non-respect des rendez-vous des enseignants auprès desquels nous avons recueilli les informations. En effet, les problèmes sont particulièrement liés au fait que les enquêtés étaient dispersés, ce qui nous a obligés de faire des montées et des descentes d'une école à une autre. Pour la récupération des questionnaires, certains ne nous ont pas remis le questionnaire, sans pour autant oublier que certains informateurs considéraient l'activité comme un travail à la fin duquel ils pourraient avoir de revenus.

III.5. Le dépouillement

Après avoir effectué notre enquête et récolté les questionnaires, nous sommes passé à l'étape du dépouillement pour dégager les résultats de notre enquête. A cet effet, nous nous sommes référé aux propos de Jean-Claude Javeau qui nous dit que :

« *Dépouiller le questionnaire, c'est dégager des résultats intéressants dans le cadre défini par les hypothèses de travail* ».[95]

C'est pourquoi, après cette étape du dépouillement, nous avons passé à la présentation et l'analyse et à l'interprétation des résultats.

Dans ce chapitre, nous avons parlé de la méthodologie de notre recherche tout en donnant la limite au champ de notre enquête. Ce champ correspond à la DCEN BUHIGA de la province scolaire de KARUSI.

Nous avons également décrit la population d'enquête, qui est composée, dans notre travail, des apprenants et enseignants de la section de Langues. Nous avons préféré le questionnaire écrit comme instrument d'enquête. Après le dépouillement, nous avons procédé à la présentation, à l'analyse et à l'interprétation des données.

---

[95] JAVEAU, J. *L'enquête par questionnaire*, Bruxelles, EU, 1972, p. 32

CHAPITRE IV : PRÉSENTATION, ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Comme le titre l'indique, ce chapitre est constitué de la présentation, de l'analyse et de l'interprétation des résultats. Les résultats de l'enquête seront analysés question par question et thème par thème. Ainsi, les questions ont été rédigées en 9 thèmes pour les enseignants et en 5 thèmes pour les apprenants.

Rappelons aussi que notre enquête a été effectuée dans la DCEN BUHIGA de la DPEN KARUSI en vue de connaître l'état des lieux de l'enseignement de la littérature en section de Langues. Après chaque thème, une synthèse partielle sera dressée avant d'entamer un autre thème.

IV.1. Enquête menée auprès des apprenants

L'enquête menée chez les apprenants a été subdivisée en cinq thèmes correspondant aux articulations ci-après :

1. L'attitude des apprenants face à la littérature
2. Les activités contribuant à l'amélioration de l'apprentissage de la littérature
3. L'évaluation de la littérature
4. La pertinence du matériel didactique
5. La lecture des ouvrages et son apport en littérature

IV.1.1. L'attitude des apprenants face à la littérature

Tableau 3 : Point de vue des apprenants par rapport de l'appréciation du cours de la littérature

Question	Réponse	Fréquence	%
Comment appréciez-vous le cours de littérature ?	Facile	22	13,58
	Difficile	71	43,82
	Ni facile ni difficile	69	42,59
	Total	162	99,99

À la lumière de ce tableau, nous avons 22 apprenants, soit 13,58 % de nos enquêtés qui estiment que la littérature leur paraît facile ; 71 apprenants, soit 43,82 % de nos enquêtés disent que la

littérature est très difficile, et 69 apprenants, soit 42, 59 % perçoivent le cours de littérature comme ni facile ni difficile.

Nous constatons que la majorité des apprenants trouvent que la littérature est difficile tandis que l'autre partie aussi non négligeable stipule qu'elle n'est ni facile ni difficile. Cette dernière réponse est donnée en grande partie par les apprenants de la 1ere année, une classe où on ne prévoit même pas les leçons de littérature. Cela montre que cette réponse résulte de la confusion qui ne leur permet pas de distinguer le cours de français de la littérature.

Tableau 4 : Point de vue des apprenants en ce qui concerne la place qu'ils accordent à la littérature par rapport à d'autres leçons de français

Question	Réponse	Fréquence	%
a) Quelle place accorderiez-vous à la littérature par rapport à d'autres leçons de français ? b) Pourquoi ?	La première	92	56,79
	La deuxième	70	43,21
	Total	162	100

En analysant ce tableau, 92 apprenants, soit 56,79 % de nos enquêtés accordent la première place à la littérature par rapport à d'autres leçons de français, tandis que 70 élevés, soit 43,21 % de nos enquêtés placent la littérature à la deuxième place.

La plupart des premiers apprenants ont justifié que la littérature élargit les connaissances, et véhicule des leçons morales. Selon eux, la littérature enrichit à travers le vocabulaire, et par les auteurs et leurs œuvres, permet l'ouverte du monde. Certains apprenants, dans ce même groupe, donnent des propos aussi qui sèment la confusion. Ils répondent qu'il n'y a pas de littérature dans le programme de français et assimilent la littérature à la leçon de grammaire alors que parmi ceux-là, il y a ceux qui sont au terminal. Cela se remarque dans leurs réponses qui suggérant que dans une leçon en rapport avec la littérature, on y étudie beaucoup de structures grammaticales pour arriver à savoir bien parler le français avec les autres....

Pour les seconds, les réponses sont aussi diverses et la plupart des apprenants ne comprend pas ce qu'est une leçon de littérature. Par ailleurs, les apprenants constatent que cette dernière occupe peu de temps par rapport à d'autres leçons alors qu'elle est incompréhensible. Dans cette même catégorie, quelques apprenants disent que la littérature est là pour améliorer l'histoire des pays. D'autres font savoir que la littérature n'est pas comprise par les élevés et raison par laquelle on l'a rejetée du nouveau système éducatif burundais.

De ce qui précède, nous remarquons que les réponses varient en fonctions de la place que chacun donne à la littérature. Il y a même ceux qui vont jusqu'à confondre la littérature avec l'histoire, ou même avec une leçon pure et simple de la grammaire. On attribue la place à la littérature suivant la perception personnelle.

Tableau 5 : Point de vue des apprenants sur l'encouragement de la part des enseignants, à se familiariser avec la littérature

Question	Réponse	Fréquence	%
a) Les enseignants vous encouragent-ils à vous familiariser avec la littérature ? b) Justifiez votre réponse.	Oui	120	74,07
	Non	40	25,92
	Total	162	99,99

La lecture de ce tableau montre que sur les 162 prenants qui ont répondu à notre questionnaire, 120 soit 74,07 % de nos enquêtés acceptent que leurs enseignants de français les encouragent à se familiariser à la littérature. Ils justifient que certains professeurs cherchent des livres (romans) et conseillent aux apprenants de les lire, donnent des thèmes à discuter et initient les élèves à faire des exposés en classe.

De ce qui précède, nous en déduisons que la plupart des apprenants de ce groupe admirent cet encouragement car ils voient en cela l'intérêt d'augmenter les connaissances et aiguiser leurs mémoires au niveau de la réflexion ou de la critique. Néanmoins, ils se confrontent au problème de manque d'une matière riche de littérature au niveau du programme de français au post-fondamental.

Par ailleurs, 40 apprenants, soit 25,92 % reprochent à leurs enseignants de ne les avoir pas encouragés à se familiariser avec la littérature. Ils expliquent que les enseignants du nouveau système ne se soucient guère de la littérature, d'autres disent qu'il n'y a pas de livres ou de programme de littérature. Et leurs enseignants se basent uniquement sur la matière contenue dans les manuels scolaires existants.

Tableau 6 : Réponses des apprenants par rapport à leur sentiment pendant une séance de littérature

Question	Réponse	Fréquence	%
a) Comment vous sentez-vous pendant la séance de littérature ? b) Justifiez votre réponse	Très bien	46	28,39
	Bien	59	36,41
	Mal à l'aise	24	14,81
	Comme les autres séances	33	20,37
	Total	162	99,98

En observant les résultats de ce tableau, nous constatons que sur l'ensemble de nos enquêtés, 46 apprenants, représentant 28,39 % de notre population, se sentent très bien pendant la leçon de la littérature au moment où 59 élèves, soit 36,41 % se sentent bien dans la même séance. Pour ces affiliés à la section des Langues, nous avons pu trouver un nombre de 24 apprenants qui déclarèrent se sentir mal à l'aise quand il est question de la littérature en classe. Cela étant, 33 autres soit 20,37% font exception et considèrent la séance de littérature comme les autres séances.

À voir les réponses des uns et des autres, nous remarquons que pour les apprenants d'une même section, les points de vue diffèrent. Ceux qui disent que la séance du cours de littérature n'apporte rien de plus par rapport à d'autres leçons. ne voient pas l'importance de cette matière. Ils ne parviennent pas à constater que la littérature aide à s'ouvrir au monde, approfondir le degré de critique, développer l'idée de la connaissance de l'homme, ...

Tableau 7 : Point de vue des apprenants par rapport au nombre de séances de littérature par mois

Question	Réponse	Fréquence	%
a) Aimeriez-vous qu'on vous donne combien de séances de littérature par mois ? b) Justifiez votre réponse.	1/3 du temps imparti au français	48	29,62
	½ du temps imparti au français	65	40,12
	¾ du temps imparti au français	49	30,24
	Total	162	100

En nous référant à ce tableau, nous remarquons que 48 apprenants, soit 29,62 % de nos enquêtés aimeraient voir le cours de littérature occuper 1/3 du temps imparti au français mais 65

apprenants qui concourent les 40,12 % suggèrent qu'il faut passer ½ du temps alloué imparti au français à étudier la littérature. Par ailleurs, un autre groupe de 49 apprenants représentant 30,24 % de ceux ont répondu à notre questionnaire sont intéressés par la littérature jusqu'à demander que l'on accorde à la littérature ¾ du temps réservé au français.

Disons en passant que cette considération dépend en grande partie de la façon dont chaque apprenant conçoit la littérature. Si un apprenant est intéressé par celle-là, il suggèrera qu'on y mette plus de temps. Par ailleurs, si l'on n'y voit pas d'intérêt, la tendance est de réduire le temps à accorder à la littérature.

Nous remarquons que beaucoup d'apprenants se lamentent que la littérature est difficile tandis que d'autres confondent le français avec l'histoire, voire avec la géographie. La plupart des apprenants placent la littérature en deuxième lieu et donne la raison que cette dernière ne figure pas sur le programme de manière visible. Les enseignants jouent aussi un rôle sur la perception des apprenants face à la littérature en leur encourageant d'y mettre plus d'attention. Étant en section de Langues, beaucoup d'apprenants se sentent bien lorsqu'on leur enseigne les notions de littérature. Par ailleurs, leurs sentiments varient d'une catégorie à l'autre jusqu'à trouver des apprenants qui se sentent mal à l'aise devant une leçon de littérature, oubliant même qu'ils étudient en section de Langues. Ce qui est plus ou moins commun pour ceux qui sont intéressés par la littérature, c'est qu'ils suggèrent que la littérature prenne ½ du temps imparti au français pour approfondir les notions de cet aspect d'étude.

