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

Apport du texte littéraire francophone dans l’ enseignement-apprentissage du lexique français en 3ème année langues : Cas de Transit d'Abdourahman Ali Waberi

Nduwimana, Sandrine; Sous la direction de : Pr Rémy Nsengiyumva

2024-06
UB, ENS
https://repository.ub.edu.bi/handle/123456789/2017

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

UNIVERSITÉ DU BURUNDI

ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE

MASTER CONJOINT EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

APPORT DU TEXTE LITTÉRAIRE FRANCOPHONE DANS L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU LEXIQUE FRANÇAIS EN 3ème ANNÉE LANGUES : Cas de *Transit* d'Abdourahman Ali Waberi

Par :

Sandrine NDUWIMANA

Mémoire

présenté et défendu publiquement en vue de l'obtention du diplôme de Master en Didactique du Français Langue Étrangère.

Sous la direction de :

Pr Rémy NSENGIYUMVA

Bujumbura, juin 2024

IDENTIFICATION DES MEMBRES DU JURY

Président du jury : Dr Pierre NDUWAYO

Directeur : Pr Rémy NSENGIYUMVA

Secrétaire : Dr Pierre NDUWINGOMA

DÉDICACE

À notre regretté père ;

À nos regrettés oncles ;

À notre mère;

À mon époux ;

À nos enfants : Chloé, Caleb, Colombe et Carel ;

À nos frères et sœur ;

À tous nos amis et connaissances ;

À tous les amateurs de la littérature francophone de la nouvelle génération ;

Que ce travail soit votre fierté.

REMERCIEMENTS

Au terme de ce travail, nous tenons à remercier sincèrement **Pr Rémy NSENGIYUMVA** qui, malgré ses préoccupations, a accepté de diriger ce mémoire. Nous lui sommes très reconnaissante pour sa disponibilité, ses orientations, ses conseils et sa bonne compréhension.

Nous remercions aussi tous les professeurs qui ont intervenu à notre formation intellectuelle et toutes personnes qui, par leurs paroles, leurs écrits, leurs conseils et leurs critiques ont guidé notre réflexion. Nous ciblons généralement nos enseignants du primaire au secondaire et particulièrement les professeurs de l'Université du Burundi et de l'Ecole Normale Supérieure pour leur contribution dans le développement de notre savoir-faire et savoir-être et qui ont muri notre esprit de recherche.

Nous ne saurions jamais nous acquitter d'une dette de reconnaissance envers mon époux qui s'est donné corps et âme pour aboutir au terme de ce travail ; grand merci à lui.

Nous exprimons également nos sentiments de gratitude aux membres de notre famille restreinte et élargie, pour leur encouragement, leur soutien moral, matériel et financier, durant notre cursus de formation.

Nous tenons aussi à remercier les familles qui nous ont hébergée au cours de nos études universitaires à savoir la famille du Pr Joseph BIGIRUMWAMI, la famille Moise HATUNGIMANA et la famille Bernard NDUWAYEZU. Que ces familles trouvent en ce travail le couronnement de leurs efforts et la modeste manifestation de notre reconnaissance.

Nous n'oublions pas de remercier nos camarades de classe et tous ceux qui, de près ou de loin, ont contribué à l'élaboration de ce travail. Leur soutien inconditionnel et leurs encouragements ont été d'un grand appui.

A toutes ces personnalités, nous présentons nos remerciements, notre respect et notre gratitude.

Sandrine NDUWIMANA

RÉSUMÉ

Ce travail de fin d'études de Master en Didactique du Français Langue Étrangère a été réalisé à partir du constat que, au Burundi, un bon nombre d'apprenants du cycle Post-Fondamental éprouvent des difficultés de production orale et écrite, de compréhension orale et écrite à cause d'un faible niveau de vocabulaire en français. Cette situation est vécue comme telle alors que la compétence lexicale joue un rôle crucial dans la maîtrise du français.

Par conséquent, l'étude propose la scénarisation didactique du roman *Transit* de Waberi qui, par l'effet de son analyse lexicale, constituerait un support pédagogique important quant à l'amélioration de l'enseignement-apprentissage du français en général et du vocabulaire en particulier, surtout dans la section Langues. Pour ce, en mettant en évidence l'analyse lexicale du roman *Transit*, cette étude montre que des extraits de ce dernier peuvent servir de supports didactiques pour enseigner le vocabulaire en 3ème année Langues.

Mots-clés : Texte littéraire francophone, enseignement-apprentissage, Lexique français.

ABSTRACT

This Master's thesis in Didactics of French as a Foreign Language is based on the observation that, in Burundi, a good number of learners in the Post-basic cycle experience difficulties in oral and written production, oral and written comprehension due to a low level of French vocabulary. Consequently, this study proposes a didactic scenario of Waberi's novel *Transit*, which, through its lexical analysis, would constitute an important pedagogical support for improving the teaching-learning of French in general and vocabulary in particular, especially in the Languages section. By highlighting the lexical analysis of the novel *Transit*, this study shows that extracts from the latter can be used as didactic aids for teaching vocabulary in 3rd year Languages.

Key words: Francophone literary text, teaching-learning, French lexicon.

TABLE DES MATIÈRES

IDENTIFICATION DES MEMBRES DU JURY i
DÉDICACE ii
REMERCIEMENTS iii
RÉSUMÉ iv
ABSTRACT v
TABLE DES MATIÈRES vi
SIGLES ET ABRÉVIATIONS ix
AVANT-PROPOS x
INTRODUCTION GÉNÉRALE 1
1. Contexte et délimitation du sujet 1
2. Motivation du choix du sujet 2
3. Problématique 2
4. Questions de recherche 3
4.1. Question centrale 3
4.2. Questions secondaires 3
5. Objectifs de recherche 4
6. Méthodologie de recherche 4
7. Articulation du travail 4
CHAPITRE I : CONSIDÉRATIONS GÉNÉRALES 5
I.1. Elucidation des concepts clés 5
I.1.1. Texte littéraire 5
I.1.2.Texte non littéraire 7
I.1.3.Texte littéraire francophone 8
I.1.4. Enseignement-apprentissage 10
I.1.4.1. Apprentissage 10
I.1.4.2. Enseignement 11
I.1.5. Lexique et vocabulaire 12
I.1.5.1. Vocabulaire 12
I.1.5.2. Lexique 13

I.1.5.3. Distinction entre lexique et vocabulaire 14
I.2. Intérêt didactique du texte littéraire 16
I.2.1. Intérêt didactique du texte littéraire dans l'enseignement apprentissage du FLE ... 16
I.2.2. Intérêt didactique du texte littéraire dans l'enseignement-apprentissage du vocabulaire 18
I.2.2.1. Enseignement du lexique 18
I.2.2.2. Objectifs d'une approche lexicale 19
I.2.2.3. Exploitation pédagogique du texte littéraire 19
I.2.2.3.1. Texte littéraire, support de lecture 19
I.2.2.3.2. Texte littéraire, support de production écrite 20
I.2.2.4. Spécificité du vocabulaire dans le texte littéraire 20
I.2.2.4.1. Mots inconnus et le recours au contexte 21
I.2.2.4.2. Aspect sémantique et l'aspect formel 24
I.2.2.4.3. Reformulation 25
I.2.2.4.4. Situation d'interaction 26
I.2.2.4.5. Reformuler selon ses propres mots 26
I.2.3. Evolution du texte littéraire 27
I.2.3.1. Utilisation du texte littéraire selon le niveau et l'âge de l'apprenant 29
I.2.3.1.1. Niveau débutant 30
I.2.3.1.2. Niveau intermédiaire 30
I.2.3.1.3. Niveau avancé 31
CHAPITRE II : PRÉSENTATION ET DIMENSION LEXICALE DE TRANSIT 33
II.1. Présentation de *Transit* 33
II.1.1. Présentation de l'auteur 33
II.1.2. Contexte de création de *Transit* 35
II.1.3. Résumé de *Transit* 40
II.2. Dimension lexicale dans *Transit* 40
II.2.1. *Transit* et l'interlangue 40
II.2.1.1. Forofifon naspa ou le français « petit-nègre » 41
II.2.1.2. Lexique populaire et familier 45

II.2.1.3. Créolisation lexicale 52
II .2.1.4. Création lexicale ou lexicalisation 53
CHAPITRE III : SCÉNARISATION D'UN EXTRAIT DE TRANSIT 57
III.1. La pédagogie de l'intégration (PI) 57
III.1.1. Définition 57
III.1.2. Place et rôle de l'enseignant dans la PI 58
III.1.3. Comment scénariser une leçon au modèle de la PI 58
III.2. Analyse lexicale de l'extrait 60
III.2.1. Etude de l'extrait 60
III.2.2. Compréhension globale 63
III.2.3. Etude lexicale 63
III.2.4. Scénarisation didactique de la leçon 68
CONCLUSION GÉNÉRALE ET SUGGESTIONS 79
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES 82

SIGLES ET ABRÉVIATIONS

A1 : Niveau d'utilisateur élémentaire (niveau introductif ou de découverte)

A2 : Niveau d'utilisateur élémentaire (niveau intermédiaire ou usuel)

B1 : Niveau d'utilisateur indépendant (niveau seuil)

B2 : Niveau d'utilisateur indépendant (niveau avancé ou indépendant)

C1 : Niveau d'utilisateur expérimenté (niveau autonome) niveau de maîtrise d'une langue étrangère

C2 : Niveau d'utilisateur expérimenté (niveau maîtrise)

B.E.P.E.P.F. : Bureau d'Etudes et des Programmes de l'Enseignement Post Fondamental

A.C : Approche Communicative

L_1 : Langue première

L_2 : Langue seconde

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

CM2 : Cours Moyenne 2ème année (2ème année du cycle 3, est la dernière année de l'école primaire en France)

CV : Curriculum Vitae

DAAD : Deutscher Academischer Austauschdienst (Office Allemand d'Echanges Universitaires)

DC : District of Columbia

D.E.A : Diplôme d'Etudes Approfondies

FLE : Français Langue étrangère

FRUD : Front pour la restauration de l'unité et de la démocratie

IMPAC : Information for Managment Planning Analysis and Coordination (Prix littéraire de Dublin)

NB : Notez bien

OFPRA : office de protection des réfugiés et apatrides

PF : Post-fondamental

PI : Pédagogie de l'Intégration

pp. : De la page telle à la page telle

RTD : Radio-Télédiffusion de Djibouti

SGAV : (Méthodologie) structuro-globale audiovisuelle

U.L : Unités Linguistiques

VA : vie active

AVANT-PROPOS

L'idée de ce mémoire a été conçue dans notre esprit suite à la convergence de plusieurs facteurs découlant à la fois de nos études de master et de la période de stage que nous avons effectué au post fondamental.

En effet, le cours d' « Analyse de la création littéraire en contexte plurilingue » nous a motivé à faire une analyse lexicale du roman *Transit* de Waberi. Cette analyse a favorisé le repérage d'un vocabulaire forgé à la waberienne et qui pourra être enseigné en classe de 3ème année Langues. Le but ultime de cette recherche est donc celui de contribuer à l'amélioration des compétences lexicales en français, chez les apprenants. Aussi, durant les stages pédagogiques faits au post fondamental dans la section Langues, les difficultés rencontrés lors des leçons de vocabulaire et le désir de pallier aux lacunes d'expression orale et écrite chez les apprenants ont guidé notre esprit de recherche.

Notre préoccupation est donc celui de montrer l'apport du texte littéraire francophone dans l'enseignement-apprentissage du vocabulaire français en 3ème année Langues et proposer une démarche de scénarisation de ce vocabulaire. Cette scénarisation est celle faite au modèle de la pédagogie de l'intégration (PI).

Ce travail est arrivé à ses fins suite aux orientations et conseils du Pr Remy NSENGIYUMVA.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

1. Contexte et délimitation du sujet

Au Burundi, l'enseignement-apprentissage du français occupe une place de choix dans la mesure où le français est reconnu comme langue officielle et langue utilisée dans l'enseignement. Aussi, dans le contexte de l'éducation burundaise, le français reste encore langue enseignée et langue d'enseignement sans oublier qu'il garde son statut de langue officielle du pays à côté de la langue maternelle (le Kirundi). Hérité de la colonisation, l'enseignement-apprentissage du français au Burundi date de très longtemps mais la maîtrise de cette langue n'est pas encore atteinte.

Comme la didactique du français a préoccupé beaucoup de chercheurs, elle préoccupe aussi notre esprit pour pouvoir améliorer son enseignement-apprentissage au Burundi.

D'après le Dictionnaire pratique de didactique du FLE (2008), « *Le signe FLE désigne le Français Langue Etrangère, c'est-à-dire la langue française enseignée à des apprenants dont la langue maternelle n'est pas le français.* »

Le processus d'enseignement-apprentissage du FLE passe par plusieurs volets linguistiques dont fait partie la lexicologie[1]. Ce volet linguistique est abordé à travers un texte littéraire choisi comme support didactique car, considérée comme meilleur moyen de communication, l'œuvre littéraire semble constituer le meilleur dispositif pédagogique en classe de FLE pour aider l'apprenant à mieux acquérir la langue.

C'est ce que souligne Peytard (1986: 583), en insistant sur la place du texte littéraire dans l'enseignement-apprentissage du FLE, en ces termes :

> Le texte littéraire est celui où le langage travaille de manière non-linéaire et non-univoque, sans pour autant en interdire une approche réglée. Parce que précisément, elle révèle et illustre les potentialités multiples du langage, l'œuvre littéraire a inévitablement sa place dans les cours de FLE.

De ce qui précède, signalons que notre sujet de recherche s'inscrit dans le cadre littéraire et didactique dans la mesure où il veut montrer la contribution du texte littéraire francophone dans l'enseignement-apprentissage du FLE en général et en particulier dans celui du lexique en 3ème année Langues.

[1] La lexicologie c'est une partie de la linguistique qui s'occupe des mots, considérés par rapport à leur valeur, à leurs étymologies.

Encore plus, pour les apprenants du cycle post fondamental, spécialement ceux qui affrontent la Section Langues, notre travail veut proposer le choix du texte littéraire extrait du roman francophone de la nouvelle génération[2]. Cela peut être utilisé comme meilleur support didactique pour favoriser l'appropriation et la maîtrise du vocabulaire français.

2. Motivation du choix du sujet

Le choix du sujet de notre recherche portant sur l' « **Apport du texte littéraire francophone dans l'enseignement-apprentissage du lexique français en 3ème année Langues: Cas de *Transit* d'Abdourahman Ali Waberi »** n'est pas le fruit d'un simple hasard, mais d'un intérêt réel. Ainsi, Romier (1977 : 21) en dit ceci :

> L'élaboration d'un projet de recherche suppose tout d'abord un intérêt réel par le thème qu'on se propose d'explorer. Cet intérêt peut naître ou se développer à partir d'une expérience vécue, de la lecture d'ouvrages ou d'articles, de la prise de conscience d'une contradiction entre les opinions courantes et les faits observés, entre les buts officiels assignés à l'éducation et les réalités pédagogiques.

En effet, en lisant le roman *Transit* de Waberi, nous avons été intéressée par son écriture au niveau du lexique qui relève du registre familier voire grossier et qui se réfère au discours oral. Sachant sans doute que la lisibilité[3] est gardée dans ce mode d'écriture, c'est une bonne manière de s'approprier la langue française, une manière de s'exprimer aisément dans cette langue, ce qui pourrait être bénéfique au développement de la compétence lexicale en français à l'endroit des apprenants de 3ème année Langues.

Donc, le choix de l'ouvrage de base concerné par notre recherche est motivé par sa structure lexicale qui est forgée à l'africaine.

3. Problématique

Le double rôle du français dans le système éducatif burundais permettrait aux apprenants burundais de maitriser parfaitement cette langue sur tous les plans que ça soit sur le plan de la lecture compréhension, la production écrite et la production orale.

---

[2] L'écrivain franco-djiboutien Abdourahman Ali Waberi (1998 : 8-15) regroupe les écrivains africains francophones en quatre générations : la génération des pionniers de 1910 à 1930 ; la génération des tenants de la négritude de 1930-1960 ; la génération de la décolonisation et désenchantement post colonial de 1960-1990 ; la dernière dite celle des enfants de la post colonie ou Nouvelle génération de 1990 à nos jours.

[3] La lisibilité c'est-à-dire la clarté, la compréhensibilité, la cohérence.

Paradoxalement, la maîtrise du français à l'endroit des scolarisés du fondamental cause encore problème alors que l'enseignement-apprentissage du FLE au Burundi date de très longtemps. Ce problème serait dû à des difficultés liées aux conditions d'enseignement-apprentissage de cette langue notamment :

- le manque d'enseignants qualifiés,
- l'insuffisance du matériel didactique,
- le désintérêt exprimé pour les langues au profit des sciences,
- le désintérêt dû au chômage qu'on assiste,
- etc.

Suite à ce problème, les apprenants qui terminent le cycle post-fondamental ont toujours du mal à s'exprimer en français même si cette langue s'apprend dès le début de la scolarité. Pour pallier ce problème, notre recherche propose donc le choix du texte littéraire francophone comme meilleur support didactique qui incite les apprenants à maîtriser le lexique français.

4. Questions de recherche

Notre travail se base sur des questions de recherche à savoir la question centrale et les questions secondaires.

4.1. Question centrale

La question centrale est la suivante :

Dans une situation didactique, en classe de langue, le texte littéraire peut-il améliorer la maîtrise du lexique chez les apprenants du cycle post-fondamental?

4.2. Questions secondaires

À côté de la question centrale, les questions secondaires sont les suivantes :

1. Quelle est la contribution du texte littéraire dans le développement de la compétence lexicale des élèves?
2. Les extraits de *Transit* de Waberi peuvent-ils contribuer à l'amélioration de l'enseignement-apprentissage du lexique en classe de 3ème année Langues?
3. Quelle est la démarche appropriée pour scénariser une leçon de vocabulaire en classe de 3ème année Langues?

5. Objectifs de recherche

Comme tout autre travail de recherche, notre travail a des objectifs de recherche. Il vise à :

1. montrer l'apport de l'œuvre de Waberi dans l'enseignement-apprentissage du lexique français ;

2. proposer une démarche de scénarisation du vocabulaire issu de *Transit*, en classe de 3ème année Langues.

6. Méthodologie de recherche

Pour atteindre les objectifs de recherche, nous avons fait d'abord une lecture minutieuse et complète de l'œuvre choisie pour y relever le vocabulaire forgé par Waberi et qui mérite d'être intégré dans la langue française. De ce fait, la méthode interprétative[4] a été utilisée.

La lecture de l'ouvrage de base a été complétée par la lecture d'autres ouvrages qui ont rapport avec notre sujet de recherche sans oublier de faire une recherche sur différents sites Web qui intéressent notre sujet.

7. Articulation du travail

Notre travail est subdivisé en trois chapitres :

Le premier chapitre porte sur les considérations générales. Dans ce chapitre nous avons élucidé les concepts clés et nous avons montré l'intérêt didactique du texte littéraire dans l'enseignement apprentissage du FLE en général et du vocabulaire en particulier.

Concernant le deuxième chapitre, il est question de la présentation et dimension lexicale de *Transit*. A ce niveau, nous avons présenté l'œuvre et nous avons démontré les niveaux de l'interlangue qui sont touchés dans le roman en question.

Et enfin, le troisième chapitre est réservé à la scénarisation d'un extrait de *Transit.* Ce chapitre nous a permis de démontrer la démarche de scénarisation d'une leçon de vocabulaire au modèle de la pédagogie de l'intégration (PI).

[4] Selon Denzin & Lincoln (1994 :1), la méthode interprétative « est une approche nouvelle d'analyse qualitative**.** Elle est fondée sur un système d'explication générale qui va au-delà des données et qui les généralisent. »

CHAPITRE I : CONSIDÉRATIONS GÉNÉRALES

Dans ce chapitre nous allons élucider les concepts clés et montrer l'intérêt didactique du texte littéraire dans l'enseignement du vocabulaire.

I.1. Elucidation des concepts clés

I.1.1. Texte littéraire

Avant tout, il importe de définir ce que c'est un texte. Selon Le Robert, le texte désigne « *les termes, les phrases qui constitue un écrit ou une œuvre.* »

Donc, le texte est considéré comme une suite de mots écrits en suivant une certaine trame ou structure, une certaine orthographe, une certaine syntaxe, une certaine langue.

Selon le dictionnaire Larousse, « *Un texte est un ensemble cohérent d'énoncés qui forment une unité et qui a une intention communicative. Son but est de transmettre un message.* »

Dans ce sens, le texte est l'ensemble des expressions linguistiques utilisées dans la communication orale ou écrite.

Alors, nous retenons que le texte désigne une séquence d'énoncés pourvue de marqueurs de clôture et par là même se proposant comme unité de lecture autonome. La longueur d'un texte peut être diverse mais la phrase en constitue la limite inférieure.

En plus, avant de donner la définition d'un texte littéraire, il faut définir la littérature : étymologiquement, comme le souligne Etienne Souriau (1990) :

> C'est un art ayant pour matériaux le langage. Cette étymologie rattache la littérature à l'écrit et effectivement l'écrit assure la fidélité et la durée de la transmission et de la conservation des œuvres littéraires; mais définir la littérature comme art des seuls écrits méconnaît gravement l'existence d'une importante littérature orale et d'une culture littéraire réelle, souvent très développée chez les peuples sans écriture. Pour l'esthéticien, la littérature se définit par l'emploi du langage articulé comme matériaux de l'œuvre d'art.

Donc, on peut considérer comme **«** texte littéraire **»,** celui qui emploie le langage littéraire, un type de langage qui obéit à des préoccupations esthétiques afin de capter l'intérêt du lecteur. L'auteur de littérature cherche les mots appropriés pour exprimer ses idées avec soin et beauté tout en suivant un certain critère de style. Alors, l'adjectif littéraire, à son tour, est associé à la littérature, soit l'ensemble des expertises visant à lire et à écrire correctement.

Bien qu'il n'existe pas de définition précise du texte littéraire, trois éléments semblent toutefois faire l'objet d'un consensus. Il s'agit premièrement de la reconnaissance par une institution sociale, une « opinion commune » d'une œuvre considérée comme littéraire ; deuxièmement du « caractère fictif » de l'œuvre littéraire, contrairement au discours non littéraire dont le caractère relève, lui, de la réalité, du fonctionnel ; troisièmement, du « souci d'une écriture esthétique ».

Ainsi, Cuq (2003 : 158) dit que le texte littéraire « *désigne l'ensemble des œuvres écrites, qu'elles soient de fiction ou qu'elles s'inspirent de la réalité, qui portent dans leur expression même la marque de préoccupations esthétique*».

Encore plus, selon Ahadi (2021), le texte littéraire est éternel:

> Plus précisément, un texte littéraire est un texte qui est vivant, qui est « éternel », qui ne meurt pas en une seule lecture. Par exemple, les œuvres de Molière, de Voltaire, de Rousseau, sont éternels. Un lecteur non francophone, en lisant leurs ouvrages, peut constater que le texte est compréhensible et attractif ; ainsi il dira que ces textes serraient très récents tandis qu'ils sont très classiques. Le lecteur aura envie de lire plusieurs fois un texte littéraire, tout en comprenant et découvrant de nouvelles choses à chaque fois.

Pour Defays et *al*. (2014 : 41), le texte littéraire s'écarte du réel et son langage comporte plusieurs interprétation :

> Qu'il mêle donc en son sein les discours narratifs, descriptifs, explicatifs, injonctifs ou argumentatifs, ou qu'il soit plus particulièrement proche de l'un d'eux, le texte littéraire transporte son lecteur dans une dimension qui n'est plus celle du langage strict portant sur le réel et se situant du côté de la connotation sémantique (qui enrichit le sens d'un mot ou d'un segment de phrase), de la polysémie (qui ouvre les possibilités interprétatives et qui introduit une ambiguïté dans la compréhension) et de la fonction poétique (qui permet au lecteur d'accéder à la part imaginaire de la pensée, et non plus seulement réflexive ou cognitive).

Par ailleurs, Liu Bo (2007 : 152-153) ajoute que dans le texte littéraire prédomine la fonction poétique ; c'est la langue qui est l'objet même de la littérature :

> Le langage littéraire demande qu'on s'intéresse au signifiant pour lui-même.
>
> Avec le langage littéraire, la forme fait sens, est sens. La forme créée par le poète exerce une fonction sémantique. [...] Forme et sens sont indissolublement liés, l'un ne peut s'étudier sans l'autre. Il n'y a pas de formes pures privées de sens. Il n'y a pas non plus de sens indépendant de la manière dont il s'exprime ».

Donc, on appellera « texte littéraire » tout texte relevant de la fiction, écrit avec un souci d'esthétique et reconnu comme tel par une opinion commune.

Aussi, le texte littéraire se définit par ses caractéristiques :

- le contenu d'un texte littéraire peut être interprété de différentes façons ;
- par son style d'écriture, l'auteur cherche à plaire au lecteur, à lui faire ressentir des émotions (le style de l'auteur) ;
- le lecteur lit un texte littéraire avec sa tête, son cœur, ses émotions, son vécu ;…
- un texte littéraire est un texte qui obéit à des préoccupations esthétiques afin de capter l'intérêt du lecteur.

I.1.2.Texte non littéraire

Selon Defays et *al*. (2014 : 41) :

> Le texte non littéraire a pour intention de transmettre des données, des messages, clairement identifiables du fait que le langage dans lequel il est exposé ne comporte pas d'ambiguïtés ni d'enjeux esthétiques. À titre illustratif, un texte descriptif, et à fortiori un texte scientifique, est censé être écrit dans un langage dénotatif et monosémique, en vue de garantir une compréhension, sinon facile, du moins claire et désambiguïsée à son récepteur.
>
> Un texte non littéraire est donc un texte qui ne pose pas de problèmes quant à la compréhension du message ; il évite des interprétations différentes de ce dernier.

A partir de cette définition, nous remarquons qu'un n texte non littéraire est un texte qui sert à des fins utilitaires et non à des fins esthétiques. C'est l'exemple d'un article de journal ou un compte-rendu quelconque, les pages de dictionnaires, les lettres, les publicités, les rapports, les CV, etc. Aussi, les textes comme les scénarios[5] pour la télévision ou le cinéma, qui sont toujours liés aux textes multimodaux[6] qui leur sont associés et qui leur donnent naissance, sont également considérés comme non littéraires.

Concernant la brève différence entre texte littéraire et texte non littéraire, Ahadi (2021) s'exprime de la manière suivante :

> La différence entre un texte littéraire et un texte non littéraire s'explique par l'aspect d'éternité du texte littéraire. En le comparant à d'autres types d'écrit, ce caractère qui lui est unique s'expose. Un journal, à titre d'exemple, s'éteindra à la suite d'une seule lecture et ne sera plus lu alors que « *Le petit prince* » de

[5] Pour le cas du cinéma, un scenario est une description détaillée de différentes scènes d'un film, d'une bande dessinée ; le canevas d'une pièce de théâtre.

[6] Multimodal est un adjectif qualifiant ce qui a ou qui utilise plusieurs modes, notamment dans le domaine des transports.

