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

Rôle de la littérature dans l'enseignement-apprentissage du français : Cas de la 2ème Année post-fondamentale de la section Langues de quelques écoles des DCEN Mbuye, Rutegama et Kiganda

Ndereyimana, Alexis

2020-08
UB, IPA
https://repository.ub.edu.bi/handle/123456789/213

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

UNIVERSITÉ DU BURUNDI
ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE

MASTER EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

RÔLE DE LA LITTÉRATURE DANS L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS : Cas de la 2ème Année post-fondamentale de la section Langues de quelques écoles des DCEN MBUYE, RUTEGAMA et KIGANDA

Par

Alexis NDEREYIMANA

Sous la direction de:

Dr Adelin MPEREJIMANA

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

Bujumbura, août 2020

DÉDICACE

À nos chers parents

À notre épouse

À nos enfants

À nos frères et sœurs

À nos amis et connaissances

REMERCIEMENTS

Au cours de notre présent travail de recherche, il nous est agréable d'exprimer notre gratitude à toute personne qui, de près ou de loin, a contribué à sa réalisation

Nous pensons d'abord au Dr Adelin MPEREJIMANA, Directeur de notre travail de mémoire, grâce aux efforts fournis pour que ce travail arrive à sa fin. Sa franche collaboration, ses sages conseils méthodologiques, son aimable compréhension et sa disponibilité nous ont fortement guidés tout au long de ce travail. Nous aimerions que ce travail soit pour lui un signe de satisfaction.

Nous devons ensuite une grande reconnaissance à tous ceux qui nous ont enseignés dès l'École Primaire à l'Enseignement Supérieur. Nos sincères remerciements s'adressent particulièrement aux professeurs de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines, principalement ceux du Département Français à l'Université du Burundi sans oublier les professeurs du Département des Langues et Sciences Humaines, essentiellement ceux de la Section Français à l'École Normale Supérieure, n'ont jamais relâché de nous prodiguer des connaissances scientifiques, humaines et morales.

Nous remercions aussi les enseignants de différents établissements des Directions Communales de l'Éducation Nationale de Mbuye, Rutegama et Kiganda qui ont fait objet de notre enquête pour leur contribution.

Enfin, nos vifs remerciements s'adressent à toute la famille, tous les amis et connaissances. Qu'ils trouvent ici l'expression de notre profonde gratitude.

Alexis NDEREYIMANA

LISTE DES TABLEAUX

Tableau nº1. Répartition de la population d'enquête : Les enseignants de français de la section Langues…….44

Tableau nº2. Répartition de l'échantillon des enseignants……45

Tableau nº3 : Qualification de l'enquêté……..49

Tableau nº4 : L'ancienneté dans l'enseignement du français……...50

Tableau nº5 : Utilité d'enseigner les notions de la littérature en classe de français…….51

Tableau nº6 : Place accordée à l'enseignement des notions de la littérature……52

Tableau nº7 : Négligence des notions de la littérature dans l'enseignement du français……..53

Tableau nº8 : Développement de la compréhension et de l'expression écrites du français lors de l'enseignement des notions de la littérature……..55

Tableau nº9 : Le niveau des apprenants en ce qui concerne la compréhension orale et écrite ainsi que l'expression orale et écrite……...56

Tableau nº10 : Participation des apprenants lors de l'exploitation des textes littéraires en classe……58

Tableau nº11 : Nombre de travaux de composition à donner par palier……...59

Tableau nº12 : Cause actuelle de ne pas rédiger……...60

Tableau nº13 : Stratégies à adopter en vue de préparer les apprenants pour qu'ils comprennent, vivent et produisent un texte……..61

Tableau nº14 : La plupart de textes proposés dans les manuels scolaires répondent au niveau des apprenants……...62

Tableau nº15 : Contribution à l'amélioration de l'expression écrite des apprenants à travers thèmes développés dans les textes au programme……...64

Tableau nº16 : Importance d'approfondir les notions de la littérature dans l'enseignement-apprentissage du français au post-fondamental……...65

Tableau nº17 : Les genres de difficultés rencontrées lors de l'enseignement des notions de la littérature……..67

Tableau nº18 : Choix de textes à enseigner……..68

Tableau nº19 : Les textes privilégiés parmi les textes proposés dans les manuels……...70