IV.1.2. Les activités contribuant à l'amélioration de l'apprentissage de la littérature

Tableau 8 : Point de vue des apprenants sur les activités qui leur permettraient de bien apprendre la littérature

Question	Réponse	Fréquence	%
a) Quelles sont les activités qui vous permettraient de bien apprendre la littérature ? b) Justifiez votre réponse.	La lecture des ouvrages parlant de la littérature	71	43,82
	Les thèmes donnés par l'enseignant	46	28,39
	La lecture des ouvrages littéraires	45	27,77
	Total	162	99,98

En analysant ce tableau, nous trouvons que 71 apprenants, soit 43,82% de nos enquêtés mettent une grande attention sur la lecture des ouvrages parlant de la littérature tandis que 46 apprenants, soit 28,39 % se contentent des thèmes donnés par l'enseignant.

Cependant, une autre portion de 45 apprenants, représentant 27,77% de ceux qui ont répondu à notre questionnaire, disent que la lecture des ouvrages littéraires serait à la base des activités qui permettraient aux apprenants de bien apprendre la littérature.

Si on entre au fond de leurs justifications, ceux qui mettent en avant la lecture des ouvrages parlant de la littérature sont motivés par la présence de quelques ouvrages dans leurs bibliothèques. D'autres sont motivés par leurs enseignants. Nous avons aussi remarqué que ceux qui se contentent des thèmes donnés par l'enseignant disent que ce fait est lié au manque de la bibliothèque équipée au sein de leur établissement.

Nous remarquons que les apprenants ont donné telle ou telle autre réponse selon certains critères. Par exemple, ceux chez qui on a une bibliothèque, petite soit-elle, ont suggéré que la lecture est à la base de l'amélioration de l'apprentissage de la littérature. Là où il n'y a pas de livres, on n'a pas d'autre choix que de se contenter des thèmes donnés par leurs enseignants.

IV.1.3. L'évaluation de la littérature

Tableau 9 : Appréciation des apprenants par rapport aux évaluations des leçons de littérature

Question	Réponse	Fréquence	%
Comment trouvez-vous les évaluations des leçons de littérature ?	Faciles	35	21,6
	Difficiles	49	30,24
	Très compliques	50	30,86
	Moyennes	28	17,28
	Total	162	99,98

À travers les résultats de ce tableau, nous remarquons que la plupart des apprenants (50 élèves, soit 30,86%) déplorent que les évaluations en littérature sont très compliquées. Une proportion avoisinant 49 apprenants, soit 30,24% de nos enquêtés, soutiennent aussi que ces évaluations sont difficiles.

Ainsi, sur le global de notre population qui a fait objet d'enquête, seulement 35 apprenants soit 21,6% acceptent volontiers que les évaluations du cours de la littérature sont faciles au moment où seuls 28 sur 162 apprenants, représentant 17,28% de nos enquêtés affirment que ces évaluations sont ordinaires.

Avec ces chiffres, nous remarquons que les apprenants en général ne réussissent aux évaluations de la partie littéraire. La plupart d'apprenants conçoivent d'une manière négative la littérature, ce qui influe sur les évaluations pour cette matière.

Tableau 10 : Appréciation des apprenants sur la façon dont les enseignants de français leur enseignent la littérature

Question	Réponse	Fréquence	%
a) Etes-vous contents de la façon dont votre professeur de français vous enseigne la littérature ? b) Justifiez votre réponse.	Oui	91	56,17
	Non	71	43,82
	Total	162	99,99

La lecture de ce tableau nous montre que 91 apprenants, soit 56,17% de nos enquêtés disent qu'ils sont satisfaits de la manière dont les professeurs de français en classe de Langues enseignent la littérature. Les 71 qui restent, soit 43,82% de nos enquêtés ne sont pas contents de la méthodologie utilisée par leurs enseignants pendant le cours de français et spécialement à la partie de littérature.

Du côté des apprenants qui sont contents de la façon dont leurs professeurs enseignent la littérature. Certains expliquent que certains professeurs initient les élèves à la lecture des ouvrages littéraires des auteurs africains. Pourtant, à ce niveau, les élèves remarquent eux-mêmes que dans leurs manuels, il n'y a pas de matière suffisante de la littérature.

De l'autre côté, les apprenants expliquent que certains professeurs enseignent mal cette partie et ne donnent pas beaucoup de connaissances en la matière et ne les initient pas à bien se focaliser sur la littérature. D'autres professeurs se penchent largement sur la grammaire au détriment de la littérature. D'autres encore stipulent que certains enseignants n'expliquent pas convenablement la matière en rapport avec la littérature d'où ce dégoût envers leur méthodologie.

Un grand nombre d'apprenants et surtout ceux des premières années répondent que l'on n'étudie pas du tout la littérature, sauf la lecture simple et personnelle sans suivie ni orientation. Les apprenants des autres classes ajoutent même que leurs enseignants se contentent de les inciter à préparer des exposés pour un sujet donné, et donner une leçon morale à la fin de la lecture d'un texte. Ces apprenants considèrent que les exposés et les leçons morales constituent la réflexion ou l'exercice littéraire, ce qui n'en est pas le cas.

Tableau 11 : Point de vue des apprenants sur leur satisfaction des résultats obtenus lors des évaluations en littérature

Question	Réponse	Fréquence	%
a) Etes-vous satisfaits des résultats obtenus lors des interrogations, des examens et des devoirs en littérature ?	Oui	39	24,07
	Non	123	75,92
b) Justifiez votre réponse.	Total	162	99,99

Suivant les résultats obtenus tels que visibles sur ce tableau, 123 apprenants, soit 75,92% de nos enquêtés ne sont pas satisfaits des résultats obtenus lors des différentes évaluations en littérature. Ce qui est fort inquiétant est que seuls 39 apprenants, soit 24,07% sont satisfaits des résultats obtenus lors des interrogations, des examens et des devoirs en littérature. Cela est déplorable du fait que nous sommes en section de Langues et où les résultats devraient être meilleurs pour ces futurs littéraires.

Nous constatons que la plupart des apprenants trouvent que les évaluations en littérature sont plus compliquées et difficiles. Il s'en suit même que ces apprenants ne sont pas satisfaits des résultats qu'ils reçoivent lors des évaluations en la matière. Cependant, peu d'apprenants sont satisfaits de la façon dont certains professeurs enseignent la partie littéraire même si cela relève de leur initiative. L'autre partie non négligeable accuse leurs enseignants de ne pas fournir d'efforts pour leur faire aimer cette partie importante mais presque ignorée par les concepteurs du programme.

IV.1.4. La pertinence du matériel didactique

Tableau 12 : Appréciation des apprenants par rapport aux livres à leur disponibilité

Question	Réponse	Fréquence	%
a) Les livres que vous utilisez vous facilitent-ils de bien apprendre la littérature ?	Oui	58	35,80
	Non	104	64,19
b)Justifiez votre réponse.	Total	162	99,99

En analysant ce tableau, nous en déduisons que 104 apprenants, soit 64,19% de nos enquêtés déplorent que les livres qui sont à leur disposition ne facilitent pas l'apprentissage de la

littérature tandis que 58 apprenants, soit 35,80% de nos répondants affirment que les livres qu'ils utilisent sont susceptibles de les aider à apprendre la littérature.

Les premiers soutiennent leurs points de vue en disant que l'on trouve quelques livres de lecture dans leurs petites bibliothèques et ceux-là leur aident à se cultiver en littérature. Les seconds justifient leurs réponses en disant que l'on ne trouve jamais des livres à utiliser dans leurs établissements, voire aux environs. De même, les livres actuels sont très faciles et ne permettent pas l'apprentissage de la littérature et surtout pas de programme de littérature dans les manuels scolaires qui sont à leur portée.

La réponse de l'un et de l'autre est conditionnée par l'absence ou la présence des bibliothèques dans les établissements. La plupart des écoles où s'est déroulée notre enquête ne possèdent pas de livres ou ouvrages littéraires dans leurs petites bibliothèques qu'on y trouve. Les apprenants interrogés répondent en se basant uniquement sur les manuels scolaires qu'ils détiennent. De même, là où on trouve quelques romans, ce sont le plus souvent des ouvrages des auteurs négro-africains et les apprenants de la section de Langues ne peuvent jamais être servis tous. A cet effet, l'accès aux ouvrages littéraires est alors limité.

IV.1.5. La lecture des ouvrages et son apport en littérature

Tableau 13 : Point de vue des apprenants sur ce qu'apporte la lecture d'ouvrages d'histoire/de critique littéraire ou d'anthologies pour comprendre la littérature

Question	Réponse	Fréquence	%
a) Selon vous, la lecture des ouvrages d'histoire/de critique littéraire ou d'anthologies contribuerait-elle à l'amélioration de la compréhension de la littérature ?	Oui	110	67,9
	Non	52	32,09
b)Justifiez votre réponse.	Total	162	99,99

En observant ce tableau, nous remarquons que 110 apprenants regroupant 67,9% de nos enquêtés admettent que la lecture des ouvrages littéraires contribue bel et bien à améliorer la compréhension de la littérature. Ils justifient leur position en disant que la lecture est la mère de la connaissance ; on s'ouvre, on s'épanouit et surtout elle contribue à connaître beaucoup de notions, et c'est aussi une bonne manière de réussir une langue. De ce qui précède, on déduit que les apprenants sont conscients que la lecture des ouvrages littéraires contribue sans réserve à l'amélioration de la compréhension de la littérature.

52 apprenants, soit 32,09 % de nos enquêtés refusent le rôle de la lecture en compréhension de la littérature. Beaucoup d'entre eux nuancent leurs réponses en disant qu'ils ne trouvent pas de livres de littérature pure à consulter, et d'autres se plaignent de ne pas être guidés en la matière.

De cela, nous remarquons que les apprenants de cette catégorie, à défaut de comprendre la littérature, ne voient même pas le rôle de la lecture. Dans leurs arguments, certains apprenants disent que le rôle de la littérature est de « connaître l'histoire du monde entier ». Ici, nous remarquons directement qu'ils assimilent la littérature à l'histoire ou à la géographie.