> Saint Exupéry est intéressant à lire plusieurs fois. Donc, un texte littéraire est un texte qui, dès la production, entre dans la société et y vit.

Donc, on peut retenir qu'un texte littéraire est un écrit qui est avant tout esthétique et qui emploie parfaitement les subtilités d'une langue au niveau de l'orthographe, de la grammaire mais également des effets de styles, de l'emploi d'images, de métaphore ou autres. Ainsi, un texte qualifié de littéraire se retrouve souvent dans les écrits comme des livres, des récits, des œuvres diverses et variés dont les romans, la poésie, le théâtre, les essais, etc.

Un texte non littéraire revêt quant à lui un caractère plutôt informatif et n'est pas destiné à être spécialement esthétique et reste assez simple afin d'être le plus explicite et compris de façon simple sans pour autant négliger le respect de la langue comme un article de journal par exemple ou un compte-rendu quelconque.

Les textes non littéraires dits aussi fonctionnels, sont notamment les articles de presse, les pages de dictionnaires, les lettres, les publicités, les rapports, les CV, etc.

I.1.3.Texte littéraire francophone

Selon Le Robert (2007), « francophone » est un adjectif qui a pour signification « qui parle habituellement français ». Au canada, ça signifie « qui est de langue maternelle française, par opposition aux anglophones, de langue maternelle anglaise ». L'autre signification de cet adjectif est « dont le français est la langue véhiculaire ». Au sens général, cet adjectif signifie « qui appartient à la francophonie. » Et abusivement, la « francophonie est l'ensemble de ceux qui parlent le français hors de France. »

Parmi ces définitions, il y'a celles qui pourraient faire croire que la « littérature francophone» englobe tous les textes littéraires écrits en français voire même ceux de la littérature française alors que ce n'est pas une réalité.

En effet, pour Robert Paul (2012), la « *littérature francophone renvoie aux domaines littéraires de langue française qui se sont développés hors des limites de l'Hexagone, dans des pays ou des régions dont ils contribuent à forger l'identité* ».

Et Lawson-Hellu (2018 : 15) va plus loin en disant que : « *Est francophone, celui ou celle qui s'exprime en français mais dont la référence culturelle n'est pas française* ».

Précisons que la littérature francophone existe depuis la naissance de la notion de «francophonie», donc depuis les années 1960, à l'ère de décolonisation. À cette époque, on a réalisé que la langue française n'est plus la propriété exclusive des Français et qu'elle peut exprimer les valeurs et les rêves des peuples variés.

Ainsi, Glissant (1958 : 105) affirme que : «*tout homme est créé pour dire la vérité de sa terre. Ceci est aussi le projet des littératures francophones : dire une vérité, soutenir une identité souvent mal assurée, occultée, refusée, aliénée.*»

Toutefois, puisque les écrivains se trouvent dans des situations diverses, ils ont des différences dans le choix des thématiques et des stratagèmes d'écriture. C'est pourquoi les écrivains francophones se distinguent des écrivains français quant à l'usage de la langue française. À ce propos, Michel (1997 : 51) s'exprime :

> Africain, Maghrébin ou Québécois, chacun veut s'exprimer dans son lexique : il lui faut décrire ou faire sentir les réalités de son pays et pour cela il ne veut plus se sentir à l'étroit dans la langue de l'Hexagone. Il veut adapter la langue à ses besoins ou alors changer de langue. De même que le poète a depuis longtemps rejeté l'alexandrin, disons la métrique et la prosodie traditionnelles, le romancier ne s'embarrasse plus des conventions des siècles précédents, il change l'architecture de son œuvre mais aussi en modifie la langue.

Par la suite, comme le souligne Robert (2012), « *le français des littératures francophones ne correspond guère à l'image de pureté et d'universalité rationnelle* ». Le même auteur précise encore que le français est obligé de représenter les traces sous-jacentes de la présence des langues diverses avec lesquelles il est en contact dans les pays francophones. En effet, il dit :

> Cette langue des anciens dominateurs coloniaux, il a fallu, par la violence et la subversion, l'obliger à dire l'identité reconquise. Le français s'est donc ouvert aux différences : au lieu de la transparence universaliste, il a fait rayonner cet obscur noyau où se referme l'inaliénable particularité de l'autre.

En bref, la notion de « littérature francophone » tend progressivement à remplacer d'autres réalités comme « littérature de langue française hors de France» ou «littérature d'expression française ». De la part de la littérature francophone, le français, langue d'écriture des africains, a été introduit en Afrique par la colonisation au 19è siècle. Cette langue coexiste donc avec les langues africaines et autres langues étrangères en usage. Celles-ci donnent vie à une création artistique très variée qui coexiste auprès des productions en français.

C'est donc dans cette logique de la littérature francophone que nous nous sommes interessée à *Transit* de Waberi, un roman africain francophone de la nouvelle génération.

I.1.4. Enseignement-apprentissage

« Enseignement » et « apprentissage » sont des notions qui se définissent différemment selon les courants pédagogiques et selon différents auteurs. Signalons que l'enseignement-apprentissage reste un processus indissoluble en situation de classe dans la mesure où il est centré sur les deux acteurs principaux : l'enseignant et l'apprenant.

I.1.4.1. Apprentissage

Étymologiquement, le concept « apprentissage » vient du mot latin « apprehendere », qui signifie « saisir, comprendre ».

Pour l'approche transmissive, l'« apprentissage » fait référence à la réception, au moyen d'une écoute attentive des informations transmises par l'enseignant (Barnier 2008). De ce fait, l'apprenant doit fournir des efforts pour mémoriser les nouvelles connaissances que lui fournit son enseignant.

Du point de vue des béhavioristes, Raynal et Rieunier (1997 : 36) disent que l'apprentissage « *est une activité qui s'effectue par la transmission des savoirs et le renforcement des comportements. L'accent est mis sur le changement de comportement qui est associé à des stimuli et aux réponses observables de l'apprenant*».

De ce qui précède, nous remarquons que l'apprenant change de comportement face à une situation de transmission des savoirs. Cette situation est donc considérée comme un stimulus qui débouche à des réponses observables lorsque la leçon est comprise.

D'après Alipour (2018 :10), l'apprentissage signifie « *construire son savoir en comparant et en opposant ses connaissances et ses idées à celles de ses pairs*. »

Cela veut dire que l'apprentissage ne se fait pas de façon autonome. L'élève apprend dans un esprit de groupe, en comparant et en opposant son savoir à celui de ses camarades de classe.

Et Selon Jonnaert et Vander (1999 : 266), le concept d'« apprentissage » désigne :

> Un processus dynamique par lequel un apprenant, à travers une série d'échanges avec ses pairs et l'enseignant, met en interaction ses connaissances avec des savoirs, dans l'objectif de créer de nouvelles connaissances adaptées aux contraintes et aux ressources de la situation à laquelle il est actuellement confronté dans l'objectif d'utiliser ses nouvelles connaissances […].

Dès lors, nous comprenons que l'apprentissage n'est pas une activité linéaire, mais une activité qui s'intéresse au détour en passant par l'échange avec les pairs et l'enseignant.

A l'issu de toutes ces définitions, nous en déduisons que l'« apprentissage» est un processus par lequel l'apprenant construit ses connaissances par la réflexion et la découverte de solutions, à l'aide des outils et des moyens que l'enseignant-accompagnateur lui fournit mais aussi par des interactions avec ses pairs et son enseignant. Il s'agit d'un processus d'assimilation, de compréhension, de construction et de la mise en pratique de nouvelles connaissances, processus au cours duquel l'apprenant comprend les mécanismes de résolution de problème et les applique correctement en les adaptant au besoin.

Ainsi, deux acteurs, l'enseignant et l'apprenant participe à la situation d'apprentissage de façon active. L'enseignant doit penser aux facteurs favorisant ce processus d'acquisition des nouvelles connaissances tandis que l'apprenant doit s'intéresser à la manière de s'approprier de ces connaissances.

I.1.4.2. Enseignement

Selon le modèle transmissif de Barnier (2008), « *enseigner signifie transmettre des informations en les expliquant clairement pour que l'apprenant reçoive les renseignements de manière adéquate.* » Mais quant au courant constructiviste, Alipour (2018 :11) précise que : « *enseigner signifie organiser des situations d'apprentissage favorisant la construction active des connaissances par l'apprenant* ».

Par conséquent, si on privilégie le rapport aux élèves, enseigner revient à faire apprendre, faire étudier, guider, accompagner les élèves dans les mises en activité que l'on propose. Privilégier le rapport aux élèves c'est privilégier les processus d'acquisition et de construction de connaissances par les élèves. C'est insister sur les mises en activité des élèves à travers lesquelles ils effectuent un travail d'appropriation de connaissances, de maîtrise de savoir-faire.

Du côté de l'approche socioconstructiviste, Raymond (2006 : 121) conçoit l'enseignement comme suit :

> C'est une activité qui consiste à créer, animer et gérer des situations propices à l'apprentissage, c'est-à-dire créer des situations (rôle de didacticien) où l'élève effectue lui-même toutes les opérations intellectuelles propres à assurer la construction de ses connaissances (rôle de facilitateur), […] pour assurer le développement des compétences transférables.

Donc, si l'on privilégie l'acquisition d'automatisme, enseigner revient à susciter des comportements, des attitudes, des réactions, des gestes professionnels. Dans ce cas, enseigner c'est entraîner les élèves à produire les réponses attendues selon les problèmes rencontrés. Dans cette perspective, l'effort d'enseignement est particulièrement centré sur les conditions de mise en activité, sur les manières de faire travailler qui peuvent entraîner des changements dans les comportements des apprenants.

Somme toute, le couple « enseignement-apprentissage » constitue deux réalités complémentaires et inséparables. Nous ne pouvons pas parler de l'une sans parler de l'autre. L'enseignement est une intervention extérieure à l'apprenant alors que l'apprentissage est une activité centrée sur l'apprenant. Il convient alors à l'enseignant (qui est considéré en ce sens comme facilitateur, organisateur ou médiateur) de créer des conditions favorables pour permettre à l'apprenant l'acquisition des nouvelles connaissances.

I.1.5. Lexique et vocabulaire

Le plus souvent, le terme « lexique » est confondu au terme « vocabulaire » alors que ces deux termes se distinguent par leur sens.

I.1.5.1. Vocabulaire

D'après le dictionnaire *Larousse* (2000 : 1663), le vocabulaire : « *est l'ensemble des mots d'une langue : le vocabulaire français* ». Cette définition montre que chaque langue a son vocabulaire, un ensemble indéfini de mots.

Pour Bailly (2007 :3), le vocabulaire constitue les *« mots d'une langue considérés dans leur histoire, leur formation, leur sens* ». Cela veut dire que la langue évolue dans le temps de même que la formation et le sens de ses mots.

Quant à Picoche (1992 :44), le vocabulaire est « *l'ensemble des mots utilisés par un locuteur donné dans des circonstances données* ». De cette définition, on en tire que chaque locuteur d'une langue quelconque a un certain nombre de mots qu'il a retenu pour pouvoir s'en servir en cas de besoin.

Moirand et *al*. (1996 :12) considèrent le vocabulaire comme étant :

> Un sous-ensemble du lexique de cette langue. Il est composé de toutes les unités sémantiques graphiquement simples et composées, et locutions indécomposables qui s'actualisent dans le discours et que l'on appelle « vocables » ou plus communément « mots ».

Selon cette définition, le vocabulaire est tout ce qu'on utilise comme mots pendant la parole, donc pendant l'actualisation d'une langue ou discours.

Cuq (2003 :246) propose une autre définition du vocabulaire : « *C'est l'ensemble des mots effectivement employés par le locuteur dans un acte de parole précis. C'est l'actualisation d'un certain nombre de mots appartenant au lexique individuel du locuteur. L'ensemble des mots d'une langue.*» De surcroît, il ajoute que: « *dans l'usage courant, le terme vocabulaire désigne l'ensemble des mots d'une langue et c'est en ce sens que des ouvrages à but pédagogique ou documentaire s'intitulent vocabulaire.*».

En synthétisant toutes ces définitions, nous pouvons dire que les mots utilisés et compris par les locuteurs d'une communauté linguistique forment ce que l'on appelle : « vocabulaire ».

En outre, Niklas-Salminem (1997 : 27) établit la dichotomie entre le vocabulaire actif et le vocabulaire passif :

> Le vocabulaire actif, ce sont les mots que le locuteur emploie habituellement ; le vocabulaire passif, ce sont les mots que le sujet parlant connaît à peine, qu'il comprend lorsqu'ils sont employés par d'autres mais dont il n'a pas l'habitude de se servir lui-même. Ce sont les mots sur lesquels il n'exerce qu'un contrôle passif.

De cette distinction, nous constatons que l'exploitation et la rencontre récurrente des mots favorisent l'actualisation d'un vocabulaire passif vers un usage actif (un vocabulaire actif).

I.1.5.2. Lexique

Les auteurs définissent différemment le mot « lexique ». Pour Mounin (1974 : 335), comme terme de linguistique général, le « lexique » désigne « *l'ensemble des mots formant le vocabulaire, la langue d'une communauté, d'une activité humaine, d'un locuteur, etc.* ». Le lexique étant alors considéré comme le vocabulaire d'une langue utilisée par une communauté quelconque ou par un locuteur. Aussi, chaque activité humaine a son lexique.

J Pierre Cuq (2003 : 155) souligne que : « *Le lexique désigne l'ensemble des unités constituant le vocabulaire d'une langue, d'une communauté linguistique, d'un groupe social (profession, classe d'âge, milieu, etc.) ou d'un individu.* » Celà veut dire que chaque langue, chaque communauté linguistique, chaque groupe social ou chaque individu possède un ensemble d'unités linguistiques appelé « lexique ».

Niklas-Salminem (1997 : 27) quant à lui, définit le lexique comme suit : « *C'est l'ensemble des mots au moyen desquels les membres d'une communauté linguistique communiquent entre eux*. »

De cette définition, le lexique est un ensemble théorique de mots dont l'actualisation empirique est le vocabulaire utilisé par un locuteur donné, dans un texte particulier ou dans un domaine spécifique. Le lexique d'une langue englobe donc toutes les lexies existantes dans ce système langagier et aucun individu ne peut maîtriser la globalité du lexique de sa langue.

Selon le dictionnaire Larousse (2000)**,** le terme « lexique » désigne premièrement un « *Dictionnaire spécialisé et généralement succinct concernant un domaine particulier de la connaissance* ». Dans ce cas, ce terme aura comme synonyme, le mot «glossaire ». Selon ce même dictionnaire, le « lexique » est l' «*Ensemble ordonné des mots employés dans une œuvre littéraire, par un écrivain* ». A ce moment, ce terme a comme synonyme, le mot « index ».

Partant de cette dernière définition, notre travail de recherche trouve son sens dans la mesure où nous allons travailler sur le lexique issu de *Transit* de Waberi, un lexique qu'on peut enseigner en 3ème année Langues.

I.1.5.3. Distinction entre lexique et vocabulaire

Il nous semble tout d'abord très intéressant de mettre en lumière la différence existante entre le « vocabulaire » et le « lexique » qui sont, sans doute, deux concepts intimement liés. À ce stade, Robert (2008 :118) distingue ces termes de la manière suivante : « *Le lexique désigne la langue d'une communauté linguistique, alors que le vocabulaire fait référence à celle d'un groupe d'individus de cette communauté*.»

Sur la même page, l'auteur précédent ajoute : *« alors que le lexique englobe la totalité des unités lexicales d'une langue donnée dans ses différents registres, le vocabulaire ne désigne que celles utilisées par un individu ou un groupe d'individus quand ils communiquent dans cette langue*. »

D'après ces propos de Robert (2008), nous remarquons que le terme « lexique » signifie la langue partagée par tous les membres d'une communauté linguistique tandis que la notion de « vocabulaire » renvoie à celle pratiquée par les locuteurs lorsqu'ils sont placés dans une situation de communication concrète.

L'autre distinction entre « lexique » et « vocabulaire » est faite par Galisson et Coste (1976:17) qui soulignent ce qui détermine l'emploi de l'un ou de l'autre. Ils indiquent que :

> Le lexique est l'ensemble indéterminé des éléments signifiants d'une langue, constitué d'unités virtuelles, les lexèmes ; on parle également de lexique lorsque plusieurs mots sont regroupés dans un recueil (un lexique de 4000 mots) ; Le vocabulaire est l'ensemble de mots employés effectivement par une personne ou par un groupe (le vocabulaire d'un texte, d'un ouvrage, d'un auteur).

D'après Peytard et Génouvrier (1972:181), la distinction entre lexique et vocabulaire réside au niveau de la mobilisation des connaissances lexicales dans une situation de communication réelle. À ce propos, ils s'expriment :

> Le lexique est l'ensemble de tous les mots qui, à un moment donné, sont à la disposition du locuteur. Ce sont les mots qu'il peut, à l'occasion, employer et comprendre ; […]». Le vocabulaire est l'ensemble des mots effectivement employés par le locuteur dans tel acte de parole précis. Le vocabulaire est l'actualisation de mots appartenant au lexique individuel du locuteur.

Ces mêmes auteurs ajoutent que « *Les concepts vocabulaire et lexique sont en rapport d'inclusions : le vocabulaire est toujours une partie, de dimensions variables selon le moment et les sollicitations du lexique individuel, lui-même partie du lexique global* »

Bref, on peut retenir que le lexique d'une langue est l'ensemble de différents vocabulaires de la vie de cette langue tandis que le vocabulaire est la partie restreinte du lexique dont l'individu se sert en communiquant. Il correspond à l'utilisation d'un nombre de mots appartenant à l'ensemble des mots d'une langue. En d'autres termes, le lexique est l'ensemble des mots qui, à un moment donné sont à la disposition du locuteur, mais le vocabulaire est l'ensemble des mots utilisés par un locuteur donné dans des circonstances données pour produire un acte de communication. C'est pourquoi le lexique a donc rapport avec la langue et le vocabulaire avec le discours. De plus, suite à l'évolution diachronique[7] de la langue, il y a une création lexicale permanente. Le lexique est alors le témoin de la vie d'une communauté linguistique. Pour ce, le lexique constitue l'ensemble des unités lexicales[8] soumises aux règles de grammaire et de la sémantique, nécessaires et suffisantes à la production (encodage) ou à la compréhension (décodage) des phrases.

[7] « Diachronie » vs « synchronie » : la diachronie d'une langue c'est son évolution dans le temps ; tandis que la synchronie d'une langue est son étude à un moment donné, sans considérer ses évolutions dans le passé.

[8] D'après Bogaards (1994 : 20), l'unité lexicale « *comprend un ou plusieurs mots mais n'a qu'un seul sens* ».

I.2. Intérêt didactique du texte littéraire

En général, l'introduction du texte littéraire dans une classe de langue s'avère une nécessité pour redonner le goût et le plaisir de l'expression des apprenants. Dans ce sens, le texte littéraire a la qualité d'améliorer l'enseignement-apprentissage du FLE.

I.2.1. Intérêt didactique du texte littéraire dans l'enseignement apprentissage du FLE

Le texte littéraire permet à l'apprenant-lecteur de parler de ce qu'il lit, considérant la langue comme outil à l'interaction. Encore plus le texte littéraire s'intègre à l'approche actionnelle comme un document déclencheur de la parole, grâce à son authenticité.

Pour ce faire, Aiala et Mello (2015) disent que *« La lecture de texte littéraire permet à l'apprenant d'acquérir à la fois des éléments linguistiques tel que le lexique, la grammaire, la phonétique, l'orthographe, et aussi d'acquérir des éléments culturels et de se familiariser avec ceux-ci »*

Donc, depuis toujours, la littérature semble retrouver naturellement sa place dans la classe de langue. D'une part, le texte littéraire est une base sur laquelle on peut construire des exercices de langue (lexicaux, grammaticaux, phonétiques, orthographiques, etc.) afin d'affiner l'apprentissage d'une langue, et d'autre part, il sert à sensibiliser l'apprenant au beau littéraire, l'amener et lui donner envie de lire des textes littéraires.

Quant à Aiala et Mello (2015), les textes littéraires peuvent constituer des supports pédagogiques d'une excellente efficacité : « *Les textes littéraires, avec toute leur diversité, peuvent devenir un instrument important d'acquisition et de perfectionnement de la langue et peuvent rendre les plus grands services sur le plan pédagogique* ».

Et selon Atmaca Hasan (2016), « *Le texte littéraire donne à l'apprenant l'occasion propice d'entrer dans la langue, la culture cible et de reformer sa propre identité à travers des interactions autour du texte* ».

En plus, il ne suffit pas d'avoir un message à transmettre mais la façon de transmettre ce dernier joue un grand rôle. Ainsi pour Defays et *al*. (2014: 17) : « *Ce que nous disons est parfois moins important, moins significatif que la manière dont nous le disons* ».

De surcroit, Liu Bo (2007 : 152-153) rappelle que :

> Le langage littéraire demande qu'on s'intéresse au signifiant pour lui-même. Avec le langage littéraire, la forme fait sens, est sens. La forme créée par le poète exerce une fonction sémantique. […]Forme et sens sont indissolublement liés, l'un ne peut s'étudier sans l'autre. Il n'y a pas de formes pures privées de sens. Il n'y a pas non plus de sens indépendant de la manière dont il s'exprime. Voilà une forme langagière toute particulière, créée par la langue, que les étudiants de langue ne doivent certainement pas méconnaître. Nous sommes donc à même de dire que, pour enseigner la langue, toute didactique ignorant ce moyen particulier de communication qu'est la littérature est incomplète; toute méthodologie ne prenant pas en compte le discours littéraire est amputée.

Ainsi, il ne faut jamais ignorer le texte littéraire dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, sinon on ne peut pas arriver aux beaux résultats. C'est ce que signale encore Defays et *al*. (2014 : 17-18) :

> Quant à la littérature, outre l'empathie et l'autocritique […], une de ses principales propriétés, sinon la principale, est la corrélation intime, indissociable, fondamentale qu'elle établit entre le fond et la forme, le style et la pensée, le dire et le dit, qui la rend si enrichissante à lire et si délicate à traduire. C'est probablement cette caractéristique […] qui en fait un moyen de prédilection pour s'approprier (dans le sens de « faire siennes ») une langue et une culture étrangères. Sans la littérature, leur apprentissage risque de rester superficiel, surtout s'il a lieu loin de toute relation authentique avec des autochtones.

Donc, on ne peut pas être persuadé d'apprendre efficacement la langue d'un pays étranger si on ignore sa culture alors que celle-ci est véhiculée par la littérature. On doit par conséquent s'intéresser beaucoup à la littérature pour atteindre les objectifs.

En effet, Defays et *al* (2014 : 13) ajoutent que la littérature est le moyen le plus sûr pour l'enseignement-apprentissage d'une langue dans tous ses aspects :

> Dans une perspective didactique, la littérature concourt […] à l'acquisition de savoirs, aussi multiples que subtils, de savoir-faire, par l'exercice intense des activités de décodage, de compréhension, d'interprétation, d'exploitation, et de savoir-vivre, par l'interaction et l'empathie avec l'Autre ainsi que par l'autoréflexion qu'elle suscite. En termes de compétences, la littérature sollicite autant celles qui permettent de faire des phrases (linguistiques) et de les utiliser (discursives), que celles qui permettent de parler du monde (référentielles) et avec les gens (socioculturelles). En constituant un monde à part, la littérature renvoie de manière universelle au monde.

De ce qui précède, on comprend à quel point le texte littéraire suscite de l'intérêt, car, à côté de son intérêt pédagogique, il participe à la formation morale de l'apprenant : ça lui aide d'affronter la découverte de l'autre. Ce constat est celui aussi d'Abdallah Prétceille (1996 : 138) citée par Brahim (2019 :45):

> Le texte littéraire, production de l'imaginaire, représente un genre inépuisable pour l'exercice artificiel de la rencontre avec l'Autre… 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 un médiateur dans la rencontre et la découverte de l'Autre. La littérature permet d'étudier l'homme dans sa complexité et sa variabilité. C'est cette dimension humaniste qui, curieusement resurgit et est directement interpelée en didactique des cultures.

I.2.2. Intérêt didactique du texte littéraire dans l'enseignement-apprentissage du vocabulaire

I.2.2.1. Enseignement du lexique

L'enseignement du vocabulaire s'appuie sur l'ensemble des activités proposées par l'enseignant en classe de langue en vue de développer chez l'apprenant une compétence de communication. De ce fait, l'apprenant sera capable de mettre en exergue la langue au sein ou en dehors de la classe tout en mettant à l'écart la limitation des connaissances lexicales et les fautes grammaticales commises parce que l'objectif principal est de comprendre l'autre et de se faire comprendre.

À cet effet, l'enseignant, dans le but de bien installer une ressource lexicale, doit faire apprendre à l'apprenant une connaissance déclarative qui renvoie à l'ensemble de mots et à leur fonctionnement et une connaissance procédurale qui renvoie à la capacité d'employer ces mots. Sous cet angle, le processus d'enseignement d'une langue étrangère doit comporter trois dimensions importantes : une dimension linguistique relativement liée à l'aspect phonologique et sémantique des mots, une dimension sociolinguistique qui est intimement relative aux règles d'emploi des mots dans les différentes situations de communication et une dimension stratégique qui concerne essentiellement le processus de compréhension, de mémorisation et de compensation des lacunes. Cela se fait dans le but d'amener l'apprenant, d'abord, à apprendre d'une façon autonome et libre et, ensuite, à accumuler et à approfondir les connaissances lexicales en fonction de ses besoins et de ses objectifs.

Dans cette optique, Tréville et *al*. (1996 : 97) déclarent que :

> La tâche de l'enseignant ne concerne pas seulement l'exposition d'un grand nombre de documents authentiques aux apprenants, mais consiste à amener l'apprenant à développer ses capacités langagières, de manière globale, et les compétences lexicales en particulier. De ce fait, chaque enseignant doit mettre en œuvre une série d'exercices et d'activités diverses dans le but de donner à l'apprenant les procédés qui l'aident, d'une part, à mieux saisir les nouveaux mots et, d'autre part, à les emmagasiner dans sa mémoire.

Donc, un enseignement lexical doit déboucher au développement des compétences langagières pour que l'apprenant puisse communiquer aisément en utilisant un vocabulaire déjà apprise. Pour y arriver, l'enseignant doit créer des procédés qui facilitent l'acquisition de nouveaux mots.

I.2.2.2. Objectifs d'une approche lexicale

Généralement, l'objectif primordial de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère vise à doter l'apprenant d'une compétence de communication qui désigne la capacité de mettre en œuvre la langue selon les différentes situations de communication de la vie sociale.