Tableau nº20 : Les typologies de textes exploités tout au long du palier…….71

LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS

Al. : Autres

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

CLE : Continuing Legal Education

Coll. : Collection

CREDIF : Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français

DCEN : Direction Communale de l'Éducation Nationale

Dir. : Directeur

DLSH : Département des Langues et Sciences Humaines

DPEN : Direction Provinciale de l'Éducation Nationale

Dr : Docteur

Ed. : Éditions

EDICEF : Éditions Classiques d'Expression Française

ENS : École Normale Supérieure

ESF : Éditions Sociales Françaises

Etc. : Et cætera

EUB : Éditions de l'Université de Bruxelles

FLE : Français Langue Etrangère

FLES : Français Langue Étrangère et Seconde

FLM : Français Langue Maternelle

FLS : Français Langue Seconde

FLSH : Faculté des Lettres et Sciences Humaines

IPA : Institut de Pédagogie Appliquée

IPAM : Institut Pédagogique Africaine et Malgache

OCDE : Organisation de Coopération et de développement Économiques

ONU : Organisation des Nations-Unies

OULIPO : Ouvroir de la Littérature Potentielle

PUF : Presses Universitaires de France

PUG : Presses Universitaires de Grenoble

PUM : Presses de l'Université de Montréal

Sous dir. : Sous la direction de…

U.B : Université du Burundi

UNESCO : Organisation des Nations-Unies pour l'Éducation, la Science et la culture

Vol. : Volume

RÉSUMÉ

Notre présente recherche a pour objectif de donner à la littérature une place suffisante et de souligner son rôle primordial qu'elle joue dans l'enseignement-apprentissage du français. Elle vise aussi à améliorer l'expression écrite et orale du français chez les apprenants via l'enseignement-apprentissage de la littérature. Si ces différentes compétences communicatives langagières sont convenablement développées, elles permettront à l'apprenant de s'intégrer socialement dans la vie courante. Pour vérifier cette importance capitale de la littérature, nous avons mené une enquête auprès des enseignants qui dispensent le cours de français dans la 2ème Année Post-Fondamentale de la section Langues de quelques écoles des Directions Communales de l'Éducation Nationale de Mbuye, Rutegama et Kiganda. Cette recherche a été faite en utilisant le questionnaire écrit. Alors, les résultats obtenus nous ont montré que l'enseignement-apprentissage de la littérature en classe permet à l'apprenant d'améliorer et de développer diverses compétences communicatives langagières visées par toute langue et de confronter la culture des autres avec la sienne. La littérature est enfin un support pédagogique de grande richesse car elle permet à l'apprenant d'apprendre facilement toute langue.

Mots clés : Littérature, texte littéraire, texte non littéraire, texte, enseignement, apprentissage, enseignement-apprentissage.

ABSTRACT

Our present research aims to give literature sufficient space and to underline its essential role that it plays in the teaching-learning of French. It also aims to improve the written and oral expression of French through the teaching-learning of literature among learners. If these different communicative languages skills are properly developed, they will allow the learner to integrate socially into everyday life. To verify this capital importance of literature, we conducted a survey of teachers who teach French in the 2nd Post-Fundamental year of the Languages section of some schools in the Communal Education Departments National of Mbuye, Rutegama and Kiganda. This research was done using the written questionnaire. Then, the results obtained showed us that the teaching-learning of literature in the classroom allows the learner to improve and develop various communicative language skills targeted by any language and to confront it culture of others with his own. Finally, literature is a very rich educational medium because it allows the learner to easily learn any language.

Key words: Literature, literary text, non-literary text, text, teaching, learning, teaching-learning.

TABLE DES MATIÈRES

DÉDICACE i
REMERCIEMENTS ii
LISTE DES TABLEAUX iii
LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS v
RÉSUMÉ vii
ABSTRACT vii
TABLE DES MATIÈRES viii
INTRODUCTION GÉNÉRALE 1
1. Formulation et délimitation du sujet 1
2. Motivation et intérêt du sujet 2
3. Problématique 3
4. Hypothèses 5
4.1. Hypothèse générale 6
4.2. Hypothèses spécifiques 6
5. Objectif du travail 6
6. Méthodologie du travail 7
7. Articulation du travail 7
CHAPITRE I. ÉLUCIDATION DES CONCEPTS CLÉS 8
I.1. L'enseignement 8
I.2. L'apprentissage 9
I.3. L'enseignement-apprentissage 11
I.4. La littérature 12
I.5. Qu'est-ce qu'un texte ? 14
I.6. Qu'est-ce qu'un texte non littéraire ? 14
I.7. Qu'est qu'un texte littéraire ? 15
I.7.1. Caractéristiques du texte littéraire 18
I.7.1.1. L'esthétique du texte littéraire 18
I.7.1.2. La polysémie du texte littéraire 18
I.7.1.3. La culturalité du texte littéraire 19
I.8. Pourquoi enseigner les textes littéraires en classe de langue ? 20
I.9. Les composantes de la pédagogie des textes littéraires en classe de langue 21
CHAPITRE II. LA LITTÉRATURE AU SERVICE DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS 23
II.1. Place de la littérature dans l'enseignement du français 23