Tableau 14 : Point de vue des apprenants sur les genres de livres qu'ils aimeraient lire

Question	Réponse	Fréquence	%
Quels genres de textes aimeriez-vous lire ?	Les textes romanesques	39	24,07
	Les textes poétiques	40	24,69
	Les textes théâtraux	48	29,62
	Autres (à préciser)	35	21,6
	Total	162	99,98

Sur base des résultats de ce tableau, 48 apprenants, soit 29,62% suggèrent lisent des textes théâtraux au moment où 40 apprenants, soit 24,69% de nos enquêtés aiment lire les textes poétiques. De même, 39 apprenants, soit 24,07% choisissent les textes romanesques tandis que le reste des apprenants (35), représentant 21,6 % liraient les autres textes hormis ceux cités ci-haut.

Au cours de notre analyse, nous avons remarqué que les élèves des 3^{e} années aiment plus la lecture des ouvrages romanesques et poétiques tandis que ceux de la 1ère année se concentraient plus sur les textes théâtraux et autres non prescrits dans le questionnaire comme la Bible, les journaux, ...

Les apprenants sont conscients que la lecture des ouvrages littéraires est d'une importance capitale pour comprendre la littérature. Pourtant, ils se heurtent à un problème sérieux de manque des ouvrages à lire. De plus, les préférences des ouvrages à lire sont variées jusqu'à

trouver des apprenants qui suggèrent lire des livres non littéraires comme la Bible, les journaux,....

Ainsi, le manque de matière de littérature sur le programme scolaire en général et dans la section de Langues en particulier diminue la concentration des apprenants sur les notions de la littérature. De même, la rareté des ouvrages scolaires à caractère littéraires conduit les apprenants à se concentrer sur des leçons autres que la littérature.

IV.1.6. Les propositions et recommandations

Au cours de cette enquête, nous avons également voulu nous informer auprès des apprenants sur les voies de sortie pour améliorer l'enseignement de la littérature en section de Langues à travers la question suivante :

Que proposeriez-vous et recommanderiez-vous aux décideurs en matière de l'éducation et aux enseignants en vue de promouvoir l'enseignement de la littérature ?

a) Aux décideurs en matière de l'éducation :

- Fournir des livres riches en littérature car les manuels présents contiennent, en grande partie, des textes non littéraires ;
- Réviser le programme de la section de Langues et y insérer des dossiers enrichis de littérature ;
- Mettre en place des bibliothèques bien équipés en ouvrages de littérature ;
- Ne pas privilégier la grammaire au détriment de la littérature ;
- Établir un programme clair préparant les apprenants à l'étude réelle de la littérature.

b) Aux enseignants :

- Insister sur les leçons qui concernent la littérature ;
- Diminuer le temps imparti aux leçons de grammaire et approfondir les notions de littérature ;

Après avoir remarqué les carences dans l'enseignement de la littérature, les apprenants ont proposé des voies de sortie et formulé des recommandations pour arriver à une réussite en littérature. La plupart d'entre eux se sont penché sur la nécessité de réviser le programme et fournir les manuels littéraires en section de Langues. D'autres ont plaidé pour le chargement du programme en grammaire, sans oublier les situations d'intégration qui prennent le temps

inutilement au lieu de le consacrer à la littérature pour se préparer tôt à l'enseignement supérieur.

IV.2. Enquête menée auprès des enseignants

Notre enquête auprès de professeur de français en section de Langues avait pour objectif de nous informer sur le temps alloué à l'enseignement de la littérature, l'attitude des enseignants face à la littérature, son évaluation, la maîtrise des techniques d'enseignement/apprentissage de la littérature, les démarches méthodologiques utilisées et le matériel didactique disponible dans l'enseignement de la littérature.

Nous voulions aussi nous renseigner sur les difficultés préalables pour finir par découvrir l'état des lieux de l'enseignement de la littérature en section de Langues.

IV.2.1. L'état des lieux de l'enseignement de la littérature en section de Langues

Tableau 15 : Réponse des enseignants sur le fait d'avoir vu ou enseigné le cours de français de l'ancien système

Question	Réponse	Fréquence	%
Avez-vous vu ou enseign2 le cours de français relevant de l'ancien système ?	Oui	6	85,71
	Non	1	14,28
	Total	7	99,99

Parmi les 7 enseignants questionnés, 6 enseignants couvrant 85,71% de nos enquêtés disent avoir vu ou enseigné le cours de français relevant de l'ancien système. Un seul enseignant, nouvellement recruté dit ne l'avoir pas enseigné, mais admet avoir vu le programme de l'ancien système au moment où il était apprenant au secondaire.

Le fait que la plupart des enseignants ont enseigné le français avant la nouvelle réforme facilitera à ceux-là de faire la comparaison des programmes de l'ancien et du nouveau système.

Tableau 16 : Appréciation des enseignants sur le programme actuel de la littérature par rapport à celui de l'ancien système

Question	Réponse	Fréquence	%
Comment trouvez-vous le programme actuel de français et plus précisément dans son aspect littéraire par rapport à celui de l'ancien système ?	Plus performant	0	0
	Moins performant	7	100
	Au même niveau	0	0
	Total	7	100

En analysant ce tableau, nous trouvons que tous les 7 enseignants, soit 100% de nos enquêtés considèrent comme moins performant le programme actuel de français et plus précisément dans son aspect littéraire par rapport à celui de l'ancien système.

Ils soutiennent leur point de vue en disant qu'en section de langue, le programme de littérature n'existe pas, ou on a peu de notion de littérature. D'autres ont été plus précis dans leur justification. Ils expliquent que dans le programme du français de l'ancien système, il y avait une partie réservée à la littérature, mais qu'actuellement, la littérature a cédé la place à la grammaire. Selon eux, on a négligé l'aspect littéraire alors que nous faisons face à une section de Langues.

Tableau 17 : Appréciation des enseignants sur la suffisance des ouvrages pour la documentation littéraire

Question	Réponses	Fréquence	%
Votre établissement dispose-t-il des ouvrages suffisants pour la documentation littéraire ?	Oui	1	14,28
	Non	3	42,85
	Moyennement	3	42,85
	Total		99,98

Au vu de ce tableau, les chiffres montrent que 3 enseignants, soit 42,85 % de nos enquêtés disent qu'il n'y a pas d'ouvrages suffisants pour la documentation littéraire. La même proportion signale qu'il y a un nombre moyen de livres dans leurs établissements. Par ailleurs,

1 enseignant, soit 14,28% de ceux qui ont répondu à notre questionnaire accepte que son établissement possède des ouvrages suffisants pour ce fait.

Notre enquête s'est déroulée dans des différents établissements de la DCEN BUHIGA. Ainsi, les enseignants rencontrés là-bas admettent que leurs établissements n'ont pas d'ouvrages suffisants pour la documentation littéraire. Ce manque criant des ouvrages littéraires influe sur l'enseignement/apprentissage de la littérature. Les apprenants et les professeurs auront des difficultés liées au manque des sources documentaires préalables à ce sujet.

Tableau 18 : Point de vue des enseignants sur l'origine des extraits littéraires utilisés en sectiou de Langues

Question	Réponse	Fréquence	%
D'où sont tirés les extraits de textes littéraires proposés dans les manuels du post-fondamental en section de langues ?	La littérature française	0	0
	La littérature africaine	4	57,14
	Textes fabriques	3	42,85
	Autres (à préciser)	0	0
	Total	7	99,99

En lisant ce tableau, nous constatons que 4 enseignants, soit 57,14% de notre échantillon. disent que les extraits littéraires sont grandement issus de la littérature africaine tandis que les 3 autres représentant 42,85% signalent que ces extraits sont des textes fabriqués.

Les premiers précisent que certains extraits semblent moins connus. Par ailleurs, les enseignants de cette catégorie disent qu'ils utilisent aussi quelques extraits issus de la littérature française ou en dehors sources indiquées ci-haut.

Dans le cas des textes fabriqués, les enseignants expliquent que l'on trouve des textes qui relatent des histoires familiales, des discussions sociales, qui sont visiblement fabriqués de toute pièce. Ici même, les rédacteurs du programme ne montrent pas les auteurs ou la source car, peut-être, il n'y en a pas.

L'utilisation des textes supports fabriqués ou sans source réduit l'aspect littéraire dans l'enseignement de la littérature. Quand on est devant un texte référencé, l'enseignant peut être tenté de donner quelques éléments supplémentaires sur l'auteur ou son courant littéraire. Mais il est difficile d'évoquer des notions littéraires quand on a devant soi un texte qui parle du marché ou des relations familiales, comme il en est le cas pour le texte « L'inégalité des sexes »

et « Quand l'ignorance tue » trouvés dans le manuel des apprenants en 1ère Langues. respectivement aux pages 138 et 161.

Nous en déduisons que tous les professeurs consultés ont vu, voire enseigné le programme de français de l'ancien système et signalent une nette différence quant à sa structuration. Nous remarquons que nous avons un programme dilué, où nous assistons des textes fabriqués dans les manuels et qui vont servir de support pour l'enseignement du français. Certains extraits n'ont pas de source.

IV.2.2. L'attitude des enseignants face à la littérature

Tableau 19 : Point de vue des enseignants sur la place qu'ils accordent à la littérature

Question	Réponse	Fréquence	%
a) Quelle place accorderiez-vous à l'enseignement de la littérature par rapport à d'autres leçons ? b) Pourquoi ?	La première	0	0
	La deuxième	7	100
	Total	7	100

L'analyse des résultats de ce tableau montre que tous les 7 enseignants soit 100% de nos répondants ont donné la deuxième place à l'enseignement de la littérature. Ces derniers ont donné divers points de vue comme quoi les points les plus développés dans l'enseignement post-fondamental sont essentiellement ce qui se rapporte à la connaissance de la langue. D'autres disent qu'ils veulent respecter le programme qui leur est donné par le Ministère. D'autres encore stipulent que les notions littéraires en section de Langues sont aléatoires.

En analysant le programme de français en section de langues, il est fort remarquable que la littérature ne tient pas une place de choix. On se limite uniquement à l'exploitation de la grammaire dans ses aspects orthographiques ou lexicaux. Quand il s'agit du texte, on l'utilise pour servir de support pour développer une leçon sur les types de textes, ou tout simplement la grammaire.

Dans une section de Langues, il est inconcevable que la littérature occupe la deuxième place. Les apprenants de cette section ont besoin d'être initié à l'étude, soit à la critique littéraire afin de se préparer d'aborder ces notions de manière approfondie à l'université.

Nous concluons ici que les enseignants placent en deuxième lieu l'enseignement de la littérature et cela suite au programme qui ne trace pas les lignes visibles de la littérature. Cette remarque est la même pour les apprenants qui donnent presque les mêmes justifications que leurs enseignants.