En effet, l'enseignement d'une langue a pour objectif de développer une compétence lexicale chez les apprenants, c'est-à-dire de leur apprendre le lexique de cette langue pour qu'ils soient capables d'utiliser correctement les mots d'une langue afin de transmettre un message précis. Cela signifie que la compétence lexicale fait une partie intégrante de la compétence de communication. Ces deux types de compétence partagent les mêmes composantes axées sur les connaissances d'ordre linguistique, discursif, référentiel, socioculturel et stratégique. (Tréville et *al*. 1996 :98)

I.2.2.3. Exploitation pédagogique du texte littéraire

La réintégration du texte littéraire dans le processus de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères en général et du FLE en particulier a eu différents usages pédagogiques dans la salle de classe. À cet effet, le document littéraire s'emploie également comme support didactique pour l'enseignement de la lecture, de production écrite et essentiellement pour celui du vocabulaire d'une langue.

I.2.2.3.1. Texte littéraire, support de lecture

Dans le programme scolaire, il y a une place consacrée à l'activité de lecture, ce qui confirme son importance cruciale dans l'enseignement du FLE. L'objectif visé de cette séance est de lire et de comprendre un texte écrit.

En effet, il y a différents documents authentiques qui servent comme support à cette activité de lecture, parmi lesquels nous trouvons également le texte littéraire qui est considéré comme le meilleur dispositif à l'apprentissage de lecture du fait qu'il se caractérise par une lecture plurielle, caractéristique qui le distingue par rapport à tout autre écrit.

En ce sens, pour exploiter un texte littéraire dans une classe de FLE, l'enseignant doit initier les apprenants à la lecture d'un texte littéraire pour développer chez eux le plaisir de lire ce type de document. De cette façon, l'apprenant parvient à comprendre, analyser et interpréter le contenu de cet écrit. À ce stade, on peut se référer à l'idée de Souad Kassim Mohamed qui dit que:

> « Le document littéraire, lieu où, par excellence, la langue travaille de manière non linéaire et non univoque, se prête particulièrement à des lectures plurielles. […]Un texte est rempli d'indices, de traces dont la valeur sémantique pour le lecteur échappe souvent au narrateur lui-même. »

I.2.2.3.2. Texte littéraire, support de production écrite

À ce propos, Souad Kassim Mohamed stipule que « *La compétence de production écrite est liée à la compétence de compréhension du texte et donc de la lecture.* »

En se basant sur cette citation, nous pouvons souligner que l'activité de lecture est intimement liée à la phase de production écrite parce que nous ne pouvons pas produire sans avoir déjà lu un document écrit. Cela confirme qu'il existe un rapport étroit entre ces deux tâches d'apprentissage, celle de la lecture et celle de la production écrite.

I.2.2.4. Spécificité du vocabulaire dans le texte littéraire

Le texte littéraire se caractérise, parfois par un emploi spécifique de la langue, ce qui le distingue de tout autre écrit. Il se qualifie également par l'emploi de certaines expressions complexes et difficiles à appréhender pour les apprenants.

Pour ce cas, on peut retenir ces propos de Rançon Julie : « *Notons que les textes littéraires contiennent des mots, termes ou expressions difficiles à comprendre pour un apprenant qu'il soit de français langue maternelle ou de langue étrangère ou seconde.*»

Ainsi, du point de vue sémantique, on sait que le document littéraire est caractérisé par l'abondance du sens figuré des mots, la polysémie, l'emploi métaphorique de la langue et l'usage intensif des champs sémantiques tels que les synonymes, les antonymes et les champs lexicaux.

Concernant le point phonographique, ce type de texte se distingue par l'emploi des rimes, des assonances et la prosodie qui concernent essentiellement les poèmes. En plus, selon Chabanne, Jean-Charles et *al*. (2013 :1), on peut ajouter aussi « *l'emploi des mots ayant des formes complexes et qui sont issus de différents procédés à savoir la dérivation, la composition, l'homonymie et les familles de mots*. »

Donc, pour enseigner le vocabulaire abordé dans les textes littéraires en classe de langue, l'enseignant adopte différentes démarches afin d'accomplir cette tâche d'apprentissage. Relativement à ça, nous allons citer quelques techniques qui nous semblent être les plus pertinentes à l'acte d'enseignement du lexique en se servant des textes littéraires.

I.2.2.4.1. Mots inconnus et le recours au contexte

Le contexte joue un rôle très important dans l'identification du sens des mots et en particulier les mots inconnus. La connaissance de la signification de ces mots rend la compréhension du texte plus facile pour le lecteur.

Dans un texte littéraire, les auteurs ont tendance à répéter les mêmes mots qui sont reliés au même concept, cela peut aider le lecteur à tirer le sens du mot inconnu. Une autre caractéristique qui le distingue d'un texte scientifique est que les mots usés dans ces documents littéraires sont des mots polysémiques, c'est-à-dire qu'ils ont de différentes interprétations et des sens multiples, ce qui cause des difficultés pour l'apprenant parce qu'il peut connaitre un autre sens du mot que celui dont il est question dans le texte. (Crinon Jacques 2011 : 2)

De ce fait, dans le but d'accéder au sens de ces mots, l'apprenant devra activer la signification qui est, à la fois, adéquate avec le contexte et avec la représentation mentale déjà construite. À ce propos, Crinon, Jacques (2011 : 3) dit ceci:

> Plus redoutables encore que les mots inconnus sont les mots polysémiques dont le lecteur connait une autre signification que celle qui est pertinente dans le texte. Identifier le mot consiste à le reconnaitre et à en actualiser une signification compatible avec le contexte immédiat et avec la représentation partielle déjà construite.

En insistant encore sur l'intérêt du contexte dans l'acquisition du vocabulaire, Cuq et Gruca (2005 : 409) précisent ceci : « L*e principe commun à tous les méthodologues qui se préoccupent de l'enseignement du vocabulaire d'une langue est de faire comprendre à l'apprenant que le vocabulaire d'une langue est un ensemble organisé*. »

Donc, pour permettre à l'apprenant de développer sa compétence lexicale et par conséquent sa compétence communicative, il convient de ne pas enseigner un mot ou une locution hors contexte mais d'entraîner l'apprenant à l'intégrer toujours en contexte.

Egalement, remarquant Cavalla et al. (2009 : 30), « *ignorer les représentations associées aux unités lexicales peut entraîner, de la part de l'apprenant, des confusions communicationnelles importantes voire des incompréhensions totales, ce qui est dommageable dans toutes les situations de communication*».

Cela veut dire que le sens seul des mots ne suffit pas pour le déchiffrage de l'information contenue dans un énoncé ou dans un texte. On a aussi besoin d'associer leur sens à d'autres éléments linguistiques et sociolinguistiques dans lesquels s'insèrent les mots.

En outre, Grossmann (2018 : 9) souligne l'importance de la prise en compte du contexte et s'exprime en ces termes :

> Face au sens « bizarre » d'un mot, un individu est souvent capable, même sans connaitre l'expression dans laquelle il est employé, d'inférer son sens métaphorique ou métonymique à partir du sens de base, comme par exemple, les prix ont encore **grimpé** (ou dégringolé) cet hiver.

Pour éclaircir ces propos de Grossmann, reprenons les exemples suivants de Bidarmaghz (2019 : 159) qui insiste sur les emplois figurés des unités phraséologiques:

- Il *vendrait* père et mère pour obtenir un billet et assister à ce match.
- Tu ne m'apprends rien, Paul a *vendu* la mèche.
- Prends des reinettes ; elles sont *à bon marché*.
- On n'a jamais *bon marché* de mauvaise marchandise (proverbe recueilli dans le Dictionnaire des proverbes et dictons, qui signifie « on achète toujours trop cher ce qui ne vaut rien »).
- ils *vendent du papier* et attirent un large public.

Dans cette logique, il est nécessaire de montrer aux apprenants qu'il y a des processus métaphoriques permettant de dériver des sens abstraits ou métaphoriques à partir d'un sens plus concret. Mais le premier critère à sonder est celui de « l'opacité ». Ce concept est défini, selon Bidarmaghz (2019 : 160) comme suit : « *l'opacité se définit au plan sémantique comme « la non-compositionnalité des constituants d'une expression ».*

Nous pouvons en déduire que l'opacité sémantique est le résultat du sens non compositionnel ou non déductif des formatifs entre eux. Ainsi, dans notre série d'exemples, sont indiscutablement opaques les expressions « *vendrait père et mère »* (a), « *vendu la mèche »* (b), « *bon marché »* (d).

Ces expressions sont opaques mais à un degré moindre pour « *à bon marché* » et « *vendre du papier* », tandis que d'autres expressions sont sémantiquement opaques.

Pour ce, lorsqu'il existe la possibilité d'une double lecture dans une expression phraséologique, littérale et figurée, la seconde rappelant quelque peu que ce soit la première, l'opacité consiste alors dans l'effacement du sens premier que l'on finit par ignorer à travers le temps et l'espace. Cela se produit ordinairement dans les expressions de nature archaïque ou bien dans celles qui proviennent des langues étrangères.

C'est pourquoi *vendre la mèche* (a) ne signifie pas littéralement « vendre une mèche (de bougie, de cheveu) » mais « *éventer, trahir un secret* ». L'expression « *vendre la mèche* » est métaphorique : le vendu est celui qui trahit, en faisant valoir ses services (en se faisant payer). (Bidarmaghz, 2019).

De même, « *vendre à perte* » se comprend littéralement. L'emploi métaphorique de *vendre son père et sa mère* (a) ne présente pas de difficulté majeure non plus : on « vendrait » littéralement ce qui est « invendable », soit ce qui n'a pas de prix ou qui est le plus précieux des biens matériels mais des liens de famille et d'affection (son père et sa mère).

À travers ces différents emplois locutionnels de « *vendre* », nous remarquons à quel point l'opacité de l'expression ainsi construite est graduelle : elle est totale pour « *vendre la mèche* » et décroissante pour les suivantes ; la plus transparente étant dans l'expression *vendre à bon prix*. Dans l'expression ils *vendent du papier*, « *vendre* » conserve son sens premier, tandis que *papier* renvoie aux journaux par métonymie, et l'expression est utilisée pour sanctionner un commerce à visée surtout lucrative (gagner de l'argent en vendant des journaux dont le contenu est discutable ou creux, titres spectaculaires qui ont pour rôle d'attirer un large public).

Dans ce cas, l'intérêt de la prise en compte du contexte dans la didactique du lexique est double : d'une part, une telle démarche permet de prendre en compte les mécanismes conceptuels de base propres à la langue française comme à toute autre langue maternelle et d'entrainer les élèves à mieux interpréter le sens de l'expression quand on la rencontre pour la première fois. (Picoche : 1992)

De cette manière, pour épargner l'apprenant de ce problème d'incompréhension lié au manque d'implication culturelle de la langue étrangère, il faut que, selon Cavalla et al. (2009:30), « *l'enseignant donne l'occasion à l'apprenant de revoir ses propres*

représentations à la lumière d'un nouveau point de vue, celui d'une autre culture. Il faudrait encourager l'utilisation de contextes variés tant à l'oral qu'à l'écrit ». Cela signifie que l'enseignant doit accompagner l'apprenant à analyser le sens d'un mot ou d' une unité lexical (U.L) en mobilisant surtout différentes connaissances linguistiques acquises et des connaissances métacognitives qui se rapportent à l'acquisition des connaissances et au processus de fonctionnement des pensées.

Bref, l'enseignement lexical doit prendre en considération le contexte sous ses divers aspects car c'est à partir du contexte que l'apprenant parvient à trouver le sens général du mot, à utiliser correctement les mots, à lire et comprendre les mots, les phrases, les énoncés, le texte, etc. Donc, en mettant à profit le contexte, l'apprenant prend conscience que le décodage du sens d'un mot ne demande pas chaque fois le recours au dictionnaire, à l'internet ou à d'autres ressources mais à une analyse minutieuse de l'entourage linguistique.

I.2.2.4.2. Aspect sémantique et l'aspect formel

D'après Marie-Claude Tréville et Lise Duquette (1996): « *Le vocabulaire comporte deux aspects, l'un formel (c'est l'aspect sonore et graphique du mot) et l'autre sémantique (c'est le sens du mot*) »

De ce passage, nous pouvons déduire qu'il y a deux aspects du mot, l'aspect sémantique et l'aspect formel, ce qui fait confirmer l'existence de deux approches complémentaires qui sont destinées, à la fois, à l'enseignement et à l'apprentissage du vocabulaire de la langue cible. De cette manière, il y a celle centrée sur la structuration sémantique des mots et celle centrée sur la structuration morphologique.

Sur le plan sémantique, il existe des relations sémantiques entre les mots d'une même langue, ce qui permet à l'enseignant d'utiliser cette structuration de sens pour enseigner le vocabulaire du français langue étrangère. En vue de cela, l'enseignant peut expliquer les mots inconnus et difficiles à comprendre pour les apprenants en les rattachant à quelques autres en employant également différents réseaux de sens. De ce fait, l'enseignant peut utiliser la synonymie considérée comme un rapport de sens qui se distingue par son caractère approximatif servant à donner des sens proches entre les mots d'une langue. Il peut également employer les antonymes pour mettre l'accent sur le sens contraire.

À ce stade, Crinon *(*2011 : 4 *)* souligne que:

> Le vocabulaire n'est pas un répertoire d'étiquettes des objets du monde, mais un système où les unités qui prennent sens les unes par rapport aux autres, dans des relations de proximité avec les unités qui comportent les mêmes traits sémantiques, ou d'opposition qui permettent de définir d'autres traits sémantiques.

En fait, l'enseignant peut aussi faire recours à l'hyperonyme pour montrer que le sens d'un mot peut inclure celui d'un autre comme il peut employer l'hyponymie qui est un rapport d'inclusion pour indiquer l'extension du premier mot qui est incluse dans l'extension du second. Dans ce cas, le premier mot est dit « hyponyme » de l'autre.

Sur le plan morphologique, l'enseignant peut s'appuyer sur l'aspect formel des mots pour enseigner le vocabulaire de la langue étrangère. Par conséquent, il peut utiliser les différents réseaux de formes pour enseigner le vocabulaire d'une langue. Il est censé donc faire appel aux différents procédés pour expliquer les termes de langue tels que les mots composés, les mots dérivés, les homonymes et les familles de mots[9].

I.2.2.4.3. Reformulation

La reformulation est une activité linguistique indissociable et inhérente à la situation d'enseignement- apprentissage du Français Langue Maternelle, Etrangère ou Seconde. C'est une pratique de communication qui consiste à formuler des pensées de façon claire. Elle est adoptée par l'enseignant lorsque les apprenants éprouvent des difficultés à cerner le sens de certains éléments textuels lors de l'étude des textes littéraires en classe de langue. La reformulation est donc un procédé qui joue un rôle crucial pour l'enseignant parce qu'elle l'aide à expliquer et à faire comprendre le lexique aux apprenants. (Julie Rançon)

Pour ce, cet acte de reformulation fait une partie intégrante de la situation d'interaction dans la salle de classe. Sous cet angle, Julie Rançon affirme que « *Cette opération linguistique prend forme dans l'interaction didactique et permet notamment d'expliquer du lexique difficile à appréhender pour les apprenants*. »

[9]Selon *la Bibliothèque Virtuelle Allo prof*, « La famille de mots est un ensemble de mots qui sont formés d'un même radical et qui renvoient à une même idée. Les familles de mots peuvent être formées de différentes façons soit à partir des radicaux communs, soit à partir des préfixes ou des suffixes les plus productifs ».

I.2.2.4.4. Situation d'interaction

Sachant que la plupart des mots employés dans un texte littéraire sont complexes et difficiles à déchiffrer par les apprenants, l'enseignant est censé éclaircir le sens de ces mots en préparant ou non une explication avant le cours.

Dans cette perspective, ces propos de Julie Rançon sont significatifs:

> À un niveau purement interactionnel, la participation interlocutive et la gestion de la classe peuvent être des facteurs de variation du discours reformulatif : soit ce discours est monopolisé par l'enseignant, soit il est partagé dans la classe, soit il est dans un premier temps partagé puis glisse progressivement vers un monologue professoral.

Dans telle situation interactive, ce discours reformulatif peut être préparé ou non en avance par l'enseignant tout seul comme il peut être établi par l'enseignant et ses apprenants lors du déroulement de l'activité du vocabulaire ou de compréhension de l'écrit.

I.2.2.4.5. Reformuler selon ses propres mots

À ce propos, Rançon Julie declare qu':

> Il semble difficile d'observer deux discours reformulatifs identiques de deux enseignants de deux classes différentes, à l'exception d'avoir préparé en amont les reformulations en s'aidant d'un dictionnaire commun et en proposant telle quelle une définition. Cette reformulation définitoire correspond au degré maximum d'objectivité.

À partir de cela, nous déduisons que chaque enseignant à sa manière d'enseigner qui est complètement différent de celle d'un autre. Cela explique que même s'il y a deux enseignants qui ont préparé leurs discours reformulatifs en se référant à un même dictionnaire, nous trouvons également que chacun de ces enseignants a sa propre façon de le présenter, ce qui confirme que l'acte d'enseigner relève du caractère objectif de l'enseignant.

Dans la situation d'interaction, l'enseignant procède à l'explication en se basant sur ses réflexions, ses idées personnelles c'est-à-dire qu'il utilise ses propres mots, ses expressions afin de donner la signification de tel ou tel mot. Autrement, l'enseignant peut interroger ses élèves sur les représentations antérieures qu'ils ont sur l'ensemble des mots inconnus en guise de construire avec eux le sens de ces mots. Cela permet à l'apprenant d'assimiler facilement la signification des mots, à les intégrer dans leurs mémoires et à les réemployer dans les différentes situations de communication orales ou écrites.

En conclusion, l'apprentissage du vocabulaire représente le canal direct vers l'appropriation d'une langue. C'est pourquoi il est très important d'accorder une place importante à l'apprentissage du vocabulaire dans une classe de langue en vue de développer les compétences lexicales des apprenants pour qu'ils soient capables de s'exprimer oralement ou par écrit en langue cible. Pour cet effet, l'intégration du texte littéraire comme étant un support d'apprentissage en classe favorise l'apprentissage de la langue étrangère, enrichit le stock lexical des apprenants et leur permet de produire des énoncés divers.

I.2.3. Evolution du texte littéraire

Comme c'était le cas des méthodologies de l'enseignement des langues, la place de la littérature dans la didactique des langues a connu plusieurs évolutions. Celle-ci n'était que le support principal de l'enseignement des langues étrangères dans la méthodologie grammaire-traduction. Mais dans l'approche communicative, le texte littéraire est considéré comme un document authentique, une source riche des connaissances linguistiques et culturelles permettant de développer les quatre compétences : la grammaire, le vocabulaire, la prononciation et l'orthographe.

Elle a connu une rupture dans l'enseignement des langues et c'est par l'approche communicative que la littérature a retrouvé sa place dans la didactique des langues.

Jusqu'aux années 1950, la littérature a été utilisée afin de développer la grammaire en faisant apparaître l'usage correcte de celle-ci ; elle constituait également un support important pour travailler la culture du pays car selon Aiala et Mello (2015), « *à cette époque, l'approche se limitait à la lecture et à la traduction des œuvres littéraires* ».

Ensuite, la perception vis-à-vis de la littérature dans l'enseignement des langues évolue en parallèle avec l'apparition de nouvelles méthodologies d'enseignement. C'est au début des années 1960 que la méthodologie audio-visuelle privilégie l'oral et par conséquent, exclue le texte littéraire parmi les supports d'apprentissage pour représenter la parole en situation.

Ainsi, selon Cuq et Gruca (2005 : 413), « *La littérature et, par voie de conséquence, le texte littéraire, bannis des méthodes qui relèvent de la méthodologie audiovisuelle, ont refait leur apparition dans les méthodes de langue dès les débuts des années 1980*».

Et Atmaca (2016) en dit ceci:

Suite à l'exil du texte littéraire de l'enseignement des langues, ce n'est que dans l'approche communicative et au début des années 1980 que la littérature est retournée dans l'enseignement des langues: des documents authentiques sont employés dans l'enseignement de FLE où la place du texte littéraire est reconnue.

A cela, Cuq (2003 : 158) ajoute qu' :

Avec l'approche communicative, la littérature est d'une certaine manière réhabilitée par l'introduction de textes littéraires par les supports d'apprentissage. Ainsi, il est considéré comme un document authentique afin de développer la compréhension écrite et comme un document déclencheur de l'expression orale.

Ce retour s'explique par le fait que des didacticiens ainsi que des pédagogues perçoivent le texte littéraire comme un des supports efficaces et parlent alors plutôt du texte littéraire que de la littérature.

Dans son ouvrage intitulé *Manières de classe,* Louis Porcher (1987) rassure de ce retour:

> Enseigner les littératures, c'est montrer aux élèves, à travers les textes, les mœurs et les institutions des sociétés, remettant en cause la croyance communément répandue parmi les enseignants comme quoi la littérature n'intéresse pas ou plus les apprenants de la langue.

Cependant, selon Gérard (2006), l'objectif de l'utilisation de la littérature en classe de langue n'est pas d'enseigner l'idéologie mais la langue elle-même : « *la part de l'idéologie devrait être, si tant est que ce soit possible, réduite à zéro ».*

C'est encore ce qui est exposé par Amor Séoud (1997 : 24) : *« elle permettrait d'échapper à l'emprise de l'idéologie, et donnerait en même temps l'espoir de réduire le risque de tâtonnement…* ».

C'est dans cette optique que les méthodes d'apprentissage récentes reposant sur l'approche communicative privilégient les actes de parole dans des situations de communication authentiques. Selon cette méthodologie qui favorise d'ailleurs la centration sur l'apprenant, l'enseignement de la langue n'a alors qu'un but communicatif. Ainsi, apprendre la langue n'est pas seulement apprendre la grammaire, la conversation ou la composition de la phrase, mais c'est aussi d'apprendre à communiquer dans cette langue, c'est-à-dire savoir « *quelles formes linguistiques employer dans tel ou tel circonstance* ». (Atmaca, 2016)

En plus, Cuq et Gruca (2005 : 264) disent que « *l'approche communicative a pour objectif essentiel d'apprendre à communiquer en langue étrangère ».*

Donc, pour développer cette compétence de communiquer en langue étrangère, le texte littéraire peut être un support efficace et adaptable à chaque niveau et à chaque public grâce à son immensité et sa richesse. À titre indicatif, la littérature française possède une place importante dans le monde entier, dans chaque pays et dans chaque culture, elle fait partie du patrimoine humain. Celle-ci serait donc très intéressante et efficace à l'apprenant de français langue étrangère (Atmaca, 2016).

I.2.3.1. Utilisation du texte littéraire selon le niveau et l'âge de l'apprenant

Le niveau et l'âge de l'apprenant sont des facteurs très considérables dans le choix des textes supports. Ainsi, selon Béguelin (2016), « *l'utilisation des textes littéraires en classe de langue nécessite une adaptation selon le public* ».

En général, cela veut dire que les supports pédagogiques destinés à l'enseignement des langues étrangères sont choisis en fonction du niveau et de l'âge de l'apprenant, puisque ceux-ci influencent sur la réussite ou l'échec d'un processus d'enseignement-apprentissage. Étant nombreux dans chaque langue, il va de soi que tout texte littéraire ne correspond pas à chaque niveau et à chaque public, il y a peu de texte littéraire qu'on peut adapter à chaque public. Par exemple, si on analyse *Le Petit prince* d'Antoine de Saint Exupéry, on constate qu'il reste toujours intéressant et compréhensible à la fois aux enfants et aux adultes. Par contre, en analysant *Tartuffe* de Molière et *Candide* de Voltaire, on remarque que ces œuvres ne sont adaptables qu'à un public d'adulte appartenant aux niveaux intermédiaires et avancés. C'est à l'enseignant alors d'adapter des textes littéraires au public auquel s'adresse son enseignement.

Quant au niveau des apprenants, il est nécessaire pour tous les enseignants de langue de définir l'approche littéraire la plus appropriée à son public, au niveau du public et à son objectif déterminé.

Alors, pour déterminer les types de travail avec les textes littéraires, il vaut mieux de distinguer chaque fois les trois niveaux linguistiques tels que définis dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), à savoir débutant, intermédiaire et avancé (Blachowska-Szmigiel, 2019).

I.2.3.1.1. Niveau débutant

Ce niveau correspond au niveau A1 et A2 défini par le CECRL. À ce niveau, l'apprenant n'a pas encore assez de bagage linguistique en langue étrangère. L'enseignement de la littérature ne débute que quand l'apprenant a assez de connaissance en langue et quand il peut s'exprimer dans des situations de communication faciles.

À ce niveau, les étudiants ne lisent que de simples poèmes, contes, fables et des extraits de romans. Il s'agit d'une classe de langue, de la lecture, de la compréhension écrite et orale et des discussions. L'enseignement est centré sur l'apprenant, et l'enseignant identifie et explique les thèmes de textes choisis. En expliquant les thèmes, l'enseignant fait référence aux parties du roman ou du poème choisis. Il explique aussi le contexte culturel du texte. Les apprenants sont amenés à parler en leur demandant de choisir un poème de leur poète préféré, d'expliquer ce poème ; d'exprimer leur point de vue sur un passage du roman choisi, etc. Les étudiants peuvent être demandés de faire une liste de certains mots rencontrés dans le texte. Le texte choisi doit être intéressant, simple et facile à comprendre (Béguelin, 2016).

I.2.3.1.2. Niveau intermédiaire

Ce niveau correspond aux niveaux B1 et B2 déterminés par le CECRL. Les apprenants peuvent lire et comprendre les extraits avec peu de supervision de la part de l'enseignant et arrivent à « argumenter ». La lecture est toujours indispensable à ce niveau. Les étudiants sont demandés à lire les extraits ou les poèmes en classe. Puisque les extraits ne sont pas longs, les textes peuvent être lus rapidement par les étudiants à deux ou trois reprises. Le professeur corrige les étudiants qui lisent mal avec des gestes, des intonations et des accents corrects.

Après tout ceci, il est possible de faire l'analyse grammaticale du texte en demandant aux apprenants d'étudier le texte selon le niveau de langue (familier, courant, soutenu) ; la structure syntaxique du texte sera aussi étudiée et les étudiants seront demandés d'identifier les différentes structures syntaxiques dans le texte : les phrases simples, composées et complexes.

L'enseignant peut donc passer à la compréhension minutieuse du texte. Les étudiants peuvent être demandés de le résumer oralement en notant les idées principales et secondaires. Des discussions seront provoquées où les thèmes, les personnages et les actions des textes littéraires seront discutés. Les étudiants peuvent parler sur les apparences physiques et les comportements des personnages y compris leurs actions.

Ici, l'enseignement est centré plus sur l'apprenant que sur l'enseignant, puisque c'est à lui que la parole est donnée. Et c'est ainsi que l'enseignant développe les compétences orale et écrite chez l'apprenant de langue étrangère (Béguelin, 2016).