II.2. Pourquoi enseigner la littérature en classe de langue? 24
II.3. La littérature comme support pédagogique dans l'enseignement du français 30
II.3.1. Emploi de l'imparfait et du passé simple 33
II.3.2. Les propositions subordonnées circonstancielles 35
II.3.3. Les figures de style 37
II.3.4. Le champ lexical de la musique 40
CHAPITRE III. MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE, PRÉSENTATIONS, ANALYSES ET INTERPRÉTATIONS DE RÉSULTATS D'ENQUÊTE 42
III.1. Approche méthodologique 42
III.1.1. Présentation du milieu d'enquête 42
III.1.2. Méthodes de collecte des données 42
III.1.3. Population d'enquête 43
III.1.4. Échantillonnage de l'enquête 44
III.1.5. Présentation d'instrument d'enquête 45
III.1.5.1. Le questionnaire écrit 46
III.1.6. Déroulement de l'enquête 47
III.1.6.1. La pré-enquête 47
III.1.6.2. L'enquête proprement dite 48
III.1.6.3. Problèmes rencontrés 48
III.1.6.4. Le dépouillement de résultats de l'enquête 48
III.2. Présentation, analyse et interprétation de résultats d'enquête 48
III.2.1. Identification de l'enquêté 49
III.2.2. Appréciation du contenu-matière et du niveau des apprenants 51
III.2.3. Genres de difficultés 67
III.2.4. Choix du texte à enseigner 68
III.2.5. Typologie de texte à enseigner 70
CONCLUSION GÉNÉRALE 73
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES 77
ANNEXES 83

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Dans la vie quotidienne de toute personne, la littérature a une importance capitale. Il en est de même dans l'enseignement/apprentissage d'une langue en général et du français en particulier. Pour cela, elle doit occuper une place non négligeable dans le domaine éducatif. En effet, elle a pour rôle de développer les compétences communicatives langagières des apprenants qui s'approprient cette langue française. Ces différentes compétences sont l'expression orale, l'expression écrite, la compréhension orale ainsi que la compréhension écrite du français. Elle développe l'esprit de créativité, de critique ainsi que de réflexion. De plus, elle est considérée comme un des éléments véhiculaires de la culture de l'écrivain car en produisant les textes, il utilise des éléments culturels de son milieu social. De là, le lecteur adopte des éléments de la culture véhiculée par la littérature. Elle permet également à l'apprenant de s'ouvrir au monde et de s'intégrer dans la vie sociale. Nous ne pouvons pas aussi oublier qu'elle est source de divertissement du lecteur.

1. Formulation et délimitation du sujet

Notre sujet s'intitule « ***Rôle de la littérature dans l'enseignement-apprentissage du français : cas de la 2ème Année post-fondamentale de la section Langues de quelques écoles des DCEN de Mbuye, Rutegama et Kiganda*** ».

Le domaine éducatif est parmi les fondements du développement durable du pays. En effet, les nations se développent grâce à un effectif élevé d'intellectuels. Actuellement, les difficultés qu'on y rencontre sont nombreuses que dans d'autres secteurs. À titre exemplatif, on remarque le manque de laboratoires pour la section des Sciences car un apprenant fait et termine les sciences sans visiter le laboratoire. Il y a aussi le manque de bibliothèques pour la section des Langues. En effet, à l'intérieur du pays, beaucoup d'écoles nouvellement créées n'ont pas de bibliothèques, de supports pédagogiques suffisants et les apprenants n'ont pas d'occasions de lire alors que la lecture enrichirait leurs connaissances. Nous observons également le manque d'enseignants qualifiés en la matière car beaucoup d'entre eux n'ont pas des compétences suffisantes qui leur permettent d'exercer le métier d'enseignement de manière adéquate. Nous ne pouvons pas aussi oublier la pléthore des classes car ces dernières comptent un nombre trop élevé d'apprenants et l'enseignant éprouve beaucoup de difficultés dans la gestion de sa classe.

Les apprenants ainsi que les enseignants ne sont pas bien suivis. Vigner cité par Martinez (2002 :124), il nous décrit une situation d'enseignement-apprentissage comparable à celle que nous vivons actuellement au Burundi et dit que :

> Dans de nombreux pays, cet enseignement est dispensé dans des conditions de grande précarité professionnelle : personnels souvent mal ou peu formés, mal ou peu accompagnés, intervenants dans des classes à forts effectifs avec des matériels-livres, équipements de classe-très limités. Ces facteurs conduisent à dispenser un enseignement souvent de faible qualité, peu innovant. Quel choix méthodologiques engager dans de telles conditions.