IV.2.3. Le temps imparti à l'enseignement de la littérature

Tableau 20 : Point de vue des enseignants sur le temps imparti à l'enseignement de la littérature

Question	Réponse	Fréquence	%
a) Quel temps accordez-vous à l'enseignement de la littérature par trimestre ? b) Pourquoi?	1/3 du temps imparti au français	6	85,71
	½ du temps imparti au français	0	
	¾ du temps imparti au français	0	
	Abstention	1	14,28
	Total	7	99,99

En analysant ce tableau, nous trouvons que 6 enseignants, soit 85,71% de nos enquêtes consacrent 1/3 du temps alloué au français à enseigner la littérature. Les enseignants de cette catégorie justifient en disant que l'on y met peu de temps car on n'a pas pensé à la littérature dans le nouveau système, et on n'a pas préconisé beaucoup de leçons sur la littérature ; ce n'est que des traces de la littérature qui s'y trouvent que l'on essaie de développer oralement.

Par ailleurs, 1 enseignant, soit 14,28% de nos enquêtés a signalé que la littérature n'a aucune place dans le programme. Celui-ci dispense le cours de français en 1ère Langues et jouit d'une expérience de 39 ans en enseignement. Il précise que le programme qu'on a actuellement a presque omis la littérature si on le compare avec celui des années passées.

Beaucoup d'enseignants prennent peu de temps pour enseigner la littérature du fait que cet aspect de la langue a été presque omis. Le programme actuel ne retrace jamais des leçons de la littérature comme il est le cas pour la grammaire ou d'autres leçons.

Nous constatons que les enseignants mettent peu de temps à enseigner la littérature du fait que cette partie n'a pas été valorisée. Nous faisons face au programme de la section de Langues sans littérature.

Tableau 21 : Point de vue des enseignants sur le nombre de travaux littéraires à donner aux apprenants par trimestre

Question	Réponse	Fréquence	%
a) Combien de travaux à caractère littéraire donnez-vous à vos apprenants par trimestre ? b) Pourquoi ?	1 a 3	5	71,42
	3 a 5	1	14,28
	Plusieurs	0	
	Abstention	1	14,28
	Total	7	99,98

Le tableau ci-dessus montre que 5 enseignants, soit 71,42% de nos enquêtés donnent des travaux à caractère littéraire allant de 1 à 3. Seuls 1 enseignant, soit 14,28% de nos enquêtés acceptent qu'ils donnent des travaux compris entre 3 et 5. Un autre enseignant n'a rien dit et s'est même gardé de tout commentaire.

La première catégorie d'enseignants dit qu'ils doivent se conformer au programme donné et ce dernier inclut moins la littérature. Cette portion d'enseignants donne moins de travaux pour ne pas oublier ce qui a été prévu par le ministère. L'enseignant qui dit pouvoir donner beaucoup de travaux justifie sa réponse en disant qu'en donnant beaucoup de travaux, il incite petit à petit les apprenants à aimer la littérature.

En analysant ce tableau, nous constatons que la plupart des enseignants attribuent aux apprenants peu de travaux à caractère littéraires alors que l'on est face à une section de Langues.

Tableau 22 : Appréciation des enseignants sur la qualité des travaux littéraires effectués par les apprenants

Question	Réponse	Fréquence	%
a) Trouvez-vous que les travaux littéraires des apprenants sont de bonne qualité ? b) Justifier votre réponse	Oui	3	42,85
	Non	4	57,14
	Total	7	99,99

S'agissant de la qualité des travaux littéraires des apprenants, 4 enseignants représentant 57,14% le qualifient de mauvaise tandis que 3 autres, soit 42,85 % de nos enquêtés jugent de meilleure qualité les travaux des élèves.

Ceux qui refusent la bonne qualité des travaux littéraires des apprenants justifient leurs réponses en disant que les élèves ont beaucoup de difficultés en rapport avec les notions de littérature, d'où la qualité de leurs travaux n'est pas bonne. L'autre explique qu'étant moins habitués en littérature dans les classes inferieures, la qualité de leurs travaux est aussi très mauvaise.

Ceux qui acceptent que leurs apprenants produisent des travaux de bonne qualité expliquent que certains élèves qui s'intéressent à la littérature produisent de bons travaux, ils trouvent de l'occasion pour s'exprimer.

Il est évident et compréhensible que des apprenants produisent des travaux de différentes qualités étant donné que leurs aptitudes intellectuelles ne s'équivalent pas.

IV.2.4. La maîtrise des techniques d'enseignement de la littérature

Tableau 23 : Point de vue des enseignants sur la maîtrise des techniques d'enseignement de la littérature

Question	Réponse	Fréquence	%
a) Y aurait-il des techniques utilisées dans l'enseignement de la littérature ? b) Si oui, sont-elles efficaces ?	Oui	3	42,85
	Non	3	42,85
	Abstention	1	14,28
	Total	7	99,98

En analysant ce tableau, on remarque que 3 enseignants, soit 42,85% de ceux qui ont répondu à notre questionnaire acceptent qu'il y a des techniques pour bien enseigner la littérature. Trois autres représentant le même pourcentage refusent la présence de ces techniques. Un enseignant, soit 14,28% n'en dit rien du tout.

Certains enseignants qui acceptent qu'ils emploient des techniques pour enseigner la littérature disent qu'ils utilisent la lecture-compréhension des textes littéraires et les élèves parviennent à bien comprendre. D'autres donnent la place à l'apprenant lors de l'enseignement-apprentissage de la littérature ; d'autres encore procèdent par distribuer aux apprenants des livres contenant la littérature pour enfin les exploiter.

Il importe de signaler que l'exploitation du texte littéraire passe par l'usage de certaines techniques entre autres le choix, et la présentation du texte, suivie par la lecture. Puis on amorce l'idée générale ou le mouvement du texte pour finir par la synthèse de l'exploitation du texte.

En analysant les réponses des enseignants, nous remarquons que chaque professeur a tendance de faire comme il l'entend et il n'y a pas de techniques communes avec les autres enseignants. En considérant les points de vue de ces enseignants, nous remarquons qu'eux-mêmes considèrent la lecture-compréhension comme une étude proprement littéraire alors qu'ici on fait face uniquement à l'étude du texte. Il est aussi déplorable de trouver des enseignants qui qui disent qu'il n'y a pas de techniques à utiliser pour enseigner la littérature alors que pour bien mener une leçon, il faut au moins une technique.

Tableau 24 : Point de vue des enseignants sur la maîtrise de la littérature par les apprenants

Question	Réponse	Fréquence	%
Qu'est-ce qui montre qu'un apprenant maîtrise réellement la littérature ?	Il réussit les évaluations	4	57,14
	Il agence bien les idées	2	28,57
	Autres réponses (à préciser)	1	14,28
	Total	7	99,99

Le tableau précédent montre que 4 enseignants, soit 57,14% de nos enquêtés disent que ce qui montre qu'un apprenant maîtrise réellement la littérature est qu'il réussit les évaluations. Par ailleurs, 2 autres enseignants, soit 28,57% disent que cela se montre quand un apprenant agence bien les idées tandis qu'un autre trouve que ce qui montre qu'un apprenant maîtrise la littérature n'est ni la réussite des évaluations, ni l'agencement des idées mais d'autres raisons liées à la motivation de l'apprenant.

Nous remarquons que les enseignants n'ont pas les mêmes critères pour juger la maîtrise de littérature de leurs apprenants. Ce qui est visible dans leurs réponses est que certains enseignants ne voient pas les critères sur lesquels il faut se baser pour dire tel ou tel élève maîtrise réellement la littérature. Ainsi, la réussite des évaluations, l'agencement des idées, l'exécution harmonieuse des activités littéraires qui lui sont assignées sont autant de critères de maîtrise de la littérature.

Tableau 25 : Point de vue des enseignants sur les activités qui permettent de bien maîtriser la littérature

Question	Réponse	Fréquence	%
a) Parmi ces activités, lesquelles permettent aux élèves de bien maitriser la littérature ? a) Pourquoi ?	Les résumés	0	0
	Les exposes	6	85,71
	Autres réponses (à préciser)	1	14.28
	Total	7	99,99

Le présent tableau montre que 6 enseignants, soit 85,71% de nos enquêtés trouvent que les exposés permettent aux apprenants de bien maîtriser la littérature tandis qu'un seul enseignant, soit 14,28% suggère que la maîtrise des figures de styles servira de bien comprendre le langage codé des textes littéraires.

Pour ceux qui se focalisent sur les exposés, ils justifient qu'en exposant, l'apprenant essaie de repérer les idées et les partager avec ses camarades de classe. Ainsi, avec la lecture, ils acquièrent de diverses connaissances en littérature et seront enrichis par les questions posées par ses condisciples ainsi que le professeur. Avec les exposés, les élèves auront déjà fait le contour de tout lors de leur préparation et comme ça, ils gagnent des connaissances en peu de temps.

La plupart des enseignants soutiennent que les exposés permettent aux apprenants de maîtriser la littérature. Dans l'expose, l'apprenant est appelé à chercher beaucoup d'information sur l'ouvrage lu concernant le courant littéraire, la période, l'auteur, ... pour se préparer aux éventuelles questions qui peuvent être posées par le public.

Nous remarquons que les enseignants adoptent des critères pour évaluer la littérature mais ils déplorent qu'à défaut du programme de littérature en section de Langues, l'on se base sur les notions de l'ancien système. Il existe bel et bien des techniques pour enseigner la littérature relative à l'exploitation du texte littéraire mais qui ne sont pas pratiquées. Beaucoup d'enseignants donnent peu de travaux littéraires du fait qu'il y a peu de matière à ce sujet. La qualité des travaux littéraires des élèves est aussi très mauvaise. Les exposés et la réussite aux évaluations sont des éléments qui permettent la maîtrise de la littérature.

IV.2.5. La démarche méthodologique utilisée dans l'enseignement de la littérature

Tableau 26 : Appréciation des enseignants sur la méthodologie pour enseigner la littérature

Question	Réponse	Fréquence	%
a) Existe-t-il une méthodologie pour enseigner la littérature ? b) Si oui, laquelle ? Décrivez-la. c) Sinon, pourquoi ?	Oui	5	71,42
	Non	2	28,57
	Total	7	99,99

Pour ce qui est de la méthodologie, 5 enseignants, soit 71,42% de nos enquêtés soutiennent qu'il existe une méthodologie pour enseigner la littérature, tandis que 2 enseignants, soit 28,57% de nos enquêtés n'ont pas une idée sur la méthodologie à utiliser.

Pour les premiers, certains enseignants évoquent l'approche communicative, qui, selon eux, se centre sur l'apprenant et poussant ainsi le professeur à devenir guide ou facilitateur. Ils ajoutent aussi la méthode participative qui, pour eux, consiste à « demander aux élèves la vie d'un écrivain, son courant littéraire et l'histoire de son pays d'origine à base des connaissances acquises antérieurement avant de lui donner les ouvrages de l'auteur à lire ».