I.2.3.1.3. Niveau avancé

Ce niveau correspond aux niveaux C1 et C2 définis par le CECRL. À ce niveau, la compétence linguistique des étudiants est déjà remarquable. Ils peuvent lire et comprendre les textes littéraires sans supervision de leur enseignant. Les étudiants sont demandés à lire les textes littéraires complets et non pas les extraits. La lecture dans la classe n'est pas nécessaire. L'enseignant précise un certain nombre de pages et leur demande de les lire. Cependant, le professeur peut décider de faire lire une partie du roman en classe pour mieux illustrer un point ou des points de vue. Il discute et interprète les thèmes du texte choisi. Il n'enseigne pas seulement la langue et le vocabulaire, il enseigne aussi le style de l'auteur, c'est-à-dire le genre et le type du texte littéraire. Il encourage les étudiants à faire sortir les éléments littéraires employés par l'auteur. C'est permettre à l'apprenant de langue de bien comprendre le roman lors de la lecture ; c'est lui permettre de savoir produire du texte de même type. Les figures de mots comme métaphore, comparaison, personnification, hyperbole sont à identifier et à expliquer. L'enseignant peut également leur rendre compte du registre de langue utilisée. Les textes à étudier doivent être disponibles et faciles à comprendre.

Vers la fin de ce niveau, l'utilisation du texte littéraire dépasse l'acquisition linguistique de sorte que la compétence linguistique de l'étudiant n'est plus en doute. L'apprenant trouve l'explication de textes voire l'analyse littéraire moins difficile grâce à son acquis linguistique. Le travail en groupe est encouragé. Les sujets (les titres des romans ou les noms des poètes) sont distribués et les étudiants préparent et présentent leurs exposés.

Les étudiants peuvent écrire sur les thèmes et le style de l'ouvrage choisi. La préoccupation des étudiants à ce niveau est de savoir « le quoi » c'est-à-dire les thèmes (le fond/le contenu) et « le comment » (la forme ou le style du texte) (Béguelin, 2016).

Bref, on constate que le texte littéraire constitue un support très riche dans l'enseignement-apprentissage des langues. Représentant un nombre infini, cette diversité du texte littéraire permet à l'enseignant de langue de choisir des textes littéraires selon le public auquel s'adresse l'enseignement, c'est-à-dire selon les besoins et les attentes et la culture du public

envisagé. Le texte littéraire s'adapte donc à tout public ; c'est cependant à l'enseignant de faire de bonnes sélections.

Le texte littéraire s'exploite différemment selon les niveaux. Au niveau débutant, la lecture et la compréhension des contes, des poèmes, des fables et des romans se préconisent. Au niveau intermédiaire, la supervision régulière de l'enseignant pour assurer la compréhension est importante. Et finalement au niveau avancé, l'apprenant peut lire et comprendre sans aide de l'enseignant.

Le premier chapitre que nous terminons nous a fait saisir les considérations générales se rapportant sur notre travail de recherche dont l'élucidation des concepts clés (« texte littéraire, texte littéraire francophone, enseignement-apprentissage et lexique ») ainsi que l'intérêt didactique du texte littéraire dans l'enseignement-apprentissage du FLE en général et dans l'enseignement-apprentissage du vocabulaire en particulier.

Le chapitre suivant va mettre en exergue la présentation et la dimension lexicale de *Transit***.**

CHAPITRE II : PRÉSENTATION ET DIMENSION LEXICALE DE TRANSIT

Ce chapitre concerne la présentation de l'ouvrage visé par notre travail ainsi que sa dimension lexicale.

II.1. Présentation de *Transit*

Sur ce point, nous parlons de la vie et de l'œuvre de Waberi tout en insistant sur son roman *Transit*.

II.1.1. Présentation de l'auteur

Abdourahman A. Waberi, né le 20 Juillet en 1965 à Djibouti, est un écrivain franco-djiboutien d'expression française. Il vit entre la France et les États-Unis. Il est né dans un milieu modeste en République de Djibouti. Bac littéraire en poche, il part en France poursuivre ses études en 1985, d'abord à Caen, puis à l'Université de Bourgogne à Dijon où il obtient en 1993 un DEA de littérature anglaise.

À partir de 1996, il est enseignant d'anglais dans des lycées en Normandie jusqu'en 2005, en parallèle à ses premières productions littéraires.

En 2010, il est professeur invité à *William F. Podlich Distinguished Fellow* au Claremont McKenna College et membre du jury du prix International IMPAC Dublin Literary Award.

En 2010-2011, il est pensionnaire de l'Académie de France à Rome, à la Villa Médicis. En 2012, il est professeur invité à l'Université d'Innsbruck en Autriche.

En juin 2012, il soutient une thèse de doctorat en langue et littérature française intitulée *Fragments d'un discours africain. Approches critique et historique des littératures subsahariennes, francophones et transnationales de 1980 à aujourd'hui,* sous la direction de Jean-Marc Moura à l'université Paris Ouest-Nanterre.

Il enseigne actuellement les littératures françaises et francophones et la création littéraire à George Washington University à Washington DC. Il collabore régulièrement avec *Le Monde* et d'autres journaux et magazines français.

En décembre 2021, il rejoint le Parlement de l'Union Populaire, organe soutenant la candidature de Jean-Luc Mélenchon à l'élection présidentielle française de 2022 .

Concernant le parcours littéraire de Waberi**, s**on premier ouvrage, *Le Pays sans ombre*, paraît en 1994. Constitué de courts textes, cet ouvrage brosse le portrait en kaléidoscope d'un pays terrassé par ses fièvres, ses famines et ses guerres. Il publie ensuite *Cahier nomade* en 1996 puis, deux ans plus tard, *Balbala*. Ces trois ouvrages constituent une trilogie sur son pays natal, une première pour Djibouti.

Abdourahman Waberi est alors finaliste du 1er prix Unesco-Françoise Gallimard (bourse d'écriture délivrée par l'Unesco en 1998) gagné par la romancière Marie NDiaye.

Depuis, Abdourahman Waberi a écrit *Moisson de crânes*, consacré au génocide rwandais, et un nouveau recueil, puis *Rift, routes, rails*, marqué par l'exil et la dérive d'un continent dépossédé de son passé et de ses traditions. Dans ces deux livres, l'auteur souligne les déchirements et les errances de l'Afrique noire.

En 2003, paraît *Transit* chez Gallimard, deuxième roman sur le thème de la mémoire partagée et des affres de l'exil sur fond de guerre civile. 2006 voit la parution de *Aux États-Unis d'Afrique*, un roman drôle qui met le monde à l'envers, entonne le chant du panafricanisme et en appelle à un monde plus juste et plus humain.

En 2004, il obtient le «Prix de littérature et de sciences humaines» au «Forum de la réussite des Français venus de loin». Il publie un récit désabusé de la remise du prix sous le titre *De l'intégration ou «Français venus de loin» : les Apaches à l'Assemblée nationale.*

En 2009, chez Jean-Claude Lattès, il publie *Passage des larmes*, récit poétique sur l'exil, le fanatisme et la géopolitique de la Corne de l'Afrique, que l'on peut lire aussi comme un hommage subtil à Walter Benjamin.

Son œuvre est traduite en de nombreuses langues, notamment en anglais, en italien, en allemand, en serbe, en portugais, en japonais, en espagnol, en braille et certaines nouvelles en catalan, en lituanien, en somali, en grec, etc.

Dans son discours de réception du prix Nobel de littérature en 2008, Jean-Marie Gustave Le Clézio lui dédie ce prix conjointement à d'autres auteurs.

En 2010, l'Université autonome de Barcelone a réuni un colloque international sur le thème «Abdourahman A. Waberi ou l'écriture révoltée». Une sélection d'articles et autres contributions ont donné lieu à la première publication consacrée exclusivement à l'œuvre de l'auteur.

En 2019, sort le *Dictionnaire enjoué des cultures africaines* aux éditions Fayard, dans lequel Alain Mabanckou et Abdourahman Waberi proposent une mythographie du continent africain.

II.1.2. Contexte de création de *Transit*

Cet œuvre de Waberi se rattache à la vie politique de son pays natal. Le Djibouti est l'un des pays africains qui a connu des conflits politiques et socio-économiques. Quand Aboulahman Ali Waberi en parle, il tente non de particulariser la situation de son pays natal mais de circonscrire la problématique qui s'oppose au monde contemporain. En effet, Waberi (1998 : 8-15), un des chefs de file d'écrivains de la nouvelle génération, effectue une histoire littéraire qu'il découpe en quatre périodes : *Celle des pionniers (1910-30), celle de la négritude (1930-60), celle de la décolonisation (1960-1980), plus celle des enfants de la post-colonie qui se signale à partir des années 90.*

Waberi (1998 : 8-15) dégage les signes distinctifs de cette dernière catégorie à laquelle il appartient d'ailleurs : « *La date de naissance : tous ces écrivains à quelques exceptions près, sont nés après l'année de décolonisation ; ils récusent d'idéologie tiers-mondiste de leurs aînés, s'assument comme des bâtards internationaux.* »

Abdourahman A.Waberi fait constater donc que ces écrivains ont en commun la date de naissance, le lieu de naissance, la double identité et le refus d'être otages de l'histoire africaine comme leurs aînés. Ils se distinguent de leurs prédécesseurs par leur acceptation de la double identité et l'aspiration à l'universalisme. Cependant, il convient aussi de comprendre que cette tendance à l'universalité n'est qu'un renouvellement du discours et non une rupture de ces écrivains par rapport à leurs aînés. En effet, ce changement de perspective discursive est l'œuvre des écrivains de la diaspora qui produisent, soit à partir de l'étranger suite aux troubles dans leurs pays, soit à cause de l'exil politique car leur tâche d'écrivains les rendait indésirables dans leurs sociétés d'origine. Il s'agit donc d'une migration qui oriente ces écrivains vers un déplacement du centre de l'écriture.

La production romanesque contemporaine reste une illustration de la pensée-monde. Waberi (1998:103) tente de dégager cette orientation nouvelle à travers la différenciation de sa génération d'avec les précédentes :

> Au départ, les écrivains africains étaient à l'ère des essences données une fois pour toutes : l'Afrique, la négritude, la race, le Sénégal, le Congo, etc. À présent, on vit l'ère soupçon : on arrive à penser qu'on est exclusivement Sénégalais et autre… . Personnellement, mon ambition, c'est d'être le Borges ou le Faulkner de Djibouti…

Waberi montre donc que les générations précédentes étaient préoccupées par des questions de leur origine, de leur race, etc. Aujourd'hui, ces questions sont déjà dépassées. L'ambition de la nouvelle génération est de sortir de ses embrigadements pour vivre dans un monde dépourvu de frontières qui la maintiendraient dans l'obscurantisme.

En plus, MANIRAMBONA (2011 :35) affirme que :

> A l'heure de la mondialisation, les œuvres littéraires auraient désormais vocation à dialoguer librement entre elles par de là les langues et les pays, à circuler librement, sans être assignées à représenter des classes, des nations ou plus généralement à illustrer des étiquettes réductrices, voire non pertinentes.

Cette conception est vraisemblablement liée à cet esprit d'ouverture au monde et non à une contrée, à une région, à un territoire ou à une nation. Waberi et ses contemporains veulent démolir les murs qui les maintiennent dans l'espace africaine. Dans ce contexte, il ne s'agit pas de revendiquer une identité mais plutôt une pluralité identitaire ou mieux une « transidentité ». Autrement dit, les romans africains prônent la reconnaissance de l'enrichissement mutuel des contacts culturels, littéraires, identitaires, etc.

Cette réalité est soutenue par Maalouf (2006) qui en dit ceci :

> La diversité des voix est notre première richesse, ce qu'il s'agit d'abolir, ce sont les oppositions stériles et discriminatoires : La littérature du nord contre la littérature du sud ; la littérature des blancs contre celle des Noirs ; la littérature de la métropole contre celle des périphéries […]. Il ne faudrait tout de même pas que la langue française devienne pour ceux qui l'ont choisie, un autre lieu d'exil.

En bref, l'intention des écrivains de cette génération est de promouvoir une littérature sans frontière de région, de pays, de continent, etc. Ces écrivains souhaitent que les littératures de langue française se libèrent de l'emprise de langue-nation et du paternalisme hexagonal pour être l'expression et l'interprétation du monde parce que les prosateurs et les penseurs de ces littératures s'expriment au-delà des limites de cette langue que sont l'espace français et la francophonie officielle. Le but principal est d'ouvrir tous les horizons.

Ils combattent les divisions de toute nature et envisagent une « littérature-monde » dépourvue de tous les qualificatifs. La langue française, pour eux, ne peut en aucun cas, constituer un obstacle qui les enferme dans un espace clos. Les œuvres prônent le bonheur, la liberté et la justice sociale.

C'est donc dans ce contexte de la mondialisation que *Transit* trouve inspiration. Dans cet œuvre, plutôt que de se concentrer, comme ses prédécesseurs, sur l'expérience vécue en France, Waberi choisit d'accorder une part égale au pays d'origine et au pays d'accueil.

Ajoutons que *Transit* est un roman des plus ironiques sur les enfants soldats. À travers ce roman, Waberi développe une écriture du « transit » comme le titre du roman l'indique. Ses personnages évoluent dans un espace intermédiaire, à l'instar de ceux des écrivains de l'immigration qui prennent pour contextes narratifs des camions de déménagement, des rues impersonnelles, etc.

Transit est aussi un roman de l'entre-deux. Il se passe, en effet, dans un hors-lieu qui est l'aéroport Charles De-Gaules où vient d'échouer Bachir Benladen, cet enfant-soldat, et Harbi, cet ancien étudiant en France. Ces deux personnages sont en attente dans ce non-lieu comme le précise Bachir Benladen au début du livre : « *Warya, je suis à Paris, c'est bien pour moi hein ? Bon, c'est pas vraiment Paris, mais Roissy. C'est comme ça que s'appelle l'aéroport. Il a deux noms, l'aéroport Roissy et Charles De-Gaules.*» Waberi (2003 :13)

Ces deux migrants avaient pour destination la France, mais ils se rendent compte qu'ils n'en sont pas encore à ce niveau. C'est pour cette raison que Benladen présente l'aéroport comme un « transit » vers une destination qui ne sera jamais atteint.

Transit est aussi une œuvre dont le héros, Bachir Benladen, est un enfant-soldat, insolent qui parle « petit-nègre ». A travers ce roman, il se dégage une chronique à plusieurs voix avec en toile de fond, l'aéroport Charles De-Gaules où vient s'échouer Benladen. Ce personnage décrit sa situation en avion :

> J'ai gobé la bonne nourriture d'air France. Je suis passé directos au film de guerre avant de tomber dans le sommeil lourd. J'étais stocké, non je veux dire scotché au dernier rang dans le Boeing 747, là où les policiers attachent serré les expulsés quand l'avion repart en Afrique. Waberi (2003 :13)

Le voyage de Benladen est caractérisé par une panique. Arrivé à Roissy, il se voit étranger et sent de la peur : *« Je suis à Roissy, devant le paradis des blancs, faut se calmer, agir en militaire professionnel. Je scrute partout et je donne des noms à tout ce qui se présente sous mes yeux, dans le bousculade des voix et des destins ».* Waberi (2003 : 20)

Benladen a fui à cause de l'instabilité politique qui menace son pays natal. Il a été mobilisé dans l'armée, mais après les négociations qui ont abouti à un cessez-le feu entre les rebelles et le gouvernement, il a été démobilisé. Avec ses amis démobilisés, il a reçu quarante mille francs comme paquet retour, une somme insuffisante pour s'assurer la survie. Cette pauvreté suscite chez les démobilisés, un mécontentement qui les amènent à être une source d'instabilité permanente comme il le précise :

> Après la guerre, c'était la roue libre pendant quelques semaines. On faisait ce qu'on voulait. Manger sans payer dans les restaurants, pirater les commerçants arabes et hindis, et même les petits commerçants autochtones comme nous. Prendre les marchandises avec la rapidité d'un caméléon gobant les mouches. Waberi (2003 : 23)

Harbi, ancien étudiant en France, qui se fait passer pour le père de Bachir Benladen, exprime ses sentiments face au refus de la France de lui réserver l'hospitalité :

> J'ai une vieille dette de mémoire à régler avec la France. On croit que les migrants sont nus quand ils arrivent sur une nouvelle terre au bout de leur Odyssée, les migrants sont pourtant gros de leurs histoires personnelles, lestés de celle que l'on dit collective. Waberi (2003 : 17)

Il imagine son avenir en France où il se dirige. Il élabore ses projets et réfléchit sur son avenir avec Benladen ou comment franchir réellement le pays d'asile. C'est ce qui se dégage dans ces propos :

> J'ai laissé mon cœur au pays, je dois m'occuper de mon corps seulement. Pour ce faire, je dois trouver une personne charitable qui m'aidera à déposer ma demande d'asile, à ne pas me perdre dans le dédale administratif comme ce fichu Ofpra (office de protection des réfugiés et apatrides), le sésame de tout candidat à l'exil. Longtemps, je m'étais fait à l'idée qu'un jour ou l'autre on va mourir comme tout le monde, ce n'est pas aujourd'hui que je changerais là-dessus. Il me tarde de trouver la paix du corps et de l'esprit […]. En un mot, me faire à ma nouvelle identité. Waberi (2003 : 18)

Abdo Julien, l'autre personnage, apparait dans ce roman comme le symbole de la double identité. Il est né d'un père africain (Haribi) et d'une mère occidentale (Alice). Il incarne une double identité (africaine et occidentale) et une dualité culturelle que révèle son prénom Abdo (islam)-Julien(Chrétien). Il exprime sa situation en ces propos :

> Je navigue aisément entre les langues, les références historiques, les cultures, les rumeurs toutes chaudes d'hier, les souvenances plus anciennes, normal, moi je suis issu de l'amour sans frontières, je suis un trait d'union entre deux mondes. Waberi (2003 : 40)

L'exil constitue donc le lieu de rencontre avec la nouvelle identité culturelle, mais la première identité, celle qu'Abdo-Julien tiens de son pays d'origine, ne disparait pas complètement. Il est de l'ici et de l'ailleurs, c'est-à-dire de Djibouti et de la France. C'est en tout cas sa situation naturelle :

> Tout ça c'est vraiment maman, française née à Rennes, attirée par les mélanges et arrivée à Djibouti bien avant ma venue au monde, soit il y a près de deux décennies. On doit mon existence à ces soirées d'étudiants qui font fureur sur les campus. (Waberi (2003 : 40)

En effet, Alice, la mère d'Abdo-Julien est une bretonne épousée par Haribi (noir). Ils ont mis au monde un métis culturel. Cette mère est porteuse d'hybridité identitaire. D'ailleurs, elle est convaincue que l'identité n'existe que dans sa pluralité. Ce constat se dégage à travers les propos de son fils qui la paraphrase :

> Maman aurai dit parlant de moi, de papa, d'elle-même ou de la terre entière, qu'il n'est de sang que mêlé et d'identité que nomade. Cette histoire de métissage est une très vieille histoire, précisera-t-elle en levant le ton, si vieille que les premières traces de migration africaine dans la péninsule italienne, pour ne prendre qu'un exemple, date de la conquête et de la chute de Carthage. (Waberi (2003 : 40)

Cette existence d'une part de l'identité française et ce nomadisme universelle n'assure pas pourtant la protection à Haribi et Benladen qui se fait passé pour son fils. Leur rapatriement pendant la guerre n'a pas été facilité par l'ambassadeur de France. Celui-ci s'adresse à eux dans des propos teintés de mépris. Par ailleurs les documents exigés pour l'entrée en France ne leur ont pas été octroyés. Cette hésitation de l'ambassadeur de France se lit à travers ces propos :

> Vous, et votre fils, je peux à la rigueur, il a répété trois fois cette rigueur-là, vous embarquer par le vol de ce soir, je vais signer une sortie pour rapatriement d'urgence, vous essayerez de régler vos démarche administratives une fois à Paris. Pas visa long séjour, ne comptez pas là-dessus, c'est tout pour ce que je peux faire pour vous. Waberi (2003 : 144)

Les propos de l'ambassadeur montrent que les liens avec l'ailleurs ne garantissent pas la protection contre les difficultés qui hantent l'Afrique. Alice et sa famille devraient être protégées comme les autres exilés.

Bref, *Transit* de Waberi est un roman francophone qui dénature le mythe de l'ailleurs. Celui-ci n'est pas synonyme d'un paradis tel qu'on le croit. Le paradoxe est cependant que le retour définitif n'est jamais envisagé par les exilés contemporains. Ainsi, Fulgence MANIRAMBONA (2011: 50) en parle :

> Quoi que désillusionnés par ailleurs, la question du «retour au pays natal » n'effleure aucunement la pensée et le retour des personnages de fiction de l'émigration des écrivains contemporains. Dans leur exil, les personnages des romans tentent un ancrage étant donné que leur terre d'origine n'est plus non plus une terre mythique. Ils s'identifient tant bien que mal au nouvel espace.

En effet, les personnages des romans wabériens refusent de retourner dans leur pays d'origine malgré leurs conditions de vie déplorables. Ils essaient de s'adapter aux aléas climatiques et socio-politiques qui y règnent.

II.1.3. Résumé de *Transit*

Bachir Benladen, héros de *Transit*, est un enfant soldat mobilisé dans l'armée gouvernementale pendant la guerre qui oppose le gouvernement djiboutien aux rebelles. Benladen et ses compagnons de lutte commettent des actes répressibles pendant cette guerre sans que le gouvernement intervienne pour protéger sa population. Après de longues périodes de guerre, le gouvernement et les rebelles engagent les voies de négociation qui ont abouti à un cessez-le-feu et à la paix. Par conséquent, Bachir Benladen et certains de ses compagnons sont démobilisés. Cependant le pécule de démobilisation (quarante mille francs) que le gouvernement leur a promis n'a pas été remis aux ayant-droits car le pays n'en disposait pas.

C'est ainsi que ces derniers usent de la force pour contraindre le gouvernement à s'acquitter de sa promesse. Les militaires gouvernementaux tirent sur les insurgés et beaucoup de ces mobilisés succombent à la répression. Harbi et Benladen négocient alors avec l'ambassadeur de France à Dgibouti leur rapatriement en France. On les retrouve ainsi à Roissy en « transit » dans une situation de marginalité où même le personnel qui gère les centres d'accueil évite tout contact avec eux. La France qui était pour eux une terre d'attache devient celle de l'humiliation.

II.2. Dimension lexicale dans *Transit*

D'une manière générale, un texte littéraire est très rarement uniforme du point de vue de la langue : il intègre plusieurs niveaux de la langue d'écriture : c'est ce que Maingueneau (2004 :140) appelle par la suite « plurilinguisme interne» ou « plurilinguisme externe ».

II.2.1. *Transit* et l'interlangue

Pour l'écrivain, le plurilinguisme aboutit à la négociation d'un code langagier propre à sa culture et à son individualité. Dans ce cas, il y a donc la constitution de l'interlangue, qui, selon MAINGENEAU (2004 :140), se présente comme une manifestation essentielle du rapport de l'écrivain à l'espace linguistique. Il décrit alors ce phénomène en ces termes :

> L'écrivain n'est pas confronté à la langue, mais à une interaction de la langue et d'usages, à ce qu'on pourrait appeler une interlangue. Par-là, on entendra les relations dans une conjoncture donnée, entre les variétés de la même langue, aussi entre cette langue et les autres passées ou contemporaines. C'est en jouant à cette hétéroglossie[10] foncière, de cette forme de « dialogisme »[11] que peut s'instituer une œuvre.

[10] L'hétéroglossie décrit la coexistence de variétés distinctes dans un seul « code linguistique ». En Grec ancien, hétéro signifie « différent » et glōssa signifie « langue, langage ».

L'énonciation du roman africain de la nouvelle génération recourt donc à cette « variété de langues et d'usage ». Au-delà de la langue maternelle qui participe à cette langue d'écriture, le romancier francophone de la nouvelle génération tente par tous les moyens de déconstruire la langue française du centre tout en restant dans les limites de la lisibilité.

Par ailleurs, son espace langagier n'étant plus français ou francophone seulement, les langues en contact « polluent » la langue française. Il se forge ainsi une langue d'écriture à partir de sa langue maternelle et/ou d'autres langues en présence de l'intention manifeste de faire œuvre de style originale.

Ce style de l'écrivain africain contemporain est souligné par Fulgence MANIRAMBONA (2011: 121) : « *Il intègre plusieurs niveau de la langue d'écriture et parfois même, pour un auteur écrivant dans la langue seconde, la tension entre la langue maternelle et la langue d'écriture voire les autres langues en présence subsiste*. »

Au sujet du roman waberien en général, Waberi procède dans son écriture, d'un usage de l'interlangue pour faire preuve de son plurilinguisme. Ainsi, dans *Transit,* on y rencontre un vocabulaire qui garde plusieurs manifestations de l'interlangue à savoir le forofifon naspa ou le français « petit-nègre », l'emploi d'un lexique populaire et familier, la créolisation lexicale et la création lexicale.

II.2.1.1. Forofifon naspa ou le français « petit-nègre »

Depuis l'ère coloniale, le français « petit-nègre » existe pour faciliter la communication entre les colonisateurs et la population autochtone. En effet, le contact de la langue française avec d'autres langues locales a fait que cette langue s'adapte à ces dernières. De là, il sort une autre langue que Morinari Chiari (2005 : 14) décrit en ces termes :

> Né du contact entre les langues ethniques et le français de France, le français des tirailleurs correspond au français tel qu'il est perçu et apprivoisé par les ethnies colonisées et notamment par les sujets intégrés dans les systèmes administratifs et scolaires : gardes, chefs de garde-cercle, caporaux, ex-adjudant et interprètes.

Ce contact du français avec les langues locales donne donc naissance à un français populaire dit aussi « français des tirailleurs », « petit-nègre » ou « forofifon naspa ».

[11] Le dialogisme désigne l'art du dialogue, de la conversation, l'art de savoir mener une discussion.

Aussi, le narrateur d'Amadou Hampâté Bâ ((1973 : 29) appelle « forofifon naspa », cette forme de la langue française où « *les verbes n'ont ni temps ni mode, et les noms, prénoms et adjectifs ni nombre ni genre.»*

Il s'agit alors de la langue parlée des analphabètes, des interprètes et de tous ceux qui comprennent et parlent un français approximatif sans avoir fréquenté l'école.

Ainsi, en lisant *Transit* d'Abdourahman Ali Waberi, le lecteur est frappé par ce français « petit nègre » où les paroles de Bachir Benladen contrefait la langue française en imitant la langue parlée d'un ancien enfant soldat qui est démobilisé. Donc, Waberi a fait un travail précieux sur la langue consistant à des modifications pour la conformer à la prononciation de son narrateur.

Ainsi, sans reproduire tous les passages où l'auteur a utilisé ce matériau d'écriture, nous pouvons donner quelques exemples :

- *« J'ai stocké l'**espérience**[12]. »* Waberi (2003 : 14). Ici, il s'agit du nom « **expérience** » qui a été déformé. Ce terme signifie « connaissance des choses, acquises par l'usage du monde et de la vie.» Ses synonymes sont : « apprentissage, compétence, connaissance, habitude, pratique, savoir-faire, usage. » Ses antonymes sont « inexpérience, inhabileté, théorie. » Les mots dérivés de « expérience » sont : « expérimental, expérimentation, expérimenté, expérimenter. » ;
- *« Je pale tout seul pour me donner du courage, je regarde **parraci** ou **parraça** et je vois rien… »* Waberi (2003 : 20). Ces mots sont utilisés en référence aux locutions adverbiales « **par ici** » et « **par-là** » qui signifient respectivement « ici, à l'endroit, ou autour de l'endroit où l'on est, dans le voisinage d'ici » et « d'un lieu où l'on n'est pas, dans la zone ou dans les environs ». Les synonymes de « par ici » : « de côté-ci, en deçà. » Son contraire : « par-là ». Les synonymes de « par-là » : « à l'entour, à la ronde, alentour, à proximité, autour, aux environs, dans le coin, dans le voisinage, chez,… ». Le contraire de « par-là » est « par ici » ;
- *« Les français **z'ont dit** : on vous livre présentement le général (mais ils n'ont pas ajouté Couillon comme moi, Benladen) si vous, vous respectez les **droidommes** comme chez nous. »* Waberi (2003 : 24). Dans ce passage, « z'ont dit » est utilisé à la place de « **ils ont dit** », passé composé du verbe dire, 3ème personne du pluriel. Dire (verbe

[12] Le gras est de nous, pour pouvoir distinguer les mots ou expressions issus de l'interlangue.

transitif) signifie : « émettre, produire, faire savoir à quelqu'un, communiquer, exprimer non verbalement, exprimer quelque chose par la parole, donner des instructions à quelqu'un, produire son idée avec des mots, produire un énoncé, formuler dans un style ou dans un langage particulier. » Ses synonymes : « affirmer, ajouter, annoncer, apprendre, articuler, assurer, avertir, avouer, balancer, bavarder, certifier, chuchoter, colporter, commander, communiquer, confier, confirmer, conseiller, convenir, crier, décider, déclarer, demander, dénoter, designer, dévoiler, disserter, divulguer, donner, émettre, énoncer, expliquer, exprimer, indiquer, informer, ... ». Ce verbe a comme antonymes suivants : « cacher, dissimuler, occulter, passer sous silence, taire,… ». Ses mots dérivés sont les suivants : « contredire, dédire ; interdire, médire, prédire, redire,.. ». Et « **droidommes »** est utilisé à la place du nom composé « **droits de l'homme** » qui signifie « prérogative universelle que possède chaque être humain (Synonyme : droits de la personne ou droits humains). C'est une notion selon laquelle tout être humain possède des droits universels, inaliénables, quelques soit le droit en vigueur dans l'Etat ou groupe d'Etats où il se trouve, quelques soient les coutumes au niveau local. La déclaration des droits de l'homme et du citoyen (DDHC) est produite le 26 Août 1789 ;

- *« Je dis comme ça Port **pace que** c'est en face …. »* Waberi (2003 : 22). Cette expression est utilisée pour dire « **parce que** », conjonction de subordination exprimant la cause ou qui introduit une explication à la proposition suivante. Ses synonymes sont les suivants : « étant donné que, en considérant que, puisque, attendu que, comme, d'autant que, en effet, vu que, … » ;

- *« Les cousins chômeurs depuis qu'ils se sont mis debout, ils font la fête avec mon **largent** »* Waberi (2003 : 22) ; *« Le gouvernement a pas **largent** encore »* Waberi (2003 : 137). Dans ces phrases, ce mot est utilisé pour exprimer le nom « **argent** », signifiant « Toute valeur monétaire ». Les synonymes de ce mot sont : « argenterie, avoir, biens, billet, bourse, capital, denier, deniers, espèce, espèces, finance, finances, fond, fonds, fortunes, fric, galette, monnaie, numéraire, oseille, papier-monnaie, sou, sous, trésor, trésorerie, pognon, … » Ses mots dérivés sont : « argenterie, argentier, désargenter » ;

- *« Après la guerre, c'est la fin des **zharicots**, c'est le **sargent** chef Houmed qui criait ça tous les jours […] c'est fini la guerre. »* Waberi (2003 : 22). Ici, les noms « zharicots » et « sargent » sont utilisés pour dire « **haricots** » et « **sergent** » ; Ce sont des noms communs signifiant respectivement « ce qu'on mange, le repas, la nourriture » et

« premier grade de la hiérarchie des sous-officiers dans l'armée.» Les synonymes de « haricots » sont : « aliment, alimentation, mangeaille, manger, mets, pâtée, victuailles, vivres. – Argotique : graille. – Familier : ragougnasse. – Littéraire : chère, pitance. – Populaire : bectance, bouffe, boustifaille. – Vieux : bouffetance. » ;

- *« …vrai pays de Benladen, c'est pas* ***Arabie Sodomite*** *(pardon, Saoudite), c'est Yéménite. »* Waberi (2003 :51). Ici, c'est pour dire « **Arabie Saoudite »** qui « est un pays de la péninsule arabique, bordé par la mer rouge et le golfe persique (arabique). Sa capitale est Riad. C'est un pays monarchique et son Roi actuel est Salman ben Abdelaziz Al Saoud. » ;
- *« …ils sont partis se reposer à Paris, Suisse,* ***Washimton****,… »* Waberi (2003 : 54) (Pour dire « **Washington** » qui « est une ville capitale fédérale des Etats-Unis, appelée aussi Washington, D.C.). Cette ville est située sur les rives du Maryland et de Virginie » ;
- *« Je connais un vrai général qui* ***a donné coup main*** à notre président… **»** Waberi (2003 : 38). Cette expression est utilisée pour dire « **donner un coup de main** », signifiant « aider de façon ponctuelle, rendre service ». Ses synonymes sont : « aider, servir, ». Les antonymes de cette expression sont: « desservir, abandonner, délaisser, s'opposer à,… » ;
- Etc.

Tous ces exemples montrent qu'il y a un écart par rapport au français écrit qui est normal ou correct. C'est alors un moyen de mettre en exergue le statut du personnage de Bachir Benladen, ce migrant et démobilisé qui n'avait pas eu la chance de perfectionner la langue française. Il n'a arrêté sa scolarisation qu'au niveau élémentaire, si l'on croit ses dires : *« L'école c'était pas mon dada, bien sûr j'ai fini jusqu'au CM2 comme tout le monde pace que l'école-là chez nous c'est vrai pyramide. »* Waberi (2003 : 21)

Par contre, on assiste au respect des normes les plus élémentaires de la langue française dans les passages narrés par d'autres personnages du roman comme Alice, une française et mère d' Abdo-Julien, Harbi qui est le père d' Abdo-Julien et ancien étudiant en France, Abdo-Julien qui est le trait d'union entre l'Afrique et la France ainsi que le grand père de celui-ci, Awaleh, sage africain dont ses paroles sont respectées.

Bref, à travers son roman *Transit*, Abdourahman Ali Waberi démontre sa qualité d'écrivain en faisant subir à la langue française des changements conformes au statut social de ses personnages.

Ainsi, dans les passages narrés par Benladen, Waberi tente donc de recréer une langue à l'intérieur d'une autre langue et le français perd automatiquement son vocabulaire classique.

II.2.1.2. Lexique populaire et familier

En lexicographie, le registre populaire désigne un niveau de registre de langue dans lequel on emploi des formes et un vocabulaire connotant certains groupes sociaux (par exemple, les étudiants, les adolescents, ou les milieux socialement dévalués). Quant au registre familier, il est considéré comme un niveau de registre de langue propre au vocabulaire peu surveillé, employé entre les personnes de même statut social (les amis, les collègues, les camarades de classe, etc.).

Selon Henri Godard (1985 :57), la langue populaire se définit par « *ce qui normalement ne s'écrit pas*. » Ce type de langage est utilisé dans la conversation, en référence à l'oral. C'est donc tout un ensemble de fait linguistique qui détermine le type du langage oral.

Selon le Robert collectif (2007), la connotation linguistique du « familier » indique qu'il s'agit de ce *« qu'on emploie naturellement en tout milieu dans la conversation courante, et même par écrit, mais qu'on évite dans les relations avec les supérieurs, les relations officielles et les ouvrages qui se veulent sérieux. »* Par conséquent, on comprend que le registre familier peut être aussi utilisé à l'écrit mais à condition qu'il s'agisse d'une relation de égal à égal.

Selon Beth Axelle et Marpeau Elsa (2007 :372), le registre familier c'est, en substance, un registre de l'intimité caractérisé par « *un vocabulaire familier voire grossier, et qui se réfère au modèle de l'oral* ».

Suggérons que, sur le plan lexical, les romanciers contemporains, qui n'ont aucun complexe vis-à-vis du français qu'ils maitrisent, manipulent la langue de Voltaire dans les détails de ses finesses et de ses ressources en imposant à leurs personnages une langue conforme à leur statut.

Ainsi, dans *Transit*, le lexique qu'Abdourahman Ali Waberi prête à Bachir Benladen, un de ses personnages narrateurs, est riche en langage populaire et familier. On peut donc noter quelques exemples dès les premières pages :

Il s'agit notamment de l'utilisation des verbes comme « gober, avaler, bouffer, draguer, … » dans les passages suivants :

- *« J''ai **gobé** la bonne nourriture d'Air France »* Waberi (2003 : 13). Dans ce passage, le verbe « gober » signifie « avaler vivement, manger goulument ». Ses synonymes sont « avaler, manger, mâcher, ... ». Il a comme antonymes : « expectorer, cracher, vomir ». Les mots dérivés de ce verbe sont « goberge, se goberger, gobetage, gobetis, gobelet, gobeleterce, gobeletier, gobelet-trayeurs » ;
- *« Moussa, il a **avalé** de travers son café donné dans un verre en plastique »* Waberi (2003 : 14). Dans ce passage, « avaler » c'est « manger ou boire rapidement ; manger sans mâcher ou en mâchant à peine ». Synonymes : ingurgiter, engloutir, prendre, absorber, manger, dévorer, bouffer, gober, déglutir, … » ; ses antonymes sont : « rejeter, vomir, cracher, régurgiter, recracher, déguster, rendre, refuser, … » ; ses mots dérivés : ravaler, réavaler, avalage, avalaison, avalant, avalasse, avalement, … » ;
- *« Politiciens, ils arrêtent pas de manger, de **bouffer**, de gober, de s'étouffer avec les restes. »* Waberi (2003 : 22). Bouffer : « c'est manger, consommer, absorber complètement. » ; ses synonymes : « croquer, mâcher, gober, manger, absorber, ingurgiter, prendre, ingérer,… » ; antonymes : « Jeûner, chipoter, désenfler,… » ; ses mots dérivés : bouffarde, bouffance, boufaille, bouffant,… » ;
- *« Comme aucun n'avait le courage de me **draguer**, ... »* Waberi (2003 :31). « Draguer » est un verbe familier qui signifie « rechercher des liaisons ou faire la cour à une personne pour obtenir ses faveurs amoureuses ». Ses synonymes : « faire la cour, chiper (familier), conter fleurette, courtiser, cruiser(Canada), enjôler, fleureter, flirter, infatuer, lutiner, rendre des soins, séduire, suborner, sucrer (Cameroun), verber (Cameroun), aguicher, courir la gueuse, courir la prétantaine, courir les filles, faire des avances, faire du charme, faire les yeux doux, -familier : affrioler, baratiner, courir la galipote, courir le cotillon, courir le guilledou, faire du pied, faire du plat, faire du rentre-dedans, tomber, tourner autour de, vamper, -littéraire : faire des agaceries, -populaire : faire du gringue, lever, racoler ». Ses antonymes : « salir, rendre sale, déshonorer, détester, haïr, tacher, abhorrer, répugner… ». Ses dérivés sont : « drague, dragueline, draguer, dragues, draguette, dragueur, dragueuse ».

Dans *Transit*, waberi a encore fait recourt aux noms comme « gueule », « couillonnades », « job », « blabla », « gamelles », « pipi », « pote », « femmelette », « débâcle », « con », « cul », « fumisterie », « pisse-vinaigre », etc., surtout dans les passages suivants :

- *« Ça attire la farouche des français, […] qui paient les ONG pour nous et ferment leur **gueule**.* » Waberi (2003 : 14). Dans cette phrase, « gueule » a le sens figuré, celui de « bouche humaine » (surtout dans le langage populaire et méprisant) alors que son sens propre est celui de « bouche chez les animaux carnassiers, chez certains poissons et certains gros reptiles ». Au sens figuré, le nom « gueule » est souvent utilisé dans des expressions comme « être fort en gueule » (parler beaucoup et en langage trivial), « fermer sa gueule » (se taire), « ferme ta gueule » (tais-toi dans le langage vulgaire), « il a la gueule ferrée/ c'est une gueule ferrée » (se dit de quelqu'un qui a souvent l'injure à la bouche. On le dit aussi de celui qui mange avidement des mets très chauds. Dans ce dernier sens, on dit également « avoir la gueule pavée »), « gueule fraiche » (se dit d'une personne de bon appétit et toujours prête à manger), « mots de gueule » (paroles brutales, vertes, populacières), « crever la gueule ouverte » (se dit d'un attentisme flagrant d'une tierce personne), « coup de gueule » (forte protestation), « Une grande gueule » (quelqu'un qui parle très fort avec autorité), « avoir de la gueule (avoir l'allure, emboucher). Les mots dérivés de « gueule » : « engueuler, degueulasse, gueuler » ;
- *« On évite alors les déboires, les **couillonnades**,* » Waberi (2003 : 20). Ici, couillonnade signifie « erreur, sottise, tromperie, duperie, … » Ses synonymes : « idiotie, imbécilité, ânerie, bêtise, erreur, faute, maladresse, plaisanterie, connerie, … ». Son antonyme : « gravité ». Ses mots dérivés : « couillonerie, couilloner, attrape-couillon, couillon de la lune, promené-couillon, couilonnage, … » ;
- *« La démocratie c'est **blabla** de politiciens qui bouffent dans toutes les **gamelles** »* Waberi (2003 : 23). Dans cette phrase, le nom « blabla » a comme sens « discours vide ou mensonge destiné à éblouir, flux de paroles inutiles ou incohérentes, discours creux.» Ses synonymes : « bavarder, verbiage, baratin, verbigération, jactance, gnagnagna, blablabla ou bla-bla-bla ». Ses mots dérivés : « blablater, bizuter ». Aussi, dans ce passage, « gamelle » signifie « récipient individuel permettant d'emporter ses repas sur son lieu de travail ». Ses synonymes : « marmite, jatte, chaudron, casserole, galtouse, ganetouse, bouileau, ecuelle, auge, bûche, gadin, pelle, plantage, … ». Ses dérivés : « gameler, gamelan, gamelion, gamellée, gameller, gamelon, gamelot, … » ;

- *« Après ça, nous sommes arrivés dans la grande ville pour le **job** de papa. »* Waberi (2003 : 20) ; *« C'est comme ça, j'ai gardé mon **job**, moi. Tous les potes sont relax… »* Waberi (2003 : 95). Dans ces passages, « job » signifie «petit emploi, souvent faiblement rémunéré et temporaire. C'est donc un travail rémunéré peu qualifié et provisoire qu'on ne considère ni comme un métier ni comme une situation ». Ses synonymes : « boulot, emploie, métier, occupation, poste, profession, travail, … » Ses antonymes : « chômage, inactivité » ;

- *« A côté, notre nouveau président c'est **pipi** de vieux chameau. »* Waberi (2003 : 36). Dans le langage familier, ce nom signifie « organe génital » ; et dans le langage enfantin, ça signifie « urine » (synonymes : pisse, urine, pissou, petite commission, pissarote, pissouille, pissounet). Ses dérivés : « pisser, faire pipi, pipi au lit, pipi caca, pipi de chat, pipi-room, … » ;

- *« ….j'étais dans camion militaire avec mes nouveaux **potes**,… »* Waberi (2003 : 37). Ce nom est utilisé pour dire « copains, amis ». Il a comme synonymes les noms suivants : « camarade, ami, copain ». Ses antonymes : « adversaire, chalenge ». Ses mots dérivés : « poteau, potée, potelé, potelet, potasser, potassique, potassium, pot-au-feu, pot-de-vin, … » ;

- *« Un homme avec la vraie chose dure entre les jambes, il pleure jamais comme **femmelette**. »* Waberi (2003 : 51). Ce nom est utilisé dans le langage familier (péjoratif) pour signifier « un homme faible, sans force, sans énergie ». Synonymes : « lâche, peureux ; -familier : mauviette, poule mouillée, pétochard, lavette, froussard, poltron,… -littéraire : couard ; -populaire et vulgaire : couille molle, dégonflé, trouillard ». Ses antonymes : virils, vigoureux, courageux ». Mots dérivés : « femme-objet, fémoral, fémoro-cutané, femto, fémur, féministe, féminité, féminitude, féminoïde, femme. » ;

- *« Etat comme ça-là, c'est **débâcle** qu'on dit dans langage militaire. »* Waberi (2003 : 78). Au sens figuré et dans le registre familier, ce nom signifie « tout changement brusque et inattendu qui amène du désordre, de la confusion ou fuite soudaine (d'une armée) ». Synonymes : débandade, déroute, reculade, retraite, confusion, fuite, panique, ruée, remue-panique ; familier : pagaïe, pagaille ». Antonymes : « embâcle, ordre, discipline, organisation, acharnement, rassemblement, ralliement, victoire. » Mots dérivés : « débagouler, déballage, déballer, (se) déballonner, débandade, dauphinelle, daurade, davantage, déambulation, déambuler, … » ;

- *« Mais faut pas trop se moquer du **con** de l'autre guenon quant ton **cul** là même il est nu aussi. »* Waberi (2003 : 96). Dans cette phrase, le nom « con » est utilisé de façon vulgaire pour signifier « sexe de la femme ». Synonymes : vagin, vulve, abricot, affaire, amande, angora, anneau, antre d'amour, atelier, aumônière, bague, balafre, barbichette, baveux, bénitier, bizoune, berlingot, bijou, blason, boite à ouvrage, bonbonnière, boutique, bouton de rose, cheminée, cocote, coquillage, cramouille, crevasse sacrée, divertissoire, escalopes, fente, fissure, forêt noire, forêt vierge, fraise, fruit de la passion, gagne-pain, garage à bites(vulgaire), jardin secret, marguerite, mijole, mille-feuilles, moule, noune (Quebec), origine du monde, pays-bas, perle, pissette, pissou, portefeuille à moustaches, pot à miel, puits d'amour, rose, rossignol, salle de jeux, salle des fêtes, sourire vertical, trou à crinière, … ». Ses mots dérivés : « conard, conasse, conatif, conatus, comté, comté-pairie, comtesse, comtois, comunero, … ». Dans ce même passage, le nom « Cul » est utilisé de façon vulgaire pour parler de l' « anus, la partie postérieure humaine. » Ça exprime aussi la partie du corps contenant le sexe ou, plus spécifiquement, le sexe. Mais l'usage concerne le plus souvent le sexe des femmes ». Ses synonymes : arrière-train(courant), croupe (familier), derrière (familier), fesses , popotin (populaire) , postérieur(courant), trou de balle (populaire), arrière-boutique (courant), boul, croupe, dargif, derche(familier), fessier (courant), fion(familier), fiak (argot) lune (familier), pétard(familier), popotin(familier), prose(argot), séant (littéraire),… » Ses dérivés : « culage, culard, culasse, cul-blanc, cul-brun, cul béni, cul cousu, cul de basse-fosse, cul de chien, cul de l'an, cul de plomb, cul noir, cul nu, cul-bas, cul-de-basse-fosse, cul-de-bouteille, cul-de-bus, cul-de-four, cul-de-lampe, cul-de-porc, cul-de-poule, cul-de-sac, culassement, cuivre, cuivrer, cuivrerie, cuivreux, cuivrique, … » ;
- *« …nul ne nous reprochera d'être pro-walals, pro-wadags ou je ne sais quelle autre **fumisterie** de **pisse-vinaigre**. »* Waberi (2003 : 82). Dans ce passage, le nom « fumisterie » est utilisé au sens figuré et familièrement pour designer « une action, une chose entièrement dépourvue de sérieux, un caractère de ce qui est fantaisiste, une mauvaise plaisanterie, une mystification ». Synonymes : « farce, blague (familier), canulard (familier), tour, supercherie, invention, tromperie, amateurisme, frime,… » Antonyme : « sérieux, professionnel ». Mot dérivé : « fumiste ». Et le nom « pisse-vinaigre » est utilisé pour dire « esprit chagrin et renfrogné, personne morose et aigre, sans humour, désagréable, d'humeur chagrine ». Synonymes : esprit chagrin (familier), pisse-froid, rabat-joie, trouble-fête, casseux de party, casseux de veillée » ;

- Etc.

Transit manifeste aussi un langage familier avec l'usage de l'adverbe « directos » dans les exemples suivants : *« Je suis passé* ***directos*** *au film de guerre avant de tomber dans sommeil lourd. »* Waberi (2003 : 13) ; *« J'ai pas trop de chance, je suis tout seul, sans frère et sœur, dans un pays où chaque famille peut faire équipe de foot à elle seule ou envoyer* ***directos*** *une brigade de secours… »* Waberi (2003 : 21). Dans ces passages, en utilisant l'adverbe « directos », l'auteur a voulu dire « directement, d'une manière directe, sans détour, sans entremise, sans intermédiaire » et il est utilisé par réduction. Ses synonyme : « radicalement, absolument, diamétralement, entièrement ».

Ce niveau de langage est touché encore dans le roman *Transit* avec le recourt aux expressions comme par exemple « perdre la boule », « faire caca », « crever la dalle », « vaille que vaille », « vendre la mèche », « jouer la carte de », etc. , selon les passages suivants :

- « *J'ai peur de rien, pas des étrangers (non, je* ***perds la boule*** *ou quoi, l'étranger c'est nous maintenant,… »* Waberi (2003 : 20). Ici, l'expression « perdre la boule » veut dire « devenir fou, perdre la raison, être affolé, perdre la tête, s'affoler, … ». Cette expression a comme synonymes : « perdre l'esprit, être déboussolé, perdre les pédales, être dans la confusion, être désorienté, perdre la raison, perdre la tête, … » ;

- *« J'ai* ***fait caca*** *dans la mosquée,… »* Waberi (2003 : 36). L'expression « faire caca » est surtout utilisée dans le langage enfantin pour signifier « aller à la selle ». Synonymes : « affranchir un esclave (Vulgaire) (raciste), avoir l'avion en bout de piste, avoir la taupe au guichet, avoir le cigare au bord des lèvres, avoir le Kinder qui crie "surprise", Barack Obama veut rentrer dans la maison blanche (raciste), caguer (Régionalisme), catapulter Kirikou (raciste), couler un bronze (Familier), couler une dalle, chier (Vulgaire), déféquer (Soutenu), déposer le bilan, déposer les enfants à la piscine, détruire l'échelle de Richter, faire du corps, faire popo (Langage enfantin), faire ses besoins, déféquer(soutenu), l'écureuil qui tape au carreaux, lâcher une mine, le noir veut sortir (raciste), livrer le paquet, (dé)mouler un cake (Familier), parachuter un Sénégalais (raciste), (dé)poser une pêche (Familier), poser une bugne (Familier), repeindre la faïence, tartir (Argot), aller pondre (Familier), déposer le bilan (Familier), (dé)mouler un cake (Familier), parachuter un congolais (Rare) (Vulgaire et raciste), … » ;

- *« Nous, on **crève la dalle**, on traine le chagrin dans montagne chauve. »* Waberi (2003 : 54). « Crever la dalle » est une expression populaire qui signifie « être très affamé, mourir de faim. » Synonymes : avoir faim, avoir une faim de loup (superlatif), avoir la dalle (populaire), crever de faim, avoir les crocs(France), avoir la dent, avoir l'estomac dans les talons (sens figuré, familier, superlatif), avoir le ventre creux, avoir le ventre vide, avoir un creux, avoir un petit creux, être mort de faim (superlatif), crier famine (littéraire), avoir la fringale, … »Les expressions de même famille que « crever la dalle » : avoir la dalle ; avoir très faim ; tirer la langue ; tirer le diable par la queue ; vivre dans le besoin ; vivre avec très peu de ressources ; être très affamé ; mourir de faim, … » Son antonyme : « rassasié, satisfait, repu » ;

- *« Bâtir **vaille que vaille** une communauté soudée… »* Waberi (2003 : 80). « Vaille que vaille » est une locution adverbiale signifiant « tant bien que mal, à tout hasard, quoi qu'il en soi »). Synonymes : « de toute façon, toujours est-il que, de toute manière, en tout état de cause, peu importe, en tout cas, quoi qu'il arrive, quelle que soit la situation, … » ;

- *«Le gouvernement, lui, il dit si Scud 2-là gagne beaucoup bataille c'est à cause espions français qui **ont vendu la mèche** avec plein de renseignements. »* Waberi (2003 : 77). Ici, l'expression « vendre la mèche » veut signifier « trahir le secret, révéler quelque chose qui aurait dû rester secret ». Synonymes : dévoiler le secret, cracher le morceau, se mettre à table, tout balancer, vider son sac, dénoncer un complot, dévoiler une combinaison, avoir une langue trop longue, … » Antonymes : « garder le secret, être discret » ;

- *« Et moi, j'ai pas **joué ma dernière carte**. »* Waberi (2003 : 118). Dans ce passage, la locution verbale « jouer la carte de » est utilisé au sens figuré et au registre familier pour signifier « adopter une attitude particulière afin de s'adapter à sa situation. » Synonymes: « opter, choisir, décider, adhérer, privilégier, participer, préférer, s'habituer, s'accoutumer, … ». Antonymes : « rejeter, hésiter, s'abstenir » ;

- Etc.

Avec les exemples ci-dessus, on comprend dès lors que *Transit* est plein de lexique et expressions familières et populaires. Notons que le recourt au lexique populaire et familier maintient l'auteur entre la langue orale et écrite.

Cet art de dire permet à Waberi de se libérer des contraintes lexicales du français écrit pour s'approcher davantage d'un lexique connoté comme celui de l'oral. Cela est déjà pour l'écrivain africain, longtemps marqué par le français académique, une expression liée à son altérité[13].

II.2.1.3. Créolisation lexicale

En linguistique, le créole est un langage autonome né du contact d'une langue européenne avec des langues indigènes ou importées, surtout pour les Antilles. La créolisation est donc, selon le dictionnaire Larousse, *« un processus créant une langue (Créole) à partir d'une langue de départ au contact d'autres langues. »*

Notons que la créolisation est un phénomène fréquent dans le récit romanesque contemporain sur le modèle de l'oral. C'est une manière d'écrire qui intègre l'appartenance culturelle et linguistique des auteurs. En effet, selon Edouard Glissant (1996 :125), ce phénomène consiste *en « un mouvement de perpétuel interpénétrabilité culturelle et linguistique. »*

Dans *Transit*, une véritable créolisation lexicale s'opère et le roman porte en lui une diversité des types de langue : le français correct qui est la langue d'écriture de Waberi domine le roman mais le romancier le transforme parfois dans le parler de son narrateur et tient à avertir le lecteur dans le passage suivant *: « y a même eu un colonel que j'ai oblitéré le nom- j'aime utiliser les grands mots bien français dans mon parler bien propre.»* Waberi (2003 : 25).