Pour les seconds, l'un dit qu'on « insiste sur la grammaire, la conjugaison, l'orthographe et le vocabulaire », tandis que l'autre s'est gardé de tout commentaire.

Avec leurs justifications, nous remarquons que ces enseignants ne comprennent même pas les méthodes qu'ils sont censés utiliser. L'approche communicative a pour objectif selon Gruca et Cuq d'« *apprendre à communiquer en langue étrangère* »[96]. Pour nous, l'approche communicative repose sur le principe selon lequel la langue est un instrument de communication mais aussi d'interaction sociale. Elle met l'accent sur la capacité à pouvoir communiquer dans une langue étrangère en prenant en compte la situation de communication. Elle vient ainsi compléter l'approche actionnelle qui demande de réaliser des tâches dans un contexte langagier bien précis.

[96] GRUCA I. et CUQ J.P, *Cours de didactique de Français langue étrangère et seconde*, Paris, Presse Universitaire de Grenoble, 2005, p. 259.

L'apprentissage participatif est une méthode créative de résolution des problèmes qui fait participer activement chacun des membres du groupe. ... L'approche participative situe le processus d'apprentissage au même rang d'importance que le sujet que l'on étudie.

Nous remarquons que la question de démarche méthodologique utilisée dans l'enseignement de la littérature ne fait pas l'unanimité pour les enseignants de français. Certains enseignants stipulent que l'approche communicative semble une méthode favorable à l'enseignement de la littérature. D'autres trouvent que la méthode participative est la plus pertinente dans le processus de l'enseignement de la littérature. Néanmoins, d'autres encore ne parviennent pas à préciser la méthode qu'ils utilisent. Nous remarquons que même certains enseignants ne savent et/ou n'utilisent pas la méthode pour enseigner la littérature. Cela est à l'origine d'une mauvaise compréhension du côté des apprenants de connaître la littérature.

IV.2.6. La disponibilité du matériel didactique

Tableau 27 : Appréciation des enseignants sur les supports didactiques permettant d'enseigner la littérature

Question	Réponse	Fréquence	%
a) Trouvez-vous facilement des supports didactiques qui vous permettent d'enseigner la littérature ? b) Justifiez votre réponse.	Oui	0	0
	Non	7	100
	Total	7	100

En observant ce tableau, nous remarquons que tous les 7 enseignants, soit 100% de ceux qui ont répondu à notre enquête, disent qu'ils ne trouvent pas facilement des supports didactiques qui leur permettent d'enseigner la littérature.

Tous les enseignants justifient leur réponse en disant qu'il n'y a pas de bibliothèques équipées en ouvrages littéraires dans leurs établissements. Cela montre combien les manuels de littérature en section de Langues sont très rares.

Le manque de manuels littéraires reste un problème majeur qui handicape l'enseignement de la littérature. Cette difficulté est susceptible d'être levée si l'État fournit beaucoup d'efforts et essaie de réviser le programme de la section de Langues.

Tableau 28 : Point de vue des enseignants sur la suffisance et l'adaptation des manuels de l'enseignement de la littérature

Question	Réponse	Fréquence	%
a) Les livres de français que vous utilisez lors des séances de littérature, sont-ils suffisants et adaptes à cet effet ? b) Justifiez votre réponse	Oui	0	0
	Non	7	100
	Total	7	100

Sur base des données trouvées sur ce tableau, 7 enseignants, soit 100% de nos enquêtés disent que les livres de français qu'ils utilisent lors des séances de la littérature ne sont pas suffisants et adaptés à l'enseignement de la littérature.

Après analyse des résultats, nous remarquons que tous les enseignants de français interrogés accusent un manque criant des livres de la littérature alors que les manuels scolaires littéraires sont des outils indispensables sans lesquels l'action pédagogique serait médiocre comme le souligne Jacques Hallack, quand il dit que : « *les classes qui ne disposent pas de manuels ne peuvent guère promouvoir les aptitudes à la lecture et doivent se contenter d'apprendre par cœur, de réciter, de copier les textes inscrits au tableau et de prendre des notes* »[97]

La carence des manuels des apprenants provoque un malaise général lors de l'apprentissage. Cela conduit à l'utilisation des méthodes traditionnelles dans l'enseignement, ce qui cause beaucoup d'ennuis pour l'enseignement d'une discipline donnée.

Nous pouvons conclure que le matériel didactique et surtout les ouvrages littéraires ne sont pas disponibles dans les établissements scolaires. De même, le peu de manuels dont on dispose n'est pas adapté à l'enseignement de la littérature en section de Langues.

[97] HALLACK, J. *Investir dans l'éducation : définir les priorités de l'éducation dans le monde en développement*, Paris, Harmattan, 1990, p. 249.

IV.2.7. Les difficultés rencontrées dans l'enseignement de la littérature

Tableau 29 : Point de vue des enseignants sur les difficultés qu'ils rencontrent dans l'enseignement/apprentissage de la littérature

Question	Réponse	Fréquence	%
Quelles difficultés rencontrez-vous lors de l'enseignement de la littérature ?	Manque de livres	3	42,85
	Manque de temps suffisant	0	0
	Surcharge horaire	0	0
	Autres (à préciser)	3	42,85

En analysant ce tableau, nous remarquons que 3 enseignants, soit 42,85% de nos enquêtés disent que le manque de livres est parmi les grandes difficultés rencontrées dans l'enseignement apprentissage de la littérature. Le même nombre trouve les difficultés dans d'autres raisons hormis le manque de livres, du temps et la surcharge horaire. Ces derniers expliquent que les difficultés trouvent leur origine au manque de programme de littérature. Ils admettent avoir un programme de français et non de la littérature. D'autres disent qu'ils ont la crainte de se retrouver hors-sujet du programme déjà fonctionnel.

Un enseignant sur sept, soit une portion de 14,28% de nos enquêtés trouve deux difficultés dans l'enseignement apprentissage de la littérature : le manque de livres et de temps suffisant. Cependant, cet enseignant n'a pas pu expliquer sa réponse.

Le manque de livres littéraires est une inquiétude manifestement exprimé par la plupart d'enseignants. Cette idée est subordonnée par celle de la matière de français en section e Langues qui exclut la littérature dans programme.

Nous constatons que la plupart des enseignants évoquent que le manque de manuels adéquats pour l'enseignement de la littérature est l'une des difficultés qui les hantent. Le temps est aussi évoqué mais à un degré restreint.

IV.2.8 : La contribution de la lecture dans l'exercice littéraire

Tableau 30 : Point de vue des enseignants sur l'apport de la lecture dans l'enseignement de la littérature

Question	Réponse	Fréquence	%
a) La lecture, est-elle un moyen efficace pour enseigner la littérature ? b) Justifiez votre réponse	Oui	7	100
	Non	0	0
	Total	7	100

Au premier vu de ce tableau, nous constatons que 7 enseignants, soit 100% de nos informateurs admettent que la lecture est un moyen efficace pour enseigner la littérature. Certes, leurs points de vue sont diversifiés ; les uns disent qu'avec la lecture, on connaît les auteurs, leurs opinions ainsi que la vie de certaines catégories sociales et des peuples. En d'autres termes. elle ouvre les horizons de connaissances.

Avec les exercices connexes à la lecture, les enseignants auraient de l'intérêt d'initier leurs apprenants à cette activité importante. À ce niveau, les enseignants remarquent l'efficacité de la lecture mais le problème évoqué presque partout est le manque des ouvrages littéraires à lire.

Tableau 31 : Point de vue des enseignants sur l'apport la lecture pour la compréhension de la littérature

Question	Réponse	Fréquence	%
a) La lecture des ouvrages littéraires contribue-t-elle à la compréhension des textes littéraires ? b) Justifiez votre réponse	Oui	7	100
	Non	0	0
	Total	7	100

Sur ce tableau, 7 enseignants, couvrant 100% de ceux qui ont répondu à notre questionnaire, nous signalent que la lecture des ouvrages aide à comprendre les textes littéraires. Ils continuent leur fil d'idées en disant que les textes sont tirés des ouvrages littéraires, une fois que l'on a lu un ouvrage où est tiré le texte, le lecteur va bien comprendre ce que l'on a voulu dire par-là.

Les autres stipulent que les ouvrages contiennent de différentes idées et si l'on lit diverses œuvres, on s'enrichit dans le domaine littéraire. De même, certains enseignants témoignent que si les élèves lisent les ouvrages littéraires, ils s'enrichissent en vocabulaire et ils deviennent

capables d'identifier les thèmes qui y sont traités selon les auteurs et les siècles. Cela aide alors à la compréhension d'un texte littéraire.

Tableau 32 : Point de vue des enseignants sur les types de livres qui favorisent l'enseignement de la littérature

Question	Réponse	Fréquence	%
a) Quels sont les genres de livres qui vous favoriseraient dans l'enseignement de la littérature ? b) Justifiez votre réponse	Les livres de contes	0	0
	Les recueils de poèmes	0	0
	Les œuvres théâtrales	0	0
	Les romans	5	71,42
	Tous	2	28,57

La lecture de ce tableau nous montre que sur 7 enseignants interrogés et qui ont répondu à notre questionnaire, 5 enseignants, soit 71,42% de nos enquêtés, trouvent que les romans restent un genre qui favorise l'enseignement de la littérature. Ces derniers expliquent que beaucoup de lecteurs sont intéressés par ce genre littéraire et c'est le seul genre que l'on trouve dans leur petite bibliothèque de l'école. D'autres encore font savoir que dans les romans, on a tout et c'est mieux de les utiliser pour enseigner la littérature sous tous les aspects.

Par ailleurs, 2 enseignants, représentant 28,57% de nos enquêtés ont dit que les livres de contes, les recueils de poèmes, les théâtres et les romans sont tous favorables à l'enseignement de la littérature. Ils justifient leur position en disant que tous ces genres font partie de la littérature et qu'ils pourront aider les apprenants selon leur choix. D'après eux, certains apprenants se sentent bien avec les contes et les théâtres, d'autres aiment les poèmes tandis que mois d'élèves s'intéressent aux romans suite à sa compréhension difficile, vu leur niveau en français.

La majorité des enseignants considèrent que le roman est un genre susceptible de promouvoir l'enseignement de la littérature. D'autres suggèrent utiliser les contes et les extraits des pièces de théâtres. Cela est dû au fait que certains apprenants ont un niveau très bas en français pour comprendre ce qui est écrit dans les romans. Mais l'usage du conte et des pièces de théâtres peuvent retenir l'attention des apprenants. Ces écrits attirent souvent les jeunes et amplifient l'engouement et suscitent l'assiduité à la lecture.