Ce procédé ne doit pas faire penser à une aberration linguistique mais à un élargissement de la norme linguistique française grâce à une langue créative et inventive. Ce fait est illustré dans les propos suivants : *« […] et même* ***à l'échelle de ce pays poussin****, je suis pas trop trop cassé quoi. On a le même âge le pays-là et moi-même […].* » Waberi (2003 : 20).

Dans ces fragments de phrase, les expressions « **à l'échelle de** » et « **ce pays poussin** », signifiant respectivement « en se mesurant à » et « ce pays qui vient d'accéder à l'indépendance » ou « ce pays nouvellement indépendant », constituent des exemples pertinents de la formation du français à base de la langue maternelle orale de l'auteur. « A l'échelle de » a comme synonymes : « à la taille de, au niveau de ».

L'autre exemple de créolisation se manifeste dans les passages suivants : *« y ferait mieux de partir pour la France comme moi Benladen, comme tous les autres que je vois raser les murs à Roissy, comme* ***le monsieur intellectuel*** *qui a perdu sa femme française et* ***son gosse de***

[13] Altérité : C'est le fait d'être autre, d'être distinct.

riche. » Waberi (2003 : 25), « …***mon pays venait au monde langé dans son drapeau*** *dessiné par Mahmoud Haribi.»* Waberi (2003 : 19), *« L'avenir du pays* ***c'est trois points de suspension*** *»* Waberi (2003 :55), « *On* ***se mange les ongles*** *à cause de rien faire*. » Waberi (2003 :54), « *Tous vos efforts* ***serons réduit en poussière de néon***. » Waberi (2003 :107), *« Petet qu'on va savoir* ***dans bientôt*** **»** Waberi (2003 : 37), *« Non moi je dit, Aidid c'est* ***grand bravo*** *et puis c'est ami avec notre président … »* Waberi (2003 : 38).

Bref, comme c'est le cas pour Waberi, notons que la pratique langagière des romanciers contemporains est sans doute en train de transformer le système lexical de la langue française. Plutôt qu'une « déviation », l'écriture de cette nouvelle génération contribue à la réconciliation du français normatif, le « bon français » et des langues pratiquées par l'auteur.

II .2.1.4. Création lexicale ou lexicalisation

La création lexicale des romanciers contemporains joue avec la création des mots, l'invention des formes verbales, des nominalisations, dont la littérature commence à rendre compte et à fixer dans l'écrit.

Pour Waberi, dans le souci de créer l'originalité de son écriture adopté dans *Transit*, il crée des mots qui n'existent pas dans le champ lexicale du français, ni dans les champs lexicaux d'autres langues de sa connaissance. Il s'agit bel et bien d'une création lexicale individuelle conforme au statut de ses personnages dont le signifiant n'est repéré que par la tradition de l'auteur.

En effet, dans *Transit*, quelques mots résultent d'une invention des formes verbales, des nominalisations et déformation des mots existants dans la langue française. On notera par exemple cette récitation de Beneladen, qui fait référence à une chanson utilisée à l'école primaire : *« Ça me rappelle les récitations à l'école,* ***Alaclairefontainéee, ménonoproméné, jaitrouvélosiclair quéjemisuisbaiyé.*** *»* Waberi (2003 : 23). Cette chanson signifie normalement « À la claire fontaine, m'en allant promener, j'ai trouvé l'eau si claire que je m'y suis baigné. »

Une autre création lexicale repose sur l'invention des onomatopées qui proviennent des claquements de fusil. Ainsi, on a des exemples pertinents dans les passages suivants : *« Quatorze coup de mortiers,* ***bang, bang, bang****, les faiseurs de coup d'Etat ils ont bien crié après leurs mamans »* Waberi (2003 : 24) ; *« Au front, j'étais l'homme qui tire le plus vite […] comme ça* ***oouiiiff oouiiiff****. »* Waberi (2003 : 37) ; *«* ***Tocotocotoco*** *faisait tout le temps*

les hélicoptère Gazelle […]. » Waberi (2003 : 76) ; *« On voyait même des mirages F1 qui nous passaient tout près, comme ça* ***Zzzzzzzzzzzuuuuuuuuuuuuffffff****. »* Waberi (2003 : 76) ; *« […] toi petit va achever rebelles blessé-là, et on lui donne un pistolet pour faire* ***tacatacataca****. »* Waberi (2003 : 77) ; *« Tu arroses* ***tatatata*** *les animaux. »* Waberi (2003 :65).

Outre les claquements de fusils, d'autres onomatopées sont formés dans les passages suivants : « ***Waaaaooooooouhhhh****. Nous sommes les Mau-Mau, un groupe de jeunes musiciens,…* » Waberi (2003 : 79), *« Je veux gober quelque chose pace que mon ventre il fait* ***grrr grrr****.* » Waberi (2003 : 60), « ***Hahahaha****, Assoweh, j'ai dit comme un bête,…* » Waberi (2003 : 118).

Waberi a créé aussi des noms simples et composés, fabriqués à base des mots connus dans la langue française. On peut noter par exemple les noms se trouvant dans les passages suivants : *« il a crié : je ne veux plus voir ONG,* ***humanichose****-là sur le terrain. »* Waberi (2003 : 97). (Ici, c'est pour dire « chose humanitaire, organisation non gouvernementale qui donne des aides humanitaires ») ; *«* ***Les toujours chômeurs****, ils parlent haut tiens voilà un nouveau chômeur… »* Waberi (2003 : 37) (Pour dire « ceux qui vivent dans le chômage depuis très longtemps ») ; *« …pendant l'été avec ses carrousels sémillants de souffleurs de cornemuses et de* ***boit-sans-soif.*** *»* Waberi (2003 :32) (Pour dire « qui s'adonne à la consommation outrancière de boissons alcoolisées. Les synonymes de « boit- sans-soif » : « ivrogne, alcolo, biberon, buveur, éponge, fesse-tonneau, picoleur, pilier de bistro, sac à vin, soulot, saoulard, soiffard, soiffeur, suppôt de bacchus, vide-bouteille, etc. ») ; *« …même s'il redoutait le* ***qu'en dira-t-on*** *et le racisme ordinaire … »* Waberi (2003 :85) (« Le qu'en-dira-t-on » signifie « propos que pourra tenir le public, commentaire sur la vie et la réputation d'une personne, ce que peuvent dire les autres, l'opinion d'autrui sur la conduite de quelqu'un. » Ses synonymes : bavardage, commentaire, commérage, on-dit, ouï-dire, rumeur. – Familier : cancan, potin, racontar, ragot. – Littéraire : clabauderie) ; *« Les* ***appelés*** *du continent plus bruyant… »* Waberi (2003 : 100) (Ce nom est forgé à base du participe passé du verbe « appeler » qui signifie « designer quelqu'un ou une chose par son nom ») ; *« …vous le reconnaissez aussi comme un de ce* ***déjà-vu*** *propre aux nuit sans soleil. »* Waberi (2003 : 107) (ça signifie « sentiment d'avoir déjà été témoin ou d'avoir déjà vécu une situation, pourtant nouvelle. » Il a comme synonyme « paramnésie ») ; *« Un* ***macher-digerer****, un* ***couper-coller*** *fait parfois l'affaire. »* Waberi (2003 :107). Ces noms sont formés à base des infinitifs « mâcher » (action de broyer un aliment ou un objet à l'aide des dents et de la mâchoire) et « digérer » (élaborer

la nourriture mangée afin d'en assimiler les nutriments et déféquer le rebut, pour un organisme vivant) ainsi que « couper » et « coller » (« couper-coller » est un terme informatique qui signifie « action de couper et coller un code, un fichier, un bout de document électronique) ; *« Match nul d'accord, mais attention affaire-là, c'est pas zéro* ***tué****. C'est beaucoup de* ***tués*** *même, mais bon ça c'est pas trop mes salades. »* Waberi (2003 :117) (Ce nom est forgé à base du participe passé du verbe « tuer » pour signifier « les gens tués » ou « les gens qui sont morts ») ; *« On sent suspendu dans les airs un parfum d'inachevé, un* ***je-ne-sais-quoi*** *de provisoire… »* Waberi (2003 : 123) (Ça signifie « quelque chose difficilement définissable, de qualité ou de sentiment indéfinissable. » Ses synonymes : « Dieu sait quoi, on ne sait quoi ») ; *« Un homme avec* ***la vraie chose dure entre les jambes****, il pleure jamais…»* Waberi (2003 : 51) (Ici c'est pour signifier « l'organe génital masculin : le pénis ».

- Etc.

Waberi a procédé aussi à la déformation des noms simples et composés, bâtis sur les noms existant dans la langue française : *«* ***Sargent-chef*** *Houmed, il disait avec sa voix […]. »* Waberi (2003 : 25 et 44) (C'est pour signifier « sergent-chef ») ; *« ... si vous respecter les* ***droidommes*** *comme chez nous. »* Waberi (2003 : 24) (C'est pour dire « droits de l'homme ») ; *« […] quand un bateau est entré dans notre port avec* ***largent*** *liquide.»* Waberi (2003 : 25) (C'est pour dire « argent ») ; *« J'ai stocké l'****espérience****. »* (Waberi (2003 : 14) (C'est pour dire « expérience »)

- Etc.

Waberi a procédé encore à la création d'expressions comme par exemple : « trouer les filles », qui est une expression très récurrente dans les passages narrés par Benladen. On rencontre cette expression dans les passages suivants : *« on* ***trouait les filles*** *le soir et le jour »* Waberi (2003 : 23), « *…ils faisaient tout ce qu'ils voulaient, revendre les tiquets de rationnement d'essence,détourner les sacs de bouffe des réfugiés,emprunter au gens les portables,* ***trouer les filles****,…* » Waberi (2003 : 25), *« J'ai* ***troué des filles****, j'ai pillé des commerçants »* (Waberi (2003 : 36), etc. Cette expression est forgée autour du verbe « trouer » qui signifie « percer, faire un trou » ; donc pour dire « faire des rapports sexuels avec des filles ou attouchements sexuels en parlant des humains ». Synonymes : « dévierger, relation sexuelle (Soutenu), copulation, accouplement, acte de chair, acte sexuel, coït, commerce charnel (Religion), fornication, œuvre de chair, rapport sexuel ».

La création lexicale de Waberi dans le roman *Transit* a fait aussi recours aux inventions de la rue comme « warya », « naya », « gaallo », « ya habibi », « buna », taji », etc. selon le glossaire dressé dans *Transit*, ces inventions correspondent respectivement aux significations suivantes : *«le gars »*, « la *fille » (parfois péjoratif), « les Blancs », « ô ma chérie (mon chéri), café, hydromel,* etc. Waberi (2003 :157). Les passages contenant ces mots ou expressions sont multiples mais on peut retenir les quelques exemples suivants : *« **Warya**, je suis à Paris, c'est bon pour moi,hein ? »* Waberi (2003 :13)*, «… il l'a vendu à un mari jaloux pour déchirer le cœur de celui qui tournait autour de Naya, sa cherie qui se blanchit la peau. Naya c'est fort dans l'amour. »* Waberi (2003 :22)*, « Y a des vrais étrangers meme, je veus dire des **gaallo**, des blancs quoi. »* Waberi (2003 :38)*, « Je voudrais lui dire un jour **ya habibi** comme dans les chansons sucrées … »* Waberi (2003 :49)*, « …ils boivent **buna** le jour et **taji** la nuit »* Waberi (2003 :72).

Les quelques exemples que nous venons de dégager sont choisis parmi une multitude, faute de pouvoir en dresser une liste exhaustive.

En bref, ce deuxième chapitre nous a fait comprendre la présentation de Waberi et de son œuvre. Encore plus, la dimension lexicale de *Transit* a été traitée avec soin et nous avons pu remarquer que Waberi est un écrivain africain francophone de la nouvelle génération car, comme la plupart de ses contemporains, il s'intéresse beaucoup à l'écriture-monde, une littérature sans frontière de région, de pays, de continent, etc.

A ce niveau, nous venons de démontrer que la génération d'écrivains contemporains dont fait partie Waberi a donc essayé de faire le jeu de la transcription, la récupération et manipulation, empruntant tantôt à la langue maternelle pratiquée à l'oral, tantôt aux inventions de la rue, tantôt à leur imagination uniquement, etc. Cette invention lexicale produit donc une énonciation multiple au sein de la langue française qui puise parfois dans les ressources de leurs origines comme dans les autres cultures en contact.

Dans le chapitre suivant, c'est l'occasion de dégager la démarche de scénarisation d'un extrait de *Transit*.

CHAPITRE III : SCÉNARISATION D'UN EXTRAIT DE TRANSIT

Dans ce chapitre, nous allons démontrer comment un extrait de *Transit* peut servir à l'enseignement-apprentissage du vocabulaire. Ce chapitre se limite à l'analyse lexicale de l'extrait de texte choisi et cette analyse est faite en passant par la compréhension globale du texte. L'extrait est choisi à titre indicatif car il contient un vocabulaire forgé au style francophone en général et waberien en particulier, ce qui pourra contribuer à l'amélioration de la compétence lexicale des apprenants. Signalons que l'analyse lexicale de cet extrait est faite au modèle de la pédagogie de l'intégration (PI), une approche mise en avant par le système éducatif burundais. Cette approche nécessite d'abord quelques éclaircissements dans ses pratiques.

III.1. La pédagogie de l'intégration (PI)

III.1.1. Définition

Le concept de « Pédagogie de l'intégration » est aujourd'hui au centre de la réflexion des pédagogues et plusieurs auteurs ont essayé de donner des définitions à cette nouvelle approche méthodologique.

Pour Roegiers (2001 :13), « *la pédagogie d'intégration consiste en l'intégration des stuations complexes données, lesquelles sont associées à un certain nombre de compétences que l'apprenant doit mobiliser au terme de son apprentissage* ». Le même auteur ajoute que « *La pédagogie de l'intégration c'est l'approche par l'intégration des acquis qu'on peut qualifier de deuxième génération d'approche par les compétences* ».

Et Quant au BEPEPF (juin, 2018 :7), la pédagogie d'intégration est définie comme « *une approche méthodologique (parmi les autres) pour la mise en œuvre de la politique curriculaire du système éducatif d'un pays, des orientations pédagogiques en vue de rendre concrètes les pratiques de classes.*»

D'après ces définitions, nous constatons que le but ultime de cette nouvelle approche méthodologique est de mettre l'apprenant au centre de ses savoirs, lui apprendre à être actif, à intégrer les connaissances acquises en classe à travers la mobilisation des ressources en vue de résoudre un problème complexe donné. Signalons donc que la pédagogie d'intégration n'est pas une approche méthodologique fondée sur le hasard .Elle a été initiée dans l'enseignement avec des objectifs bien définis dont le but primordial est de promouvoir l'enseignement en donnant sens à l'apprentissage, en réconciliant la théorie et la pratique.

Dans cette approche, on apprend à l'élève à gérer des situations complexes c'est-à-dire des tâches qui demandent l'articulation de plusieurs éléments. L'intégration au sens pédagogique renvoie à l'utilisation, en situation, de plusieurs acquis élémentaires qu'un élève s'est approprié de manière séparée. Ces acquis sont appelés des ressources.

Selon le rapport du BEPEPF (juin, 2018 :7), il est indiqué que la pédagogie de l'intégration (PI) repose essentiellement sur deux types d'apprentissage :

- Les apprentissages ponctuels : ce sont les ressources nécessaires aux compétences qui sont développés par l'enseignant c'est-à-dire les connaissances installées par l'enseignant chez l'élève.
- Les apprentissages de l'intégration : ici, l'enseignant propose aux élèves de résoudre des situations complexes dans lesquelles l'élève doit mobiliser les ressources apprises pendant le moment des apprentissages ponctuels. Dans les apprentissages de l'intégration, l'accent est mis sur le travail individuel de l'élève mais on peut aussi travailler par petits groupes. Ces apprentissages se font durant la semaine d'intégration. On peut proposer plusieurs situations aux élèves : une pour s'exercer, une autre pour évaluer les acquis et enfin une autre pour remédier aux difficultés des élèves ou pour progresser.

III.1.2. Place et rôle de l'enseignant dans la PI

Dans un premier temps, l'enseignant installe des ressources en suivant le programme et puis il propose des situations complexes aux élèves où ils mobilisent les ressources apprises.

La PI amène l'enseignant à faire évoluer ses pratiques de classe : au lieu d'enseigner de façon magistrale, il apprend à amener les apprentissages de façon active. Dans cette pratique, l'enseignant a le rôle de guide et l'élève reste au centre de l'enseignement-apprentissage.

III.1.3. Comment scénariser une leçon au modèle de la PI

Pour scénariser une leçon au modèle de la pédagogie de l'intégration, on passe par les étapes suivantes :

SECTION :

ANNEE :

PALIER :

DISCIPLINE :

Type de leçon :

Ressource principale :

Objectif principal de la ressource :

Durée :

Motivation (durée):

Séquence d'apprentissage 1:

Objectif 1 :

Ressource visée :

Support :

Tâche 1 : (en autonomie : durée) : Produit attendu de l'élève (Objectif 1) :

Tâche 2 : (en groupe : durée)

Produit attendu, revu et validé par le groupe :

Produit attendu, revu, corrigé et validé par l'enseignant (objectif 1). (Durée)

Séquence d'apprentissage 2 :

Objectif 2 :

Tâche 3 : (En autonomie : durée) :

Produit attendu de l'élève (objectif 2) :

Tâche 4 : (en groupe: durée) :

Produit attendu, revu et validé par le groupe :

Produit attendu, revu, corrigé et validé par l'enseignant (Objectif 2) (Durée)

Synthèse générale (améliorée par l'enseignant et à faire noter dans les cahiers des élèves). (Durée)

Application (durée)

NB : Quel que soit le nombre de séquences, chaque leçon se déroule pendant 45 min.

III.2. Analyse lexicale de l'extrait

Ce point sera traité en passant par deux étapes : la compréhension globale et l'étude lexicale. Comme c'est recommandé par le système éducatif burundais pour le cycle post-fondamental, nous allons procéder à la scénarisation de la leçon, donc, au modèle de la pédagogie de l'intégration (P.I.)

III.2.1. Etude de l'extrait

Le texte choisit est le suivant :

Bachir Benladen

Je suis né hier, je dis hier comme ça, en fait je veux dire que je suis né il n'y a pas très longtemps, et même à l'échelle de ce pays poussin je suis pas trop cassé quoi. On a le même âge le pays-là et moi-même, alors croyez-moi fidèlement si je fouille et regarde tout partout, les hommes et les animaux comme les beaux chiens propres et habillés, la nature comme la chose des femmes. Les pierres et les fleurs aussi. Oh là là, j'ai un peu perdu Moussa et j'ai eu vraiment peur. Je parle tout seul pour me donner du courage, je regarde parraci et paraça et je vois rien… Je suis à Roissy, devant le paradis des blancs, faut se calmer, agir en militaire professionnel. Je scrute partout et je donne des noms à tout ce qui se présente sous mes yeux, dans la bousculade des voix et des destins. J'aime trop sentir les gens ; il faut sentir les gens, un peu comme ces chiens propre et bien coiffé. On évite alors les déboires, les couillonnades, les petits fumiers qui se prennent comme des capitaines Haddock. Je déteste la mollesse, la fadeur des vieux, chewing-gums. J'ai peur de rien, pas même des étranger (non, je perds la boule ou quoi, l'étranger c'est nous maintenant, eux c'est autochtones). C'est ça qu'on a appris à l'école de la rue parce que la vraie école c'est loin derrière. Je suis né d'abord dans tout petit village, Damerjogh il s'appelle. Après ça, nous sommes arrivés dans la grande ville pour le job de papa. Lui c'est toujours comme ça, toujours au port à faire le docker-là. Alors, moi je suis parti vite dans la rue pour apprendre à bien regarder choses-là.

L'école c'était pas mon dada, bien sûr j'ai fini jusqu'au CM2 comme tout le monde pace que école-là chez nous c'est vrai pyramide. Si tu as la chance seulement tu peux décrocher gros diplôme sinon tu vas dans la rue comme moi. Quand je finis CM2, ils m'ont dit apte à la vie active. (Nous on appelle ça VA, vie active. Qu'est-ce que tu vas travailler à VA petit comme ça ṣ) Donc, tout mon quartier, il est VA. Après VA, j'ai fait tout dans la rue-là. C'est ça j'ai fait pour me débrouiller.

Aujourd'hui, papa et maman sont plus là pour m'expliquer les choses j'arrive pas à comprendre. J'ai pas trop de chance, je suis tout seul, sans frère et sœur dans un pays où chaque famille peut faire équipe de foot à elle seule ou envoyer directos une brigade de secours dans les planètes-là comme Star Trek.

Avant il y avait la guerre chez nous, la guerre a cessé un peu maintenant pace que les grands Étrangers, ils ont dit : faut arrêter tout de suite la guerre sinon pas d'aide étrangère. Le président il a dit d'accord avant tout le monde. Ouvre petit parenthèse. Si j'étais président du pays, bien sûr je changerais mon nom. Je m'appellerais Moi comme le président du Kenya-là. Moi, c'est plus beau nom du président que je connais. Moi, simple et c'est beau, non Ṣ Bon fermez parenthèse-là. Donc les ministres qui voulaient continuer la guerre ont été chassés des bureaux. Le président a signé la paix avec le premier groupe de rebelles. Frud 1 ça s'appelle. Aujourd'hui deux ans après la guerre, il y a jusqu'à Frud 4 (Front pour la restauration de l'unité et de la démocratie, c'était écrit sur la grande pancarte devant Palais du peuple). Restauration, c'est très correct même, on dit ça en français de France. Politiciens, ils arrêtent pas de manger, de bouffer, de gober, de s'étouffer avec les restes. De remplir son ventre gros comme un container du Port. Je dis comme ça Port pace que c'est en face. Les gens qui connaissent ça ils vont pas dire Benladen c'est mensonge et menteur. Après la guerre, c'est la fin des zharicots, c'est le sargent chef Houmed qui criait ça tous les jours. Nous, on a été démobilisés. Vous pouvez partir tout de suite si vous voulez.

C'est fini la guerre. On a donné à nous les démobilisés quarante mille francs et bonjour bonsoir le front, la poudre et la soif. Alors j'ai donné beaucoup beaucoup à la famille et la tribu. Les cousins chômeurs depuis qu'ils sont mis debout, ils font la fête avec mon largent. Une semaine de bamboche, deux mille francs par jour avec le khat, les filles, le taxi que j'ai payé une fois avec une fille pace que je jouais class, quoi. Je portais toujours mon jean americain et ma grosse ceinture que j'ai gardée. On a tous gardé un quelque chose de l'armée. Tout façon, bon, c'est fini la guerre. Ayanleh, les grosses chaussures de militaire il les met toujours. Aidid, il se promène avec son casque de commando sur la tête. Warya, on dit que son fusil qu'il a caché, il l'a vendu à un mari jaloux pour déchirer le cœur de celui qui tournait autour de Naya, sa chérie qui se blanchit la peau. Naya c'est fort dans l'amour. C'est un amour-volcan qu'il dit son chéri. OH, l'armée c'était pagaille monstre. Purée ! On a tué les Waddags, troué leur filles, empoisonné les puits jusqu'à Moussa Ali, vous connaissez pas ça. Moussa Ali, c'est frontière. Après c'est Erythrée, faut pas jouer la provocation avec Erythrée

comme notre président fait actuellement pace que Erythrée c'est plus fort Zidane à la guerre. C'est Ronaldo, le Brésilien. Y z'ont niqué Mengistou et tous les Ethiopiens quarante fois plus fourmis qu'eux. Éthiopiens c'est fourmis juste après Chinois, Japonais, Hindis et tout tout. Donc les Wadags, ils voulaient tout de suite la paix. C'est normal, ils veulent pas tous mourir. Frud 1, Frud 2, Frud 3, Frud 4, tout ça c'est la même pareille. C'est beaucoup connerie, ouais. À partir de maintenant, nous on appele Frud-là Scud comme missile Irakien pas toujours efficace, pour rigoler. La restauration d'accord, ça c'est bon. La démocratie, c'est blabla de politiciens qui bouffent dans toutes les gamelles. Après la guerre, c'était la roue libre pendant quelques semaines. On faisait ce qu'on voulait. Manger sans payer dans les restaurants, pirater les gros commerçants arabes et hindis, et même les petits commerçants autochtones comme nous. Prendre les marchandises avec rapidité d'un caméléon gobant les mouches. Même les mamans qui vendent les légumes et le khat à la place Rambo. C'est rigolo, quand je dis « à la place Rambo » ça donne bon français, non Ṣ Ça me rappelle les récitations à l'école, *Alaclairefontainééé, menonoproméné, jaitrouvélosiclair quéjémisuisbaiyé*. Après la guerre, on faisait tout ce qu'on voulait. On donnait la trique aux gens dans la rue pour rire, on pillait les magasins des arabes et des hindis pour le matériel. On trouait les filles le soir et le jour. Le gouvernement disait rien. C'est le chaos encore, la situation retrouvera son cours normal sous peu, disait l'Hyène matinale, le ministre de l'intérieur, à RTD. RTD, vous connaissez pas encore, n'est-ce pas Ṣ C'est la radion télédiffusion de Djibouti, c'est écrit en grosses lettres d'or sur le bâtiment, à côté de la présidence. Le général couillon qui a raté lamentablement son coup d'État, eh bien, il avait regroupé tous ses hommes à la RTD. Y croyait coup d'État c'est seulement télé, radio, RTD quoi. Les chars loyala… je sais plus le mot… bref les chars du président, ils sont partis du camp Cheick-Osman, ils ont traversé Ambouli. Ils sont passés par le rond-point qui donne sur la route du Port. Puis, ils ont passé derrière Arhiba et la base du général couillon. Ils sont venus tout droit sur RTD. Quatorze coups de mortiers, bang, bang ; bang, les faiseurs de coup d'État ils ont bien crié après leurs mamans. Douze morts sur le carreau. Les fauteurs de troubles sont vite vite prisonniers sans faire de mal à une mouche du gouvernement. Le général couillon est parti se cacher dans la base navale des Français, sur le plateau du Héron. Le président est sorti de sa cachette vite vite, le camp militaire Cheick-Osman, celui que le général couillon a épargné.

Il a rameuté ses troupes. J'ai triomphé qu'il a crié fort fort. Ils étaient tous à la télé deux heures plus tard. Il y avait là l'Hyène matinale, l'Hyène repue, l'Hyène qui pousse, Lion sans dents, etc. Il tremblait de peur encore. On voyait la sueur inonder leurs visages sur l'écran

couleurs de la télé. Puis, le président est parti avec le chef de la diplomatie récupérer le général couillon qui était son vrai ami avant quand ils faisaient ensemble la restauration. Y savaient conjuguer ensemble le verbe avoir, pas le verbe être. Qu'est-ce que vous croyez devant les mots bien riches du chef des diplomates Ṣ J'ai dit requête, c'est très correct, ça se dit à la télé même en noir et blanc comme chez Samireh, notre voisin boutiquier. Les français z'ont dit : on vous livre présentement le général (mais ils n'ont pas ajouté couillon comme moi, Benladen) si vous, vous respectez les droidommes comme chez nous.»

Abdourahman Ali WAberi, *Transit*, Continent noirs, Editions Gallimard, 2003, pp 20-24.

III.2.2. Compréhension globale

La compréhension globale va porter essentiellement sur les questions suivantes :

Dégagez les informations essentielles du texte en précisant :

a. Le narrateur du texte (celui qui parle) ;
b. le destinataire du texte (à qui l'on parle) ;
c. où se passe l'histoire,
d. de quoi on parle dans le texte (le message du texte).

Eléments de réponses

a. Le narrateur du texte c'est Bachir Benladen.

b. Le destinateur du texte c'est le lecteur

c. L'histoire se passe à Djibouti, précisement à l'aéroport Charles-de-Gaulle (Roissy).

d. Le message du texte : Benladen parle de sa vie d'ancien enfant-soldat (du côté gouvernemental) pendant la guerre civile (entre le gouvernement et les rebelles) d'après l'indépendance de Djibouti et met en lumière sa vie déplorable de démobilisé après la guerre.

III.2.3. Etude lexicale

L'étude lexicale quant à elle, va porter sur les questions suivantes :

Après avoir lu le texte, repérer et donner le sens des mots et des expressions :

a. qui relèvent du français « petit-nègre » (un français approximatif, celui des analphabètes) ;

b. qui relèvent du registre familier et populaire (issu du langage oral) ;

c. qui relèvent de la créolisation (un langage qui est né du français littéral, résultant du contact entre le français et la langue locale de l'auteur) ;

d. qui relèvent de la création lexicale de l'auteur (invention des mots, des formes verbales, des nominalisations, des déformations des mots existants en français, etc. ; c'est à dire des mots qui ne sont pas du langage habituel du français).

N.B. : - Si possible, donnez chaque fois un synonyme, un antonyme et un mot dérivé pour chaque mot ou expression repéré (e) ;

- Essayez de formuler une phrase avec chaque mot ou expression repéré (e).

Éléments de réponses

a. Les mots ou expressions qui relèvent du français « petit-nègre » sont :

- Parraci : pour dire « par ici », locution adverbale qui signifie « ici », à l'endroit ou autour de l'endroit où l'on est, dans le voisinage d'ici ». Synonymes de « par ici » : « de côté-ci, en deçà. » Son contraire : « par-là ». Exemple de phrase : Tu peux passer **parraci** chez nous pour arriver très tôt.
- Parraça : pour dire « par-là », en parlant d'un lieu où l'on n'est pas, dans la zone ou dans les environs ». Les synonymes de « par-là » : « à l'entour, à la ronde, alentour, à proximité, autour, aux environs, dans le coin, dans le voisinage, chez,… ». Le contraire de « par-là » est « par ici ». Exemple de phrase : Il a passé **parraca**, dans la route goudronnée.
- Pace que (plus récurrent dans le texte) : pour dire « parce que », conjonction de subordination exprimant la cause ou qui introduit une explication à la proposition suivante. Ses synonymes : « étant donné que, en considérant que, puisque, attendu que, comme, d'autant que, en effet, vu que, … ». Exemple de phrase : Claude n'est pas venu **pace qu**'il est malade.
- Zharicots : pour dire « haricots », signifiant « ce qu'on mange, le repas, la nourriture ». Ses synonymes: « aliment, alimentation, mangeaille, manger, mets, pâtée, victuailles, vivres. – Argotique : graille. – Familier : ragougnasse. – Littéraire : chère, pitance. – Populaire : bectance, bouffe, boustifaille. – Vieux : bouffetance. » ; Exemple de phrase : Je cherche un boulot pour pouvoir trouver les **zaricots** de mes enfants.

- Sargent : pour dire « sergent », terme militaire qui signifie « premier grade de la hiérarchie des sous-officiers dans l'armée, situé entre son supérieur hiérarchique, le sergent-chef, et son subordonné, le caporal-chef.» Synonyme : « serpat » (argot militaire). Exemple de phrase : Quand le **sargent** arrive, les hommes de troupes lui donne un salut militaire.

- largent : pour dire « argent » qui signifie « toute valeur monétaire ». Ses synonymes : « argenterie, avoir, biens, billet, bourse, capital, denier, deniers, espèce, espèces, finance, finances, fond, fonds, fortunes, fric, galette, monnaie, numéraire, oseille, papier-monnaie, sou, sous, trésor, trésorerie, pognon, … » Ses mots dérivés sont : « argenterie, argentier, désargenter » ; Exemple de phrase : Il a mis tout son **largent** sur un compte bancaire.

- Z'ont dit : pour signifier « ils ont dit », passé composé du verbe dire, 3ème personne du pluriel. Dire (verbe transitif) signifie : « émettre, produire, faire savoir à quelqu'un, communiquer, exprimer non verbalement, exprimer quelque chose par la parole, donner des instructions à quelqu'un, produire son idée avec des mots, produire un énoncé, formuler dans un style ou dans un langage particulier. » Ses synonymes : « affirmer, ajouter, annoncer, apprendre, articuler, assurer, avertir, avouer, balancer, bavarder, certifier, chuchoter, colporter, commander, communiquer, confier, confirmer, conseiller, convenir, crier, décider, déclarer, demander, dénoter, designer, dévoiler, disserter, divulguer, donner, émettre, énoncer, expliquer, exprimer, indiquer, informer, ... ». Ses antonymes : « cacher, dissimuler, occulter, passer sous silence, taire,… ». Ses mots dérivés : « contredire, dédire ; interdire, médire, prédire, redire,.. ». Exemple de phrase : Les élèves **z'ont dit** qu'ils réussiront cette année.

- Droidomes : pour dire « droits de l'homme » qui signifie « prérogative universelle que possède chaque être humain ». Synonymes : droits de la personne, droits humains. Exemple de phrase : Dans les pays démocratiques, on doit respecter les **droidomes**.

- Alaclairefontainéééé,ménononpromené, jaitrouvélosiclair quéjémesuisbaiyé : pour dire « à la claire fontaine m'en allant promené, j'ai trouvé l'eau si claire que je m'y suis baigné,… » qui est une chanson de l'école primaire.

b. Les mots ou expressions qui relèvent du registre familier et populaire sont :

- Rigoler : verbe (familier) qui signifie « s'amuser, rire beaucoup » ; synonymes: rire, éclater de rire, rire aux éclats, rire aux larmes, pouffer, s'éclaffer, rire à gorge déployer. Familier : se dilater la rate, s'offrir une pinte de bon sang, se payer une pinte de bon sang, rire à ventre

déboutonné, rire comme un bossu, rire comme une baleine, se taper le derrière par terre, se tenir les côtes, se tordre de rire, se tordre. – Populaire : se bidonner, boyauter, se fendre la gueule, se fendre la pêche, se fendre la pipe, se fendre la poire, se gondoler, se marrer, se poiler, blaguer, plaisanter, se taper des barres ; Antonymes : « bouder, pleurer, sangloter. – Familier : faire la tête. Mots dérivés : rerigoler, rigolade, rigolard, rigolarde, rigoleur, rigoleuse ». Exemple de phrase : Il m'a tapé en **rigolant**.

- Couillonnades : nom commun qui signifie « bêtises, imbécilités, sottises ». Ses synonymes : « idiotie, imbécilité, ânerie, bêtise, erreur, faute, maladresse, plaisanterie, connerie, sottise, tromperie, duperie,… » … ». Son antonyme : « gravité ». Ses mots dérivés : « couillon, couillonerie, couilloner, attrape-couillon, couillon de la lune, promené-couillon, couillonnage, couillonnant, couillonaud, couillonne, … » ; Exemple de phrase : Cet homme fou ne nous fait que des **couillonnades**.

- Perdre la boule : C'est une expression familière qui signifie « être, de façon permanente, désorienté ou sénile ». Cette expression a comme synonymes : « perdre l'esprit, être déboussolé, perdre les pédales, être dans la confusion, être désorienté, perdre la raison, perdre la tête, devenir fou, être affolé, perdre la tête, s'affoler … ». Exemple de phrase : Il **a perdu la boule** parce qu'on l'a torturé à mort.

- Blabla : Ce nom a comme sens « discours vide ou mensonge destiné à éblouir, flux de paroles inutiles ou incohérentes, discours creux.» Ses synonymes : « bavarder, verbiage, baratin, verbigération, jactance, gnagnagna, blablabla ou bla-bla-bla, vantardise, vantance, venterie, …». Ses mots dérivés : « blablater, bizuter ». Exemple de phrase : Je ne peux pas aimer tout ce **blabla** sur ton profit de devenir directeur général.

- Gamelles : Ce nom signifie « récipient individuel permettant d'emporter ses repas sur son lieu de travail ». Ses synonymes : « marmite, jatte, chaudron, casserole, galtouse, ganetouse, bouileau, ecuelle, auge, bûche, gadin, pelle, plantage, … ». Ses dérivés : « gameler, gamelan, gamelion, gamellée, gameller, gamelon, gamelot, … » ; Exemple de phrase : En allant au travail, ma mère emportait son déjeuner dans une petite **gamelle**.

- Bouffer : verbe familier et populaire qui signifie « manger, absorber complètement. » ; Synonymes : « croquer, mâcher, consommer, gober, manger, absorber, ingurgiter, prendre, ingérer,… » ; Antonymes : « Jeûner, chipoter, désenfler,… » ; Mots dérivés : bouffarde, bouffance, boufaille, bouffant,… » ; Exemple de phrase : Les enfants aiment **bouffer** du riz.

- Gober : est un verbe familier qui signifie « manger goulûment, avaler vivement ». Ses synonymes sont « avaler, manger, mâcher, ... » ; ses antonymes : « expectorer, cracher, vomir » ; ses mots dérivés : « goberge, se goberger, gobetage, gobetis, gobelet, gobeleterce, gobeletier, gobelet-trayeurs » ; Exemple de phrase : Il a gobé sa nourriture dans quelques minutes puisqu'il avait une faim de loup.

- Rigolo : adjectif signifiant « qui fait rigoler, qui est amusant, qui divertit ». Synonymes : « amusant, comique, désopilant, drôle, gai, plaisant.- Familier : cocasse, crevant, folichon, marrant, poilant, roulant, tordant.- Populaire : bidonnant. » Antonymes : « ennuyeux, funèbre, lugubre, macabre, morne, mortel, navrant, sinistre, tragique, triste. – Familier : cafardeux, glauque. » Exemple de phrase : On chantait, on dansait, la scène était très **rigolo**.

- Directos : Cet adverbe veut dire « directement, d'une manière directe, sans détour, sans entremise, sans intermédiaire » et il est utilisé par réduction. Ses synonyme : « radicalement, absolument, diamétralement, entièrement ». Exemple de phrase : Le maitre arrive et entre en classe **directos**.

- Ouais : pour dire « oui, marque de réponse affirmative». Synonymes : « mouaif, mouais, ouaip, oué, oui, ouep, yeah (anglicisme), yep (anglicisme), yes (anglicisme), absolument, affirmatif (militaire), c'est ça, c'est clair, c'est pas faut, carrément, certainement, certes, complètement, d'accord, j'avoue, ouat, ouiche, totalement, tout à fait, voui, … » ; Ses antonymes : « non, niet, pas question, nope, nan (familier), négatif, … » ; Exemple de phrase : **Ouais**, c'est bon.

- Job : Ce nom signifie «petit emploi, souvent faiblement rémunéré et temporaire. C'est donc un travail rémunéré peu qualifié et provisoire qu'on ne considère ni comme un métier ni comme une situation ». Ses synonymes : « boulot, emploie, métier, occupation, poste, profession, travail, … » Ses antonymes : « chômage, inactivité » ; Exemple de phrase : En ville, on peut trouver facilement un **job**.

c. Les expressions qui relèvent de la créolisation sont :

- À l'échelle de : signifie « en se mesurant à ».Synonymes : « à la taille de, au niveau de ». Exemple de phrase : Ce garçon vante ses biens **à l'échelle de** ceux de sa famille.

- Ce pays poussin : signifie « ce pays qui vient d'accéder à l'indépendance » ou « ce pays nouvellement indépendant ». Exemple de phrase : Après une année de son indépendance, **ce pays poussin** a connu une guerre civile.

d. Les mots qui relèvent de la création lexicale sont :

- Warya : signifie « le gars ». Synonymes : « garçon, fils, gamin, jeune homme ». Exemple de phrase : **Warya**, tu viens me voir.

- Bang, bang, bang : il s'agit de l'onomatopée inventé pour exprimer les claquement du fusil »

Exemple de phrase : Pendant la guerre, on entend des bruits : **bang, bang, bang**.

- Naya : c.-à-d. « fille » (parfois péjoratif). Exemple de phrase : Les **Nayas** de la ville font leur job pendant la nuit, surtout dans les night-clubs.

- La chose des femmes : expression inventé pour signifier « le sexe des femmes » ; Exemple de phrase : Un honnête homme ne peut pas passer son temps à la recherche de **la chose des femmes.**

- Trouer les filles : Cette expression est forgée autour du verbe « trouer » qui signifie « percer, faire un trou » ; donc pour dire « faire des rapports sexuels avec des filles ou attouchements sexuels en parlant des humains ». Synonymes : « dévierger, relation sexuelle (Soutenu), copulation, accouplement, acte de chair, acte sexuel, coït, commerce charnel (Religion), fornication, œuvre de chair, rapport sexuel ». Exemple de phrase : Ce jeune homme est accusé **d'avoir troué des filles** de moins de 18 ans.

III.2.4. Scénarisation didactique de la leçon

SECTION LANGUES, ANNEE 3, PALIER 3

DISCIPLINE : FRANÇAIS

Leçon 10 : Vocabulaire

Ressource principale : Le vocabulaire issu du texte « Bachir Benladen »

Objectif principal de la ressource : - repérer et expliquer les mots ou expressions issus du français « petit-nègre », du registre familier et populaire, de la créolisation et de la création lexicale ; - donner chaque fois un synonyme, un antonyme et un mot dérivé pour chaque mot ou expression repéré (e) (si possible); - formuler une phrase avec chaque mot ou expression repéré (e).

Durée : 45 min

Motivation (± 5 min): Citer quelques leçons de vocabulaire déjà vu en classe (les élèves répondent un à un : « L'expression de l'émotion, le vocabulaire affectif, termes mélioratifs et termes péjoratifs, les mots et les expressions liés à la joie, etc. »

Séquence d'apprentissage 1: Compréhension globale du texte

Objectif 1 : Dégager les informations générales du texte.

Ressource visée : Les informations générales du texte

Support : Le texte « Bachir Benladen »

Tâche 1 : (en autonomie : 2 min) : Lis silencieusement le texte et repère : le narrateur du texte (a), le destinataire du texte(b), où se passe l'histoire (c) et le message du texte (d).

Produit attendu de l'élève (Objectif 1) :

a. Le narrateur du texte c'est Bachir Benladen.

b. Le destinateur du texte c'est le lecteur

c. L'histoire se passe à Djibouti, précisément à l'aéroport Charles-de-Gaulle (à Roissy).

d. Le message du texte : Benladen parle de sa vie d'ancien enfant-soldat (du côté gouvernemental) pendant la guerre civile (entre le gouvernement et les rebelles) d'après l'indépendance de Djibouti et met en lumière sa vie déplorable de démobilisé après la guerre.

Tâche 2 : (en groupe de 6 : 2 min) : échangez sur la situation d'énonciation (qui parle, à qui, où, et de quoi) décrite par chacun de vous.

Produit attendu, revu et validé par le groupe : Chaque groupe présente le résultat de son travail devant les camarades de classe (6min pour tous les groupes : chaque groupe aura 1min de présentation si on suppose une classe de 36 élèves). La présentation est faite par le représentant de chaque groupe.

Produit attendu, revu, corrigé et validé par l'enseignant (objectif 1). (2 min)

Séquence d'apprentissage 2 : Analyse lexicale du texte

Objectif 2 : Repérer et donner le sens des mots et des expressions qui relèvent du français « petit-nègre »(a), du registre familier et populaire (b), de la créolisation (c) et de la création lexicale de l'auteur (d) ; donner chaque fois un synonyme, un antonyme et un mot dérivé pour

chaque mot ou expression repéré (e) (si possible) ; formuler une phrase avec chaque mot ou expression repéré (e).

Tâche 3 : (En autonomie : 5 min) : Relisez le texte tout en repérant et en expliquant les mots ou expressions issus du français « petit-nègre » (a), ceux du registre familier et populaire (b), ceux de la créolisation (c) et ceux de la création lexicale de l'auteur (d) ; si possible, donnez chaque fois un synonyme, un antonyme et un mot dérivé pour chaque mot ou expression repéré (e); formulez une phrase avec chaque mot ou expression repéré (e).

Produit attendu de l'élève (objectif 2) :

a. Les mots ou expressions qui relèvent du français « petit-nègre » sont :

- Parraci : pour dire « par ici », locution adverbale qui signifie « ici », à l'endroit ou autour de l'endroit où l'on est, dans le voisinage d'ici ». Synonymes de « par ici » : « de côté-ci, en deçà. » Son contraire : « par-là ». Exemple de phrase : Tu peux passer **parraci** chez nous pour arriver très tôt.
- Parraça : pour dire « par-là », en parlant d'un lieu où l'on n'est pas, dans la zone ou dans les environs ». Les synonymes de « par-là » : « à l'entour, à la ronde, alentour, à proximité, autour, aux environs, dans le coin, dans le voisinage, chez,… ». Le contraire de « par-là » est « par ici ». Exemple de phrase : Il a passé **parraca**, dans la route goudronnée.
- Pace que (plus récurrent dans le texte) : pour dire « parce que », conjonction de subordination exprimant la cause ou qui introduit une explication à la proposition suivante. Ses synonymes : « étant donné que, en considérant que, puisque, attendu que, comme, d'autant que, en effet, vu que, … ». Exemple de phrase : Claude n'est pas venu **pace qu**'il est malade.
- Zharicots : pour dire « haricots », signifiant « ce qu'on mange, le repas, la nourriture ». Ses synonymes: « aliment, alimentation, mangeaille, manger, mets, pâtée, victuailles, vivres. – Argotique : graille. – Familier : ragougnasse. – Littéraire : chère, pitance. – Populaire : bectance, bouffe, boustifaille. – Vieux : bouffetance. » ; Exemple de phrase : Je cherche un boulot pour pouvoir trouver les **zaricots** de mes enfants.

- Sargent : pour dire « sergent », terme militaire qui signifie « premier grade de la hiérarchie des sous-officiers dans l'armée, situé entre son supérieur hiérarchique, le sergent-chef, et son subordonné, le caporal-chef.» Synonyme : « serpat » (argot militaire). Exemple de phrase : Quand le **sargent** arrive, les hommes de troupes lui donne un salut militaire.

- largent : pour dire « argent » qui signifie « toute valeur monétaire ». Ses synonymes : « argenterie, avoir, biens, billet, bourse, capital, denier, deniers, espèce, espèces, finance, finances, fond, fonds, fortunes, fric, galette, monnaie, numéraire, oseille, papier-monnaie, sou, sous, trésor, trésorerie, pognon, … » Ses mots dérivés sont : « argenterie, argentier, désargenter » ; Exemple de phrase : Il a mis tout son **largent** sur un compte bancaire.

- Z'ont dit : pour signifier « ils ont dit », passé composé du verbe dire, 3ème personne du pluriel. Dire (verbe transitif) signifie : « émettre, produire, faire savoir à quelqu'un, communiquer, exprimer non verbalement, exprimer quelque chose par la parole, donner des instructions à quelqu'un, produire son idée avec des mots, produire un énoncé, formuler dans un style ou dans un langage particulier. » Ses synonymes : « affirmer, ajouter, annoncer, apprendre, articuler, assurer, avertir, avouer, balancer, bavarder, certifier, chuchoter, colporter, commander, communiquer, confier, confirmer, conseiller, convenir, crier, décider, déclarer, demander, dénoter, designer, dévoiler, disserter, divulguer, donner, émettre, énoncer, expliquer, exprimer, indiquer, informer, ... ». Ses antonymes : « cacher, dissimuler, occulter, passer sous silence, taire,… ». Ses mots dérivés : « contredire, dédire ; interdire, médire, prédire, redire,.. ». Exemple de phrase : Les élèves **z'ont dit** qu'ils réussiront cette année.

- Droidomes : pour dire « droits de l'homme » qui signifie « prérogative universelle que possède chaque être humain ». Synonymes : droits de la personne, droits humains. Exemple de phrase : Dans les pays démocratiques, on doit respecter les **droidomes**.

- Alaclairefontainéééé, ménononpromené, jaitrouvélosiclair quéjémesuisbaiyé : pour dire « à la claire fontaine m'en allant promené, j'ai trouvé l'eau si claire que je m'y suis baigné, … » qui est une chanson de l'école primaire.

b. Les mots ou expressions qui relèvent du registre familier et populaire sont :

- Rigoler : verbe (familier) qui signifie « s'amuser, rire beaucoup ». ;

Synonymes: rire, éclater de rire, rire aux éclats, rire aux larmes, pouffer, s'éclaffer, rire à gorge déployer. Familier : se dilater la rate, s'offrir une pinte de bon sang, se payer une pinte de bon sang, rire à ventre déboutonné, rire comme un bossu, rire comme une baleine, se taper le derrière par terre, se tenir les côtes, se tordre de rire, se tordre. – Populaire : se bidonner, boyauter, se fendre la gueule, se fendre la pêche, se fendre la pipe, se fendre la poire, se gondoler, se marrer, se poiler, blaguer, plaisanter, se taper des barres ; Antonymes : bouder, pleurer, sangloter. – Familier : faire la tête. Mots dérivés : rerigoler, rigolade, rigolard, rigolarde, rigoleur, rigoleuse. Exemple de phrase : Il m'a tapé en **rigolant**.

- Couillonnades : nom commun qui signifie « bêtises, imbécilités, sottises ». Ses synonymes : « idiotie, imbécilité, ânerie, bêtise, erreur, faute, maladresse, plaisanterie, connerie, sottise, tromperie, duperie,… » … ». Son antonyme : « gravité ». Ses mots dérivés : « couillon, couillonerie, couilloner, attrape-couillon, couillon de la lune, promené-couillon, couillonnage, couillonnant, couillonaud, couillonne, … » ; Exemple de phrase : Cet homme fou ne nous fait que des **couillonnades**.

- Perdre la boule : C'est une expression familière qui signifie « être, de façon permanente, désorienté ou sénile ». Cette expression a comme synonymes : « perdre l'esprit, être déboussolé, perdre les pédales, être dans la confusion, être désorienté, perdre la raison, perdre la tête, devenir fou, être affolé, perdre la tête, s'affoler … ». Exemple de phrase : Il **a perdu la boule** parce qu'on l'a torturé à mort.

- Blabla : Ce nom a comme sens « discours vide ou mensonge destiné à éblouir, flux de paroles inutiles ou incohérentes, discours creux.» Ses synonymes : « bavarder, verbiage, baratin, verbigération, jactance, gnagnagna, blablabla ou bla-bla-bla, vantardise, vantance, venterie, …». Ses mots dérivés : « blablater, bizuter ». Exemple de phrase : Je ne peux pas aimer tout ce **blabla** sur ton profit de devenir directeur général.

- Gamelles : Ce nom signifie « récipient individuel permettant d'emporter ses repas sur son lieu de travail ». Ses synonymes : « marmite, jatte, chaudron, casserole, galtouse, ganetouse, bouileau, ecuelle, auge, bûche, gadin, pelle, plantage, … ». Ses dérivés : « gameler, gamelan, gamelion, gamellée, gameller, gamelon, gamelot, … » ; Exemple de phrase : En allant au travail, ma mère emportait son déjeuner dans une petite **gamelle**.

- Bouffer : verbe familier et populaire qui signifie « manger, absorber complètement. » ; Synonymes : « croquer, mâcher, consommer, gober, manger, absorber, ingurgiter, prendre, ingérer,… » ; Antonymes : « Jeûner, chipoter, désenfler,… » ; Mots dérivés : bouffarde, bouffance, boufaille, bouffant,… » ; Exemple de phrase : Les enfants aiment **bouffer** du riz.

- Gober : est un verbe familier qui signifie « manger goulûment, avaler vivement ». Ses synonymes sont « avaler, manger, mâcher, ... » ; ses antonymes : « expectorer, cracher, vomir » ; ses mots dérivés : « goberge, se goberger, gobetage, gobetis, gobelet, gobeleterce, gobeletier, gobelet-trayeurs » ; Exemple de phrase : Il a gobé sa nourriture dans quelques minutes puisqu'il avait une faim de loup.

- Rigolo : adjectif signifiant « qui fait rigoler, qui est amusant, qui divertit ». Synonymes : « amusant, comique, désopilant, drôle, gai, plaisant.- Familier : cocasse, crevant, folichon, marrant, poilant, roulant, tordant.- Populaire : bidonnant. » Antonymes : « ennuyeux, funèbre, lugubre, macabre, morne, mortel, navrant, sinistre, tragique, triste. – Familier : cafardeux, glauque. » Exemple de phrase : On chantait, on dansait, la scène était très **rigolo**.

- Directos : Cet adverbe veut dire « directement, d'une manière directe, sans détour, sans entremise, sans intermédiaire » et il est utilisé par réduction. Ses synonyme : « radicalement, absolument, diamétralement, entièrement ». Exemple de phrase : Le maitre arrive et entre en classe **directos**.

- Ouais : pour dire « oui, marque de réponse affirmative». Synonymes : « mouaif, mouais, ouaip, oué, oui, ouep, yeah (anglicisme), yep (anglicisme), yes (anglicisme), absolument, affirmatif (militaire), c'est ça, c'est clair, c'est pas faut, carrément, certainement, certes, complètement, d'accord, j'avoue, ouat, ouiche, totalement, tout à fait, voui, … » ; Ses antonymes : « non, niet, pas question, nope, nan (familier), négatif, … » ; Exemple de phrase : **Ouais**, c'est bon.