Nous constatons que les enseignants nous font savoir que la lecture est un moyen efficace pour enseigner et faire comprendre la littérature. De même, la lecture des ouvrages littéraires contribue profondément à bien comprendre les textes littéraires. Et, les romans sont les plus ciblés par rapport à d'autres types de manuels.

IV.2.9. L'évaluation de la littérature

Tableau 33 : Point de vue des enseignants sur l'évaluation de la littérature

Question	Réponse	Fréquence	%
a) Existe-t-il des critères pour évaluer des leçons de littérature ? b) Justifiez votre réponse	Oui	4	57,14
	Non	3	42,85
	Total	7	99,99

En observant ce tableau, 4 enseignants, soit 57,14% de la population qui a fait objet d'enquête, acceptent qu'il y a des critères pour évaluer la littérature. Certes, 3 enseignants, représentant 42,85 % ne tiennent pas compte des critères dans leur évaluation.

En guise d'explications, les uns disent que toute évaluation objective doit se baser sur des critères d'évaluation comme la clarté et la précision dans l'exécution des consignes, une bonne interprétation des notions littéraires, etc. Les autres signalent que l'on peut demander aux élèves de lire un roman et ainsi exposer ce qu'ils ont lu tout en répondant aux questions posées. Il y a même un autre qui a accepté l'existence des critères mais qui s'est gardé de tout commentaire.

Pour ceux qui ne trouvent pas de critères d'évaluation de la littérature, ils expliquent que le programme n'a pas précisé ou mentionné la partie des notions littéraires. Ce ne sont que des notions de l'ancien système que l'on essaie d'insérer au programme, si le temps le permet.

Ce qui est fort remarquable est que certains enseignants suivent à la lettre ce qui consigné dans leurs manuels scolaires. D'autres enseignent en vrac et en désordre quelques notions de la littérature en se basant sur le programme scolaire antérieur.

IV.3. Propositions et recommandations

Nous avons également voulu nous informer auprès des enseignants sur les voies de sortie pour améliorer l'enseignement de la littérature en section de Langues à travers la question suivante :

Que recommanderiez-vous aux décideurs en matière de l'éducation en vue de promouvoir l'enseignement de la littérature ?

Nous recommandons aux décideurs en matière de l'éducation de :

- Réviser et restructurer le programme de français en section de Langues et insérer la littérature (française et africaine) comme il était le cas pour l'ancien système ;
- Mettre en place et multiplier les séminaires de formation pour les enseignants du français en section de Langues ;
- Mettre en place les bibliothèques équipées en ouvrages littéraires ;
- Rendre disponible les ouvrages et manuels propices à l'enseignement de la littérature.

Les enseignants trouvent nécessaire de revoir la matière mise au programme pour la section de Langues. Ils interpellent aussi le gouvernement d'équiper les bibliothèques en ouvrages littéraires et instaurer des formations à l'endroit des enseignants de la section des Langues.

CONCLUSION GÉNÉRALE ET SUGGESTIONS

Notre travail de recherche intitulé : « État des lieux de l'enseignement de la littérature en section de Langues » étudie à la fois les opinions des apprenants et des enseignants de français de la section de Langues. Notre intention était d'analyser comment ces derniers apprécient le cours de français dans son aspect littéraire pour nous informer du statut de la littérature dans cette section de Langues nouvellement réformée.

Le déroulement de notre étude a suivi une certaine progression. Ainsi, nous sommes parti de l'introduction générale et nous avons subdivisé notre travail en deux parties.

La première concerne le cadre théorique du travail et le deuxième le cadre pratique du travail. Dans la première partie, nous avons emprunté la voie qui va de la définition des concepts-clés aux considérations théoriques sur divers aspects en ce qui concerne la littérature, son enseignement, ...

Le premier chapitre en rapport avec la définition de quelques concepts-clés consiste à éclairer le sens de certains termes afin que nos lecteurs comprennent ce que nous avons écrit sans se heurter à des confusions éventuelles et cela dans la mesure où certaines terminologies prêtent à beaucoup d'interprétations suivant le domaine dans lequel on se situe et suivant les lecteurs. Il s'agit entre autres de « la littérature, le texte, le texte littéraire et FLE ».

Le deuxième chapitre parle de l'enseignement de la littérature en section de Langues au Burundi. À ce niveau, nous avons essayé d'analyser le contenu du programme du cours de français dans les manuels, les objectifs du programme ainsi que les compétences visées pour les lauréats de la section de Langues.

La deuxième partie parle des aspects méthodologiques de la recherche pour arriver enfin sur la présentation, l'analyse et l'interprétation des résultats issus de l'enquête. Elle comprend le troisième et le quatrième chapitre.

Le troisième chapitre concerne la méthodologie suivie pour réaliser notre enquête. Nous avons d'abord déterminé notre population d'enquête qui est constituée par les apprenants et les enseignants de la section de Langues de la DCEN BUHIGA. Nous avons ensuite précisé notre instrument d'enquête qui est le questionnaire écrit. Ce dernier nous a permis de récolter des opinions des apprenants et des enseignants de la section de Langues sur l'état des lieux de l'enseignement de la littérature en section de Langues. Enfin, nous avons procédé par après à l'échantillonnage pour terminer avec l'enquête proprement dite.

Le quatrième et dernier chapitre portait sur la présentation, l'analyse et l'interprétation des résultats de notre enquête. En effet, avec l'analyse descriptive des résultats, nous avons constaté que la plupart des apprenants classent en deuxième lieu la littérature par rapport à d'autres leçons de français. D'autres ne comprennent même pas ce que c'est la littérature et vont jusqu'à la confondre avec une leçon d'exploitation du texte ou tout simplement de grammaire. De même, ils accusent aux autorités compétentes en la matière de ne pas mettre au programme la littérature comme il était le cas pour l'ancien système. Ils signalent aussi le manque de motivation en provenance de leurs professeurs, aggravé aussi par le manque de bibliothèques équipées en ouvrages littéraires pour leur documentation.

En nous basant sur les résultats de notre enquête, nous avons remarqué que certains enseignants de notre terrain d'enquête accusent des carences sur le plan méthodologique et scientifique et par conséquent, les stratégies et la qualité de la matière enseignée sont lacunaires. Quand les enseignants dispensent le cours de français en section de Langues, ils se heurtent au problème lié au programme qui semble exclure d'une manière ou d'une autre les leçons de la littérature. De même, sur terrain, il n'y a pas de manuels de littératures et le programme est construit de manière à réduire le contenu littéraire.

Les idées fournies par les enseignants ne s'écartent pas beaucoup de celles données par les apprenants. Ils ont la même perception en ce qui concerne la place de la littérature par rapport à d'autres cours ainsi que les difficultés de manque du programme et de manuels scolaires favorisant l'enseignement approfondi de la littérature. Les enseignants trouvent que les élèves ne réussissent pas dans le cours de littérature et cela est dû au manque de motivation et au problème du programme qui ne valorise pas cette partie du français.

En somme, il est indispensable que les pratiques pédagogiques concernant les notions littéraires soient harmonisées au même titre que les programmes de la section de Langues. Le programme de l'enseignement de la littérature doit être une préoccupation de tout le monde et même à tous les niveaux du cycle. La poursuite des études universitaires en littérature sera sans importance si l'on ignore la partie littéraire au niveau du secondaire.

De ce qui précède, nous avons conclu que notre hypothèse selon laquelle « l'enseignement de la littérature aurait une importance capitale pour l'apprentissage de la langue. » est confirmée. En effet, 56,79% des apprenants interrogés à ce sujet accordent la première place à la littérature. De même, tous les enseignants interrogés (100%) soutiennent aussi cette position de la

littérature dans l'enseignement de la langue mais demande au gouvernement de réviser le programme de littérature en section de Langues au Burundi.

De même, notre deuxième hypothèse selon laquelle « Il est probable qu'il y ait une méthodologie propre à l'enseignement de la littérature en classe de langue » a été confirmée car 71,42% des enseignants de la section de Langues avouent qu'il y a une méthodologie applicable à l'enseignement de la littérature. La majorité s'accorde à affirmer que l'approche communicative semble une méthode qui favorise l'enseignement/apprentissage de la littérature.

De même, l'hypothèse stipulant que « dans cette section, il y a des facteurs qui entravent l'apprentissage de la littérature » est nécessairement prouvée par 100% des apprenants qui rencontrent des difficultés liées au manque du programme et des ouvrages littéraires adéquats. À ce niveau, les enseignants ont aussi des difficultés pour enseigner la littérature.

De notre part, comme une grande partie des écoles visitées ne disposent pas de programmes ou alors de manuels littéraires suffisants, du moins pour approfondir les notions de littérature, il nous a été difficile de nous représenter comment les enseignants pourraient enseigner la littérature.

L'objectif de notre analyse était de découvrir l'état des lieux de l'enseignement actuel de la littérature en section de Langues après la nouvelle réforme du système éducatif burundais. Nous avons dès lors opté de faire notre étude à partir de l'analyse des opinions des apprenants et des enseignants de la section de Langues afin de proposer des voies de sorties pour améliorer le programme de français et surtout les notions de littérature dans la section de Langues.

Au vu global, la littérature n'est pas bien enseignée en section de Langues. Cela résulte du fait que le programme de français de cette section n'a pas donné une place à cette partie. De plus, le manque d'ouvrages littéraires, la carence de manuels scolaires adaptés à l'enseignement de la littérature, la rareté des bibliothèques équipées, ... sont parmi les difficultés qui handicapent l'enseignement/apprentissage de la littérature en section de Langues au Burundi.

Enfin, avant de clôturer notre travail, nous voudrions vous partager quelques recommandations en provenance de nos enquêtés, non seulement envers le Ministère de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle, mais aussi les enseignants de français en section de Langues.

Suggestions

En considérant le statut de la langue française dans la société burundaise et sur l'échiquier international, l'enseignement de la littérature mérite une attention particulière. C'est pour cette raison que nous émettons les recommandations suivantes :

a) Au Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche Scientifique :

- Octroyer l'équipement (ouvrages littéraires) nécessaire à toutes les écoles ;
- Impliquer les enseignants de français dans toute tentative de réforme de l'enseignement ;
- Adapter le programme au niveau actuel des apprenants.

b) Aux enseignants de français de la section de Langues :

- S'auto-former par une documentation riche et une recherche personnelle en matière de littérature ;
- Initier les apprenants de la section de Langues à la littérature :
- Encourager les apprenants de Langues de se documenter à leur tour pour approfondir leurs connaissances en français en général, et en littérature en particulier.