- Job : Ce nom signifie «petit emploi, souvent faiblement rémunéré et temporaire. C'est donc un travail rémunéré peu qualifié et provisoire qu'on ne considère ni comme un métier ni comme une situation ». Ses synonymes : « boulot, emploie, métier, occupation, poste, profession, travail, … » Ses antonymes : « chômage, inactivité » ; Exemple de phrase : En ville, on peut trouver facilement un **job**.

c. Les expressions qui relèvent de la créolisation sont :

- À l'échelle de : signifie « en se mesurant à ».Synonymes : « à la taille de, au niveau de ». Exemple de phrase : Ce garçon vante ses biens **à l'échelle de** ceux de sa famille.
- Ce pays poussin : signifie « ce pays qui vient d'accéder à l'indépendance » ou « ce pays nouvellement indépendant ». Exemple de phrase : Après une année de son indépendance, **ce pays poussin** a connu une guerre civile.

d. Les mots qui relèvent de la création lexicale sont :

- Warya : signifie « le gars ». Synonymes : « garçon, fils, gamin, jeune homme ». Exemple de phrase : **Warya**, tu viens me voir.
- Bang, bang, bang : il s'agit de l'onomatopée inventé pour exprimer les claquements du fusil ». Exemple de phrase : Pendant la guerre, on entend des bruits : **bang, bang, bang**.
- Naya : c.-à-d. « fille » (parfois péjoratif). Exemple de phrase : Les **Nayas** de la ville font leur job pendant la nuit, surtout dans les night-clubs.
- La chose des femmes : expression inventé pour signifier « le sexe des femmes » ; Exemple de phrase : Un honnête homme ne peut pas passer son temps à la recherche de **la chose des femmes.**
- Trouer les filles : Cette expression est forgée autour du verbe « trouer » qui signifie « percer, faire un trou » ; donc pour dire « faire des rapports sexuels avec des filles ou attouchements sexuels en parlant des humains ». Synonymes : « dévierger, relation sexuelle (Soutenu), copulation, accouplement, acte de chair, acte sexuel, coït, commerce charnel (Religion), fornication, œuvre de chair, rapport sexuel ». Exemple de phrase : Ce jeune homme est accusé **d'avoir troué des filles** de moins de 18 ans.

Tâche 4 : (en groupe de 6 : 2 min) : échangez et mettez-vous d'accord sur le sens (explication) des mots ou expressions repérés (es), sur leurs synonymes, leurs antonymes et leurs mots dérivés ainsi que la phrase formulée pour chaque cas.

Produit attendu, revu et validé par le groupe : Chaque groupe présente ses réponses devant les camarades de classe. La présentation est faite par le représentant du groupe. (6 min pour tous les groupes : chaque groupe aura 1min de présentation si on suppose une classe de 36 élèves par exemple).

Produit attendu, revu, corrigé et validé par l'enseignant (Objectif 2) (2 min).

Synthèse générale (améliorée par l'enseignant et à faire noter dans les cahiers des élèves). (8 min)

Pour le cas de notre texte qui est extrait de *Transit* (roman de l'écrivain franco-djiboutien Abdourahman Ali Waberi), nous sommes devant un narrateur du nom de Bachir Benladen. Ce dernier nous raconte sa vie d'enfant-soldat pendant la guerre civile de Djibouti de l'après indépendance (devenu indépendant le 27 Juin 1977) sans mettre de côté sa vie précaire de démobilisé après la guerre.

Dans cet extrait de texte, Waberi prête à son narrateur un langage du français étrange, donc un langage contenant un vocabulaire relevant du français « petit-nègre » ou forofifon naspa (un français approximatif, celui des analphabètes), du registre familier et populaire (un langage de l'oral et qu'on évite dans la relations avec les supérieurs), de la créolisation (langage né du français littéral, résultat du contact entre le français et la langue locale de l'auteur) et de la création lexicale (invention des mots, des expressions, des formes verbales, des déformations de mots existant en français, etc.). On peut retenir quelques exemples :

a. pour le français « petit-nègre » ou forofifon naspa :

- **Pace que** (plus récurrent dans le texte) : pour dire « parce que », conjonction de subordination exprimant la cause ou qui introduit une explication à la proposition suivante. Ses synonymes : « étant donné que, en considérant que, puisque, attendu que, comme, d'autant que, en effet, vu que, … ». Exemple de phrase : Claude n'est pas venu **pace qu**'il est malade.

- **Zharicots** : pour dire « haricots », signifiant « ce qu'on mange, le repas, la nourriture ». Ses synonymes: « aliment, alimentation, mangeaille, manger, mets, pâtée, victuailles, vivres. – Argotique : graille. – Familier : ragougnasse. – Littéraire : chère, pitance. – Populaire : bectance, bouffe, boustifaille. – Vieux : bouffetance. » ; Exemple de phrase : Je cherche un boulot pour pouvoir trouver les **zaricots** de mes enfants.

- **Sargent** : pour dire « sergent », terme militaire qui signifie « premier grade de la hiérarchie des sous-officiers dans l'armée, situé entre son supérieur hiérarchique, le sergent-chef, et son subordonné, le caporal-chef.» Synonyme : « serpat » (argot militaire). Exemple de phrase : Quand le **sargent** arrive, les hommes de troupes lui donne un salut militaire.

- **largent** : pour dire « argent » qui signifie « toute valeur monétaire ». Ses synonymes : « argenterie, avoir, biens, billet, bourse, capital, denier, deniers, espèce, espèces, finance, finances, fond, fonds, fortunes, fric, galette, monnaie, numéraire, oseille, papier-monnaie, sou, sous, trésor, trésorerie, pognon, … » Ses mots dérivés sont : « argenterie, argentier, désargenter » ; Exemple de phrase : Il a mis tout son **largent** sur un compte bancaire.

b. pour le registre familier et populaire :

- **Rigoler** : verbe (familier) qui signifie « s'amuser, rire beaucoup ». ;
Synonymes: rire, éclater de rire, rire aux éclats, rire aux larmes, pouffer, s'éclaffer, rire à gorge déployer. Familier : se dilater la rate, s'offrir une pinte de bon sang, se payer une pinte de bon sang, rire à ventre déboutonné, rire comme un bossu, rire comme une baleine, se taper le derrière par terre, se tenir les côtes, se tordre de rire, se tordre. – Populaire : se bidonner, boyauter, se fendre la gueule, se fendre la pêche, se fendre la pipe, se fendre la poire, se gondoler, se marrer, se poiler, blaguer, plaisanter, se taper des barres ; Antonymes : bouder, pleurer, sangloter. – Familier : faire la tête. Mots dérivés : « rerigoler, rigolade, rigolard, rigolarde, rigoleur, rigoleuse. »Exemple de phrase : Il m'a tapé en **rigolant**.

- **Perdre la boule** : C'est une expression familière qui signifie « être, de façon permanente, désorienté ou sénile ». Cette expression a comme synonymes : « perdre l'esprit, être déboussolé, perdre les pédales, être dans la confusion, être désorienté, perdre la raison, perdre la tête, devenir fou, être affolé, perdre la tête, s'affoler … ». Exemple de phrase : Il **a perdu la boule** parce qu'on l'a torturé à mort.

- Bouffer : verbe familier et populaire qui signifie « manger, absorber complètement. » ; Synonymes : « croquer, mâcher, consommer, gober, manger, absorber, ingurgiter, prendre, ingérer,… » ; Antonymes : « Jeûner, chipoter, désenfler,… » ; Mots dérivés : bouffarde, bouffance, boufaille, bouffant,… » ; Exemple de phrase : Les enfants aiment **bouffer** du riz.

- **Gober** : est un verbe familier qui signifie « manger goulûment, avaler vivement ». Ses synonymes sont « avaler, manger, mâcher, ... » ; ses antonymes : « expectorer, cracher, vomir » ; ses mots dérivés : « goberge, se goberger, gobetage, gobetis, gobelet, gobeleterce, gobeletier, gobelet-trayeurs » ; Exemple de phrase : Il a gobé sa nourriture dans quelques minutes puisqu'il avait une faim de loup.

- **Job** : Ce nom signifie «petit emploi, souvent faiblement rémunéré et temporaire. C'est donc un travail rémunéré peu qualifié et provisoire qu'on ne considère ni comme un métier ni comme une situation ». Ses synonymes : « boulot, emploie, métier, occupation, poste, profession, travail, … » Ses antonymes : « chômage, inactivité » ; Exemple de phrase : En ville, on peut trouver facilement un **job**.

c. pour la créolisation :

- **À l'échelle de** : signifie « en se mesurant à ».Synonymes : « à la taille de, au niveau de ». Exemple de phrase : Ce garçon vante ses biens **à l'échelle de** ceux de sa famille.
- **Ce pays poussin** : signifie « ce pays qui vient d'accéder à l'indépendance » ou « ce pays nouvellement indépendant ». Exemple de phrase : Après une année de son indépendance, **ce pays poussin** a connu une guerre civile.

d. pour la création lexicale :

- **Bang, bang, bang** : il s'agit de l'onomatopée inventé pour exprimer les claquement du fusil. Exemple de phrase : Pendant la guerre, on entend des bruits : **bang, bang, bang**.
- **Naya** : c'est-à-dire « fille » (parfois péjoratif). Exemple de phrase : Les **Nayas** de la ville font leur job pendant la nuit, surtout dans les night-clubs.
- **Trouer les filles** : Cette expression est forgée autour du verbe « trouer » qui signifie « percer, faire un trou » ; donc pour dire « faire des rapports sexuels avec des filles ou attouchements sexuels en parlant des humains ». Synonymes : « dévierger, relation sexuelle (Soutenu), copulation, accouplement, acte de chair, acte sexuel, coït, commerce charnel (Religion), fornication, œuvre de chair, rapport sexuel ». Exemple de phrase : Ce jeune homme est accusé **d'avoir troué des filles** de moins de 18 ans.

Donc, dans cet extrait, l'auteur utilise un langage propre au statut social de son personnage (narrateur) qui est Bachir Benladen, cet ancien enfant-soldat de Djibouti. Son nom est emprunté à celui d'un homme de guerre : Oussama Ben Laden, ancien représentant de l'Al-Qaïda.[14]

[14] Al-Qaïda : de l'arabe signifiant « la base ». C'est une organisation terroriste islamiste (selon les occidentaux) fondé en 1987 par Cheikh Abdoulah Yousouf Azzam et son élève Oussama Ben Laden. Mais selon les disciples de l'Al-Qaïda, c'est le mouvement de libération contre l'interférence des occidentaux dans les affaires intérieures des nations islamistes.

Application (5min)

1. De quoi parle-t-on dans le texte ?

- **Réponse** : Benladen parle de sa vie d'enfant-soldat pendant la guerre civile de Djibouti d'après l'indépendance, sans oublier de raconter sa vie déplorable de démobilisé après la guerre.

2. Donner un exemple de phrase avec les mots ou expressions suivants :

- Zharicots ;

- droidommes ;

- largent ;

- perdre la boule ;

- gober ;

- à l'échelle de ;

- trouer les filles.

- **Réponses**

- Zharicots : Je cherche un boulot pour pouvoir trouver les **zaricots** de mes enfants.
- droidommes : Dans les pays démocratiques, on doit respecter les **droidomes**.
- largent : Il a mis tout son **largent** sur un compte bancaire.
- perdre la boule : Il **a perdu la boule** parce qu'on l'a torturé à mort.
- gober : Il **a gobé** sa nourriture dans quelques minutes puisqu'il avait une faim de loup.
- à l'échelle de : Ce garçon vante ses biens **à l'échelle de** ceux de sa famille
- trouer les filles : Ce jeune homme est accusé **d'avoir troué des filles** de moins de 18 ans.

Dans ce chapitre, nous venons de démontrer la démarche de scénarisation d'un extrait de *Transit* en faisant une analyse lexicale de ce dernier. Ce faisant, la scénarisation didactique d'une leçon au modèle de la pédagogie de l'intégration (PI) nous a été d'un grand service.

CONCLUSION GÉNÉRALE ET SUGGESTIONS

Conclusion générale

Le présent travail porte une attention particulière sur l'enseignement-apprentissage du lexique du français. Il s'intéresse à la classe de 3ème année, section Langues de l'école post-fondamentale au Burundi.

En se fixant comme sujet de recherche *« Apport du texte littéraire francophone dans l'enseignement-apprentissage du lexique français en 3ème année Langues: Cas de Transit d'Abdourahman Ali Waberi »*, notre souci était de montrer que le roman *Transit* peut être un support important pour améliorer l'enseignement-apprentissage du lexique chez les apprenants de 3ème année Langues. Ainsi, au cours de l'analyse lexicale de l'ouvrage visé par notre recherche, nous nous sommes rendu compte que cet ouvrage contient un lexique spécial pouvant contribuer à l'amélioration des compétences lexicales chez les apprenants.

Pour arriver à ce dessein, nous avons subdivisé le travail en trois chapitres. Ainsi, au premier chapitre, nous avons passé en revue les considérations générales se rapportant à notre sujet de recherche. Ici, il a été question de l'élucidation des concepts clés (« texte littéraire, texte littéraire francophone, enseignement-apprentissage et lexique ») et de l'intérêt didactique du texte littéraire dans l'enseignement-apprentissage du FLE en général, de même que celui du vocabulaire en particulier.

Le deuxième chapitre a mis en exergue la présentation et la dimension lexicale de *Transit***.** Dans ce chapitre, nous avons pu présenter l'œuvre et son auteur et nous avons exploité les niveaux de l'interlangue touchés par Waberi dans le roman *Transit* à savoir le français « petit-nègre », le registre familier et populaire, la créolisation et la création lexicale. Ce chapitre nous a permis donc de démontrer que la génération d'écrivains contemporains dont fait partie Waberi a donc essayé de faire le jeu de la transcription, la récupération et manipulation, empruntant tantôt à la langue maternelle pratiquée à l'oral, tantôt aux inventions de la rue, tantôt à leur imagination uniquement, etc. Cette invention lexicale produit donc une énonciation multiple au sein de la langue française qui puise parfois dans les ressources de l'origine culturelle de l'auteur comme dans les autres cultures en contact.

S'agissant du troisième et dernier chapitre, il a été question de dégager la démarche de scénarisation d'un extrait de *Transit*. En faisant une analyse lexicale de cet extrait, nous avons essayé d'y relever un vocabulaire forgé à la waberienne , donc un vocabulaire qui se réfère

au français « petit-nègre » (un français approximatif, celui des analphabètes), au registre familier et populaire (un langage de l'oral et qu'on évite dans la relation avec les supérieurs), à la créolisation (langage né du français littéral, résultat du contact entre le français et la langue locale de l'auteur) et à la création lexicale (invention des mots, des expressions, des formes verbales, des déformations de mots existant en français, etc.) . Pour cet effet, nous nous sommes servi de la scénarisation didactique des leçons au modèle de la PI et cela pour montrer que, compte tenu du programme officiel et de la méthode en vigueur au cycle post fondamental, les extraits de *Transit* peuvent servir dans l'enseignement-apprentissage du vocabulaire en classe de 3ème année Langues.

En somme, nous pensons avoir démontré l'intérêt didactique du roman *Transit* de Waberi, et une fois certains de ses extraits seraient intégrés dans les manuels de français pour la 3ème année Langues, avec une méthodologie appropriée en ce qui est de l'enseignement-apprentissage du vocabulaire, il y aura l'amélioration de la compétence lexicale à l'endroit des apprenants.

Cependant, nous admettons que *Transit* n'est pas l'œuvre unique pouvant servir de support pour l'amélioration de l'enseignement-apprentissage du vocabulaire; la plupart des romans francophones de la nouvelle génération peuvent aussi répondre à ce besoin. Par conséquent, d'autres recherches peuvent se faire en utilisant l'un ou l'autre de ces romans pour prouver combien ce rôle didactique peut être réalisé.

Suggestions

Premièrement, nos suggestions vont à l'endroit du ministère ayant l'éducation nationale et la recherche scientifique. Il devrait organiser des formations initiales et continues sur l'enseignement-apprentissage du FLE en général et du vocabulaire en particulier à l'endroit des concepteurs des programmes et des enseignants de Français pour favoriser la contextualisation du vocabulaire à enseigner.

Deuxièmement, aux concepteurs des programmes, nous leur suggérons de donner une place importante au texte littéraire francophone en matière de choix des textes supports car ça contribuerait à la maitrise du français en général et du vocabulaire en particulier.

Aux enseignants de français, nous leur suggérons de se choisir eux-mêmes des supports pour enseigner le vocabulaire, une fois tombé sur une leçon de vocabulaire non contextualisé.

Nos suggestions vont enfin à l'endroit des apprenants du cycle PF en général et ceux de la section Langues en particulier. Nous les invitons à aimer la lecture et à s'atteler aux activités de productions orales et écrites afin de développer leur compétence lexicale, pilier des autres compétences langagières.

Tout compte fait, nous ne prétendons pas avoir épuisé notre sujet de recherche. Nous avons touché une seule dimension, la contribution de l'œuvre de Waberi dans l'enseignement-apprentissage du lexique français en classe de 3ème année Langues. Un autre chercheur pourra toucher l'autre aspect comme «***Apport du texte littéraire francophone dans la didactisation de la syntaxe du français en 3ème année Langues: Cas de Transit d'Abdourahman Ali Waberi ».***

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. « *La famille de mots par la Bibliothèque Virtuelle Allo prof* », in : http://www.alloprof.qc.ca/BV/pages/f1311.aspx consulté le 19/10/2023 à 13h.
2. Aiala, R. and Mello, R .2015. Le texte littéraire en classe de Français Langue Etrangère (FLE). Revista Letras Raras,Vol. 4, No. 1, 9-19. DOI: 10.35572/rlr.v4i1.390
3. Atmaca, H. 2016. Utilisation des textes littéraires dans l'enseignement de FLE. International Journal of Languages' Education and Teaching, Vol. 1, No. 4, 158-166.DOI: 10.18298/ijlet.600
4. Bâ Amadou, H., 1973. *L'étrange destin de Wangrin ou les roueries d'un interprète africain*, union générales des éditions.
5. Beniamino, M., 1999. *La francophonie littéraire. Essai pour une théorie*, Paris : L'Harmattan.
6. BEPEPF, Juin 2018. Renforcement des compétences des enseignants : Généralisation des outils pédagogiques et mise en œuvre de la formation des enseignants « Année 3 » du cycle post-fondamental au Burundi, Bujumbura : projet PAORC-FE.
7. Berard, E. 1997. *L'approche communicative : Théories et pratiques.* Paris : CLE International.
8. Besse, H. 1992. *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris : Les Editions Didier.
9. Beth A. et Marpeau E., 2007. « Figure de style » in collectif Librio (éd), *Expression française*. Toutes les bases du français à portée de main!Ed Librion.
10. Bidarmagh, R. 2019. *Lexique et compétence lexicale dans le domaine de l'enseignement du FLE : Enjeux fonctionnels et propositions didactiques*. Thèse de doctorat [en ligne]. Université de Lorraine, consulté le 20/10/2023 à 9h 43min
11. Blachowska-Szmigiel, M., 2019. Raconter des histoires pour développer des compétences transversales en FLE. Studia Romanica Posnaniensia, Vol. 46, No. 2, 99-110. DOI : 10.14746/strop.2019.462.006
12. Bogaards, P. 1994. *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris : Didier.
13. Brunot, F., 1994. *Histoire de la langue française des origines à nos jours. Tome XII* : Epoque romantique VII, Armand Colin
14. Cavalla, C. et *al*. 2009. *Le vocabulaire en classe de langue*. Paris : CLE International.

15. Chabanne, Jean-Charles et *al*. 2013. « *Les Enjeux Lexicaux de la Lecture Littéraire », « Les Apprentissages lexicaux : Lexique et Production Verbale* », Lyon : Presses universitaires du septentrion.

16. Charaudeau, P. et Maingueneau, D. 2002. *Dictionnaire d'analyse du discours,* Paris : Seuil.

17. Commission Europeenne. 2001. *Cadre Européen Commun de référence pour les Langues, apprendre, enseigner, évaluer.* Division des politiques linguistiques, conseil de l'Europe, Strasbourg : Didier. Consulté le 06-09-2023 a 1 1h25min

18. Crinon, J. 2011. « *Le Vocabulaire et son Enseignement : Lexique et Compréhension des Textes* », éduscol : Université Paris-Est Créteil.

19. Cuq, J. P. 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : CLE International.

20. Cuq, J.P. & Gruca, I. 2005. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presse Universitaire de Grenoble.

21. Defays, J-M et *al*. 2014. *La Littérature en FLE : État des lieux et nouvelles perspectives*, Paris : Hachette.

22. Delbecque, N. 2006. *Linguistique : comprendre comment fonctionne le langage*. Bruxelles : De Boeck & Université-Duculot.

23. Denzin, N., & Lincoln, Y. 1994. Introduction: Entering the Field of Qualitative Research. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), Handbook of Qualitative Research. California, CA: Sage Publication, Inc.

24. Édouard, G. 1958.*La Lézarde*, Paris : Éditions du Seuil.

25. Eterstein, C. *et al*. 2001. *Les nouvelles pratiques du français*, Hatier.

26. Farid Ahmad A.2021. *Utilisation des textes littéraires en classe de Langue étrangère*, mémoire de master in French Department, Faculty of Languages and Literature, Kabul University, Jamal Mina 1006, Kabul, Afghanistan.

27. Fulgence M. 2011. *Africanité et mondialisation à travers la production romanesque de la nouvelle génération d'écrivains francophones d'Afrique noire*, Bruxelles : Université libre de Bruxelles, Thèse de doctorat

28. Galisson, R. et Coste, D. 1976. *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Librairie Hachette.

29. Genouvrier, E. & Peytard, J. 1972. *Linguistique et enseignement du français*. Préface de Jean Claude CHEAULIER. Paris : Librairie Larousse.

30. Glissant, E. 1996, *Introduction à une poétique du divers*, Paris : Gallimard.

31. Godard, H., 1985. *La poétique de Céline*, Paris : Gallimard

32. Grosmann, F. 2001. « Didactique du lexique : Etats des lieux et nouvelles orientations. » *Pratiques Linguistique, littérature, didactique. Didactique du français (2)* No 149/150, 163-183.

33. Grossman, F. et *al*, 2005. *Didactique du lexique : Langue, Cognition, Discours*. Université Stendal : ELLUG.

34. https://www.lecteurs.com/auteur/abdourahman-ali-waberi/3450217 consulté le 25/06/2024 à 13h

35. https://liseo.ciep.fr/index.php?lvl=notice_display&id=14138 consulté le 14/10/2023 à 19h40'

36. https://www.rapport-gratuit.com/enseignement-apprentissage-du-vocabulaire-concept-et-definition/ consulté le 30/9/2023 à 11h20'

37. Kayembe, N.-B. 1999. *Définir les objectifs d'apprentissage. Guide pratique*. Montréal : Editions Hurtubise HMH Itée, Collection Profession Instituteur.

38. L'internaute.fr consulté le 24 novembre 2023 à 12h4min

39. Le Robert (Collectif). 2007. *Le nouveau petit Robert de la langue française*, Paris, Le Robert.

40. Lehmann, A. ET Martin-Berthet, F. 2005. *Introduction à la Lexicologie : Sémantique et Morphologie*, Belgique : Armand Colin.

41. Liu Bo Yi Lin, « Pourquoi intégrer la littérature dans la didactique de la langue ? » in *Synergies Chine*, n° 2, 2007, pp.149-157.

42. Maalouf, A., 2006. « Contre la littérature francophone », in *Le Monde des livres* du 10 mars.

43. Maingeneau, D., 2004. *Le discours littéraire, Paratopie et scène d'énonciation*, Dumod.

44. Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche

45. Moirand, Sophie, Tréville, Marie-Claude et Duquette, Lise 1996. *Enseigner le Vocabulaire en Classe de Langue*, Paris : Hachette.

46. Mongo-Mboussa, B. 2002..*Indocilité supplément, Désir d'Afrique*, Gallimard.

47. Morinari.C.2005. *Parcours d'écriture francophones*, Paris : Harmattan.

48. Mounin, G. 1974. *Dictionnaire de la linguistique*. Quadrige: PUE.

49. Niklas-Salminen, A. 1997. *La lexicologie*. Paris : Armand Colin.

50. Peeters L. 2005. *Méthodes pour enseigner et apprendre en groupes*. Bruxelles : De Boeck.

51. Peytard, J. 1986. *Syntagmes.* 3, *didactique, sémiotique, linguistique*, Paris : Les Belles lettres.

52. Porcher, L.1987. Manières de classe, Alliance française, Paris: Didier.

53. Puren, C. 1988. *Histoires des Méthodologies*. Paris : Clé International.

54. Puren, C. 2005. « L'évolution historique des approches en didactique des langues-cultures, ou comment faire l'unité des unités didactiques. » *Conférence du 2 novembre 2004 au Congrès annuel de l'Association pour la Diffusion de l'Allemand en France (ADEAF), École Supérieure de Commerce de Clermont-Ferrand, 2-3 novembre 2004, Le nouveau bulletin de l'ADEAF*, n° 89, pp. 40-51.

55. Rançon, Julie, « Reformuler oralement le lexique des textes littéraires », in: http://corela.revues.org/4057;DOI:104000/corela.4057, consulté le 19/10/2023

56. RAYMOND, D. 2006. *Qu'est-ce qu'apprendre et qu'est-ce qu'enseigner ? Un tandem en piste !* Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.

57. RAYNAL, F. & RIEUNIER, A. 1997. *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : Apprentissages, formation, psychologie cognitive*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

58. Robert P. 2012. « *Les littératures francophones* » https://artsrtlettres.ning.com/group/groupeed/page/leslitteratures- francophones] consulté le 05/09/2023 à 13h20min

59. Robert, J.P. 2008. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Ophrys : France

60. Roegiers, X. 2001.Une pédagogie d'intégration : compétence et intégration des acquis dans l'enseignement, Bruxelles : De Boeck.

61. Roegiers, X.2000. Une pédagogie de l'intégration. Compétence et intégration des acquis dans l'enseignement. Paris-Bruxelles, De Boeck.

62. Romier, L. 1977. *Dans notre beau métier de Macaire et Raymond*. Édition Saint-Paul.

63. Scientifique/Bureau d'Études et des Programmes de l'Enseignement Post-Fondamental, *Section pédagogique. Organisation Curriculaire. Première année Post-fondamentale. Guide de l'enseignant*, Bujumbura, 2016.

64. Séoud, Amor .1997. Pour une didactique de la littérature, Paris : Didier.https://liseo.ciep.fr/index.php?lvl=notice_display&id=9195Consulté le 14/10/2023 à 19h20'

65. Souad, Kassim et Mohamed, « Exploitations Pédagogiques du Texte Littéraire », in : http://souad-kassim-mohamed.blog4ever.net/iii-usage-du-texte-littéraire, consulté le 19/10/2023

66. Souriau, E. 1990.*Vocabulaire d'esthétique*, Paris : Presses Universitaires de France.

67. Tagliante, C. 2005. *L'évaluation et le cadre européen commun*. Paris : CLE.

68. Tagliante, C. 2006. *La classe de langue*. Paris : Clé International.

69. Tétu, M. 1997. *Qu'est-ce que la francophonie ?*, Paris : EDICEF-Hachette

70. Treville, M.-C. & Duquette, L. 1996. *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Paris : Hachette.

71. Tréville, M-C, 1994. *Vocabulaire et Apprentissage d'une Langue Seconde : Recherches et Théories, Logiques*, Québec.

72. Turmo, G.2006. Cours de didactique générale de FLE, Typologie des textes (Aspects théoriques), Kaboul : Presse Universitaire de Kaboul.

73. Vienneau, R. 2011. *Apprentissage et enseignement : Théories et pratiques*. Montréal : G. Morin.

74. Waberi, A. 1998. « Les enfants de la post colonie : esquisse d'une nouvelle génération d'écrivains francophones d'Afrique noire » in *Notre librairie*, no 135, septembre/décembre, pp. 8-15.

75. Waberi, A. 2003. *Transit*, Paris: Gallimard.