Enfin de compte, nous ne prétendons pas avoir épuisé la recherche entreprise d'autant plus que nous avons fait une étude sur une seule Direction Communale de l'Enseignement. Cependant, il est de nécessité impérieuse que d'autres chercheurs prolongent cette étude en matière de l'enseignement de la littérature dans la section de Langues sur tout le territoire du pays. Ils pourront ainsi vérifier si dans les autres établissements, les bibliothèques sont équipées en ouvrages littéraires, si les enseignants encouragent leurs apprenants à s'initier à la littérature.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

A. OUVRAGES GENERAUX ET SPECIALISES

ALBERT, M.C., et SOUCHON, M., Les *textes littéraires en classe de langue*, Paris, Hachette, 2000.

ALBOU, P., *Les questionnaires psychologiques*, Paris, PUF, 1973.

ARTHUNEDO, B. et BOUDART, L. *Du prétexte au texte : pour une réhabilitation du texte littéraire en classe de FLE*, Paris, Edition d'Harmattan, 2002.

AUBIN, J-P. et RICHARD, S. *Lecture esthétique au secondaire*, Ed. Québec français, 1998.

AUZANNEAU, M. et al., *Espace, modalités et éducation plurilingues : Echanges d'Afrique ou d'ailleurs*, Paris, Edition des archives contemporaines, 2016.

BAKHTINE, M. *Les genres du discours, dans Esthétique de la création verbale*, Ed. Gallimard, 1979.

BALKAN, L. *Les effets du bilinguisme français-anglais sur les aptitudes intellectuelles*. Bruxelles, A I MA V, 1970.

BARTHES, R. *Histoire ou littérature* ? [Annales, n°3, Mai-Juin 1960], in sur *Racine*, Paris Seuil, 1967.

BARTHES, R. *Le plaisir du texte*, Paris, Seuil, 1973.

BAVELIER, A. *L'homme et ses motivations : la psychologie de Paul Diel*, Paris, RETZ, 1998.

BEYLARD-OZEROFF, J.-L. *Le texte littéraire en didactique du français langue étrangère*. Paris, seuil, 2007.

BOURIQUE, G. *La déportation du texte littéraire*, Québec français, 1989.

BOUTILLIER, S., GOGNAL, B. LABÈRE, N. UZUNIDIS, D. Méthodologie de la thèse et du mémoire, Paris, Groupe Study Rama vocatif, 2009.

CERVERA, R. *A la recherche d'une didactique littéraire*, synergies Chine, 2009.

CHARAUDREAU, P. *Grammaire du sens de l'expression*, Paris, Hachette, 1992.

CHOPIN, A. *Les manuels scolaires : histoire et actualité*, Paris, Hachette, 1992.

CRINON, J., MARIN B., et LALLAS J-C. *Enseigner la littérature au cycle 3*, Paris, Nathan,2006.

DANIEL, D. *Lire du texte au sens*, Paris, CLE International, 1976.

DAVAL, R. *Traité de psychologie sociale*, Paris, PUF, 1964.

DE LANDSHEERE, G. *Introduction à la recherche en éducation*, 5e édition revue et augmentée, Armand Colin, 1982.

DESMONS, F. et al, *Enseigner le FLE, Pratique de classe*, Edition Berlin, Hachette, 2005.

DOUBROVSKY, S., TODOROV, T. *L'enseignement de la littérature*, Paris, Plon, 1971.

DUFAYS, J. L., GEMENNE, L., LEDUR D. *Pour une lecture littéraire : histoire, théories, pistes pour la classe*. Bruxelles, 2005.

EMMANUEL, F. et BERNARD, M. *Questions générales de littérature*, Ed. Seuil, Février 2001.

GENOUVRIER, E. et PEYTARD, J. *Linguistique et enseignement du français*, Paris, Librairie Larousse, 1970.

GIASSON, J. *Les textes littéraires à l'école*, Ed. Gaëtan Morin, Québec, 2001.

GRUCA, I. et CUQ J.P. *Cours de didactique de Français langue étrangère et seconde*, Paris, Presse Universitaire de Grenoble, 2005.

HALLACK, J. *Investir dans l'éducation : définir les priorités de l'éducation dans le monde en développement*, Paris, Harmattan, 1990.

IPAM, *La 3è en français : Guide pratique du maître*, Paris, EDICEF, 1996.

JAVEAU, J. *L'enquête par questionnaire*, Bruxelles, EU, 1972.

KERLAN, A., *L'école à venir*, Paris, ESF Editeur, 1998.

LEVI-STRAUSS, C. *L'Anthropologie structurale*, Paris, Edition Gonthier, 1958.

MAINGUENEAU, D. *et al.*, *Introduction à la linguistique française, Tome 2 : Syntaxes, Communication*, Paris, Hachette, 2007.

MAINGUENEAU, D. *Les phrases sans texte*, Paris, Armand Colin, 2012.

MAKOUTA-MBOUKOU, J.P., *Le français en Afrique noire : histoire et méthodes d'enseignement du français en Afrique noire*, Paris, Bordas, 1973.

MOUNIN, G., *Linguistiques et traduction.* Bruxelles, Dessart et Mardaga, 1976.

MUCCHIELLI, R. *Le questionnaire dans l'enquête psychosociale, connaissance du problème*, applications pratiques, Paris, ESF, 1971.

PIERRE, C. *L'enseignement du français*, PUF, 1972.

Projet CELEC, *L'enseignement du français à l'usage des enseignants du primaire et du secondaire*, Bujumbura, Novembre 2006.

PUREN, C. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, 1988.

République du Burundi, Ministère de l'Education, de la Formation Technique et Professionnelle, Section Langues, Français, Troisième année post-fondamental, Guide de l'enseignant, Bujumbura, 2018.

RIVERA, M. et BOYER, H. *Introduction à la didactique du français langue étrangère*, Paris, CLE International, 1979.

ROUXEL, A. *Enseigner la lecture littéraire*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 1996.

SARTRE, J. *Qu'est-ce que la littérature ?* Paris, Editions Gallimard, 1948.

SEOUD, A. *Pour une didactique de la littérature en classe de FLE*, Paris, Didier, 2006.

SEOUD, A. *Document authentique ou texte littéraire. Littérature et cultures en situation didactique*, ELA, 1994.

SEVE, N., *Enseigner le français en français : un défi de taille,* Québec, CSFEF, 2008.

SIGWAN, M. et MAKEY, W.F. *Education et bilinguisme*, Paris, UNESCO, Lausanne, 1986.

TANGLIANTE, C. *La classe de langue, Technique et pratiques de classe*, Paris, CLE International/SEJER, septembre 2006.

TOURNUS, R. *Eduquer à la lecture*, Lyon, Edition Robert, 1985.

VERMEERSCH, P. *Analyse de la tâche et fonctionnement cognitif dans la programmation de l'enseignement*, bulletins de psychologie, XXXIII, 1977.

VOGEL, K. *L'interlangue. La langue de l'apprenant*, Toulouse, PUM, 1995.

B. ARTICLES DE REVUES, MEMOIRES ET THESES

BANYIYEZAKO, P. *Etudes des problèmes qui freinent la réalisation effective et finalité de l'enseignement de base*, UB, 1987.

BEMPORAD, C. et JEANNERET, T. *Lectures littéraires et appropriation des langues étrangères*, Lausanne : Faculté des lettres de l'université de Lausanne, 2007.

BERTRAND, D. et PLOQUIN, F. « *Littérature et l'enseignement : la perspective de lecteur* », in *Le français dans le Monde*, N° spéciale ,février-mars, Paris, CLÉ internationale, 1988.

ESTEOULE-EXCEL, M.H. *Le texte littéraire dans l'apprentissage du français langue étrangère*, Université Stendhal de Grenoble, 1993.

MIBURO, E. *Les défis de l'enseignement-apprentissage du français écrit au cycle inferieur technique A3.* Mémoire de licence en pédagogie appliquée, agrégé de l'enseignement secondaire en français, non publié, école normale supérieure, Bujumbura, Burundi, 2014.

NGENDAKUMANA, W. *Impact du FLE sur la réussite scolaire, Mémoire de licence en pédagogie appliquée, agrégé de l'enseignement secondaire en français non publié.* UB, Bujumbura, Burundi, 2000.

NIYONGABO, M.F. *Approche méthodologique dans l'enseignement du français en situation d'interférences avec le kirundi, langue maternelle des apprenants*, Franche-Comté, Université de Franche-Comté, 2002.

REUTER, Y. "L'enseignement-apprentissage de la littérature". In Enjeux. *Revue de didactique de français 43/44*, Paris, Namur, 1999.

SEPEP, N., « Quelques hypothèses pour une définition du métissage linguistique » in *Langage et sociétés*, No 9, septembre 1990.

THERIEN, M., *« De la définition du littéraire et des œuvres à proposer aux jeunes »*. In M. NOËL-GAUDREAULT (dir.), *Didactique de la littérature. Bilan et perspectives.* Québec, Nuit blanche, 1997.

C. DICTIONNAIRES ET ENCYCLOPEDIES

BEAUMARCHAIS, J.P., REY A. *et COUTY, D.R., Dictionnaire des littératures de langue française*, Paris, Bordas, 1987.

CUQ, J.-P., *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Clé International, 2003.

Dictionnaire Erudit de la langue française, Paris, Larousse, 1979.
Dictionnaire le *Petit Robert,* Paris, Hachette, 1995.

Dictionnaire Universel de la langue française, Paris, hachette, 1995.

DUBOIS J. et Ali, *Dictionnaire de linguistique*, Paris, Larousse, 2002.
DUCROT, O., TODOROV, T., : *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris, Seuil, 1972.

Encyclopedia Universalis, Vol 13, Paris, 1981.

DIDÉROT, M. *Encyclopédie ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*, Paris, Neuchâtel 1751- 1780, reprint. Stuttgart. Frommannverlag, 1966.

GALISSON, R. et COSTE, D., *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette, 1976.
Grand dictionnaire linguistique et sciences du langage, Paris, Cedex, 1994.

Le nouveau Petit Robert de la langue française, 2010.

MOUNIN, G. et al. *Dictionnaire de la linguistique*, Paris, Ed. PUF, 1974.

D. SITOLOGIE

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. et PROCHER, « Education et communication interculturelle » in *Le français dans le monde*, 2004. Disponible sur www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1998_num_123_1_3015_t1_0153_0000_1 consulté le 17/07/2020.

De KONNICK, G., *Le texte courant et le texte littéraire, Y a-t-il une différence ?ou si Pagnol devenait explorateur* ...Québec français/, disponible sur https://www.erudit.org/fr/revues/qf/1998-n111-qf1202763/56285ac/ consulté le 19/05/2020 ;

https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais consulté le 29/ 06/ 2020

MEKHNACHE M., L*e texte littéraire dans le projet didactique : lire pour mieux écrire,* Université de Biskra, Synergies Algérie n° 09. Disponible sur www.gerflint.fr/Base/Algerieneuf/mekhnache.pdf consulté le 17/07/2020

RIQUOIS, E., *Pour une didactique des littératures en français langue étrangère du* roman *légitime au roman policier,* Université de Rouen, juillet 2009, p.15, disponible sur : in https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00403124/document, consulté le 17/06/2019.

ANNEXES

UNIVERSITE DU BURUNDI/

ECOLE NORMALE SUPERIEURE

MASTER CONJOINT EN DIDACTIQUE DU FLE

Objet : Transmission du questionnaire d'enquête

Présentation des consignes,

Madame, Monsieur, l'enseignant (e),

Nous sommes en train de préparer un travail de fin d'études universitaires du cycle de Master. Celui-ci porte sur l'« **ETAT DES LIEUX DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE DANS LA SECTION LANGUES DES ECOLES DU CYCLE POST-FONDAMENTAL DE LA DCEN BUHIGA**».

C'est dans cette optique que nous vous avons choisi pour vous demander un coup de main en vue de nous donner des informations sur cette situation.

En effet. Si nous nous sommes adressé à vous, c'est que nous avons la ferme conviction que vous êtes la personne la mieux indiquée pour nous fournir toutes les informations dont nous avons besoin.

Nous vous demanderions de répondre individuellement aux questions en encerclant la lettre que vous jugez convenable et d'expliquer chaque fois de besoin. Toute réponse que vous aurez donnée est bonne. Si la place réservée à la réponse est insuffisante, vous pouvez écrire au verso de la feuille tout en indiquant simplement le numéro de la question. Pour notre part, nous vous garantissons le strict anonymat, raison pour laquelle il n'est pas nécessaire de mentionner votre nom sur l'exemplaire de ce questionnaire.

Comptant sur votre contribution, nous vous prions de recevoir nos remerciements anticipés.

NTIRENGANYA Avit

UNIVERSITE DU BURUNDI/

ECOLE NORMALE SUPERIEURE

MASTER CONJOINT EN DIDACTIQUE DU FLE

Objet : Transmission du questionnaire d'enquête

Présentation des consignes,

Mademoiselle, Monsieur, l'apprenant,

Nous sommes en train de préparer un travail de fin d'études universitaires du cycle de Master. Celui-ci porte sur l'« **ETAT DES LIEUX DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE DANS LA SECTION LANGUES DES ECOLES DU CYCLE POST-FONDAMENTAL DE LA DCEN BUHIGA**».

C'est dans cette optique que nous vous avons choisi pour vous demander un coup de main en vue de nous donner des informations sur cette situation.

En effet. Si nous nous sommes adressé à vous, c'est que nous avons la ferme conviction que vous êtes la personne la mieux indiquée pour nous fournir toutes les informations dont nous avons besoin.

Nous vous demanderions de répondre individuellement aux questions en encerclant la lettre que vous jugez convenable et d'expliquer chaque fois de besoin. Toute réponse que vous aurez donnée est bonne. Si la place réservée à la réponse est insuffisante, vous pouvez écrire au verso de la feuille tout en indiquant simplement le numéro de la question. Pour notre part, nous vous garantissons le strict anonymat, raison pour laquelle il n'est pas nécessaire de mentionner votre nom sur l'exemplaire de ce questionnaire.

Comptant sur votre contribution, nous vous prions de recevoir nos remerciements anticipés.

NTIRENGANYA Avit

QUESTIONNAIRE D'ENQUETE POUR LES ENSEIGNANTS

I. Identification des enquêtés :

DPEN KARUSI

DCEN BUHIGA

ECOLE : .....

Niveau d'études : .....

Ancienneté dans le métier .....

Classe (s) enseignée (s) .....

II. QUESTION D'ENQUETE

Thème 1 : L'état des lieux de la littérature en section de Langues

Q1. Avez-vous vu ou enseigné le cours de français relevant de l'ancien système ?

A. Oui B. Non

Q2. a) Comment trouvez-vous le programme actuel du français et plus précisément dans son aspect littéraire par rapport à celui de l'ancien système ?

A. Plus performant B. Moins performant C. Au même niveau

Pourquoi ?

Q3. Votre établissement dispose-t-il des ouvrages suffisants pour la documentation littéraire ?

A. Oui B. Non C. Moyennement

Q4. D'où sont tires les extraits de textes littéraires proposés dans les manuels du post-fondamental en section de langues ?

A. La littérature française B. La littérature africaine C. Textes fabriqués

A. Autres (à préciser)

Thème 2 : L'attitude des enseignants face à la littérature

Q5. a) Quelle place accordez-vous à l'enseignement de la littérature par rapport à d'autres leçons ?

A. La première B. La deuxième

b) Pourquoi ?

Thème 3 : Le temps imparti à l'enseignement de la littérature

Q6. a) Quel temps accordez-vous à l'enseignement de la littérature par trimestre ?

B. 1/3 du temps imparti au français B. ½ du temps imparti au français

C. ¾ du temps imparti au français

b) Pourquoi ?

Q7. a) Combien de travaux à caractère littéraire aimeriez-vous donner à vos apprenants par trimestre ?

A. 1 à 3 B. 3 à 5 C. Plusieurs

b) Pourquoi ?

Q8. a) Trouvez-vous que les travaux littéraires des apprenants sont de grande qualité ?

A. Oui B. Non

b) Justifier votre réponse

Thème 4 : La maîtrise des techniques d'enseignement de la littérature

Q9. a) Les techniques utilisées dans l'enseignement de la littérature sont-elles efficaces ?

A. Oui B. Non

b) Justifiez votre réponse

Q10. Qu'est-ce qui montre qu'un apprenant maîtrise réellement la littérature ?

A. Il réussit les évaluations B. Il agence bien les idées C. Autres réponses (à préciser)

Q11. a) Parmi ces activités, lesquelles permettent aux élèves de bien maîtriser la littérature ?

A. Les résumés B. Les exposés C. Autres réponses (à préciser)

b) Pourquoi ?

Thème 5 : La démarche méthodologique utilisée dans l'enseignement de la littérature

Q12. a) Existe-t-il une méthodologie pour enseigner la littérature ?

A. Oui B. Non

b) Si oui, laquelle ? Décrivez-la.

Sinon, pourquoi ?

Thème 6 : La disponibilité du matériel didactique

Q13. Trouvez-vous facilement des supports didactiques qui vous permettent d'enseigner la littérature ?

A. Oui B. Non C. Justifier

Q14. a) Les livres de français que vous utilisez lors des séances de la littérature sont-ils suffisants et adaptés à cet effet ?

A. Oui B. Non

b) Justifiez votre réponse

Thème 7 : Les difficultés rencontrées dans l'enseignement de la littérature

Q15. Quelles difficultés rencontrez-vous lors de l'enseignement de la littérature ?

A. Manque de livres B. Manque de temps suffisant C. Surcharge horaire
D. Autres (à préciser)

Thème 8 : La contribution de la lecture dans l'exercice littéraire

Q16. La lecture, est-elle un moyen efficace pour enseigner la littérature ?

A. Oui B. Non

c) Justifiez votre réponse

Q17. a) La lecture des ouvrages contribue-t-elle à la compréhension des textes littéraires ?

A. Oui B. Non

b) Justifiez votre réponse

Q18. a) Quels sont les genres de livres qui vous favoriseraient dans l'enseignement de la littérature ?

A. Les livres de contes B. Les recueils de poèmes C. Les œuvres théâtrales D. Les romans

b) Justifiez votre réponse

Thème 9 : L'évaluation d'une leçon de la littérature

Q19. a) Existe-t-il des critères d'évaluation des leçons de littérature ?

A. Oui B. Non

b) Justifiez votre réponse

Thème 10 : Propositions et recommandations

Que proposeriez-vous et recommanderiez-vous aux décideurs en matière de l'éducation en vue de promouvoir l'enseignement de la littérature ?

Merci de votre contribution

QUESTIONNAIRE D'ENQUETE POUR LES APPRENANTS

I. Identification des enquêtés :

DPEN KARUSI

DCEN BUHIGA

ECOLE : .....

CLASSE : .....

II. QUESTION D'ENQUETE

Thème 1 : L'attitude des apprenants face à la littérature

Q1. Comment appréciez-vous la littérature ?

A. Facile B. Difficile C. Ni facile ni difficile

Q2. a) Quelle place accorderiez-vous à la littérature par rapport à d'autres types de leçons de français ?

A. La première B. La deuxième

b) Pourquoi ?

Q3. a) Les enseignants vous encouragent-ils à vous familiariser avec la littérature ?

A. Oui B. Non C. Justifier

b) Justifiez votre réponse.

Q4. Comment vous sentez-vous pendant la séance de la littérature ?

A. Très bien B. Bien C. Mal à l'aise D. Comme les autres séances

Q5. a) Aimeriez-vous qu'on vous donne combien de séances de littérature par mois ?

A. 1/3 du temps alloué au français B. ½ du temps alloué au français

B. ¾ du temps alloué au français

b) Justifiez votre réponse.

Thème 2 : Activités contribuant à l'amélioration de l'apprentissage de la littérature

Q6. a) Quelles sont les activités qui vous permettraient de bien apprendre la littérature ?

A. La lecture des ouvrages parlant de la littérature
B. Les thèmes donnés par l'enseignant
C. La lecture des ouvrages littéraires

b) Justifiez votre réponse.

Thème 3 : Evaluation de la littérature

Q7. Comment trouvez-vous les évaluations des leçons de la littérature ?

A. Faciles B. Difficiles C. Plus compliqués D. Ordinaires

Q8. a) Etes-vous contents de la façon dont votre enseignant de français vous enseigne la littérature ?

A. Oui B. Non

b) Justifiez votre réponse.

Q9. a) Etes-vous satisfaits des résultats obtenus lors des interrogations, des examens et des devoirs en littérature ?

A. Oui B. Non

b) Justifiez votre réponse.

Thème 4 : Disponibilité du matériel didactique

Q10. Les livres que vous utilisez vous facilitent-ils de bien apprendre la littérature ?

A. Oui B. Non C. Justifiez

Thème 5 : Lecture des ouvrages et son apport en littérature

Q11. a) Selon vous, la lecture des ouvrages d'histoire/de critique littéraire ou d'anthologies contribuerait-elle à l'amélioration de la compréhension de la littérature ?

A. Oui B. Non

c) Justifiez votre réponse.

Q12. Quels genres de textes aimeriez-vous lire ?

A. Tes textes romanesques
B. Les textes poétiques
B. Les textes théâtraux
D. Autres (A préciser)

➢ **Propositions et recommandations**

Que recommanderiez-vous aux décideurs en matière de l'éducation et aux enseignants en vue de promouvoir l'enseignement de la littérature ?

Merci de votre contribution