Au cours de ce travail, nous essaierons d'étudier l'apport de la littérature dans l'enseignement-apprentissage du français car elle aurait une place primordiale dans la revalorisation de la langue française. En tenant compte de la place qu'occupe le français dans l'enseignement-apprentissage dans notre pays, nous avons pensé que la littérature est l'une des leçons qui pourraient contribuer à développer les compétences de la communication. C'est pourquoi notre sujet se limite sur la littérature dans l'enseignement-apprentissage du français au Post-Fondamental de la section Langues. Les recherches se réaliseront grâce à une enquête que nous mènerons auprès des enseignants de la 2ème Année post-fondamentale de la section Langues de certains établissements des DCEN Mbuye, Rutegama et Kiganda de la DPEN de Muramvya.

2. Motivation et intérêt du sujet

Ayant enseigné le cours de français dans les écoles post-fondamentales en général et dans la 2ème Année Langues en particulier, nous avons constaté que quelques apprenants éprouvent pas mal de difficultés non seulement en expression orale mais aussi en expression écrite. Il y a même ceux qui ne sont pas à mesure de formuler leurs propres phrases correctes en français. Ceci handicape l'expression orale et écrite du français chez ces apprenants. Selon Portnoy (1969:101), le choix du sujet dépend *« de multiples raisons qui interfèrent, perturbent ou se mêlent les motifs personnels, les déterminations inconscients, le niveau d'étude et le milieu socio-culturel auquel on appartient »*.

Le choix du sujet, pour nous, dépend de l'intérêt que le chercheur donne à sa recherche et l'objectif qu'il cherche à atteindre selon le milieu social dans lequel il vit.

Léon et ses collaborateurs (1977 : 40) le disent bien dans ces termes lorsqu' ils affirment que :

> L'élaboration d'un projet de recherche suppose tout d'abord un intérêt réel pour le thème qu'on se propose d'explorer. Cet intérêt peut naitre 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 officiellement assignés à l'éducation et les réalités pédagogiques.

Alors, le choix de notre sujet de recherche a été motivé par les dires et les plaintes des enseignants du Post-Fondamental en général et ceux du français en particulier. Ils se lamentent en disant que les apprenants commettent beaucoup d'erreurs d'inattention dans les quatre compétences visées par toute langue telles que la compréhension orale, la compréhension écrite, l'expression orale et l'expression écrite. Ce sujet nous aidera à comprendre le rôle joué par la littérature dans l'enseignement-apprentissage du français non seulement dans le milieu estudiantin mais aussi dans le milieu scolaire et spécialement pour tous les enseignants du français au Post Fondamental de la section Langues. C'est pour cette raison que nous avons adopté de mener une étude sur son importance dans l'enseignement-apprentissage du français.

3. Problématique

Au Burundi, le français est à la fois une langue d'enseignement et matière enseignée. Il doit alors mettre en place les contenus des programmes bien élaborés et les méthodes adéquates pour les transmettre. Nous sommes au courant que le rôle primordial de la langue est la communication car elle est indispensable dans la vie courante de toutes les sociétés. En fait, apprendre la langue, c'est apprendre à communiquer. La littérature joue aussi le rôle important dans l'enseignement-apprentissage du français. Elle conduit l'apprenant au raisonnement et au développement des idées. Elle surmonte l'esprit critique et la confrontation des idées de l'apprenant. Enseigner la littérature, c'est également développer chez l'apprenant les aptitudes, les compétences communicatives langagières. En effet, la communication en français poursuit un objectif précis c'est -à -dire rendre l'apprenant capable de transmettre le message écrit ou oral tout en utilisant le langage bien perfectionné.

Néanmoins, actuellement, nous constatons qu'à l'école le rendement en français ne répond pas au but attendu. Pour cela, les lamentations de certains enseignants et intellectuels sur le bas niveau des apprenants en langue française sont fondées. En ce sens, Dumont (1983:144) leur emboîte le pas au moment où il dit que : *« Tout le monde s'accorde aujourd'hui à dénoncer la baisse du niveau des élèves africains en français »*. Cette baisse du niveau de français se remarque également au Burundi même dans la classe de la 2ème Année Langues où nous remarquons certains apprenants qui sont incapables de produire leurs propres phrases françaises grammaticalement et syntaxiquement correctes.

De même, nous ne pouvons pas dire que les enseignants n'éprouvent pas de difficultés pour enseigner les notions de la littérature parce qu'elle a une place insuffisante du fait qu'elles n'ont pas été détaillées comme nous l'avons remarqué dans le Guide de l'enseignant et dans les Cahiers des Supports-Élèves. Nous remarquons aussi le manque de supports didactiques à utiliser. La massification des apprenants constitue aussi une entrave à l'enseignement en général et de la littérature en particulier car ce n'est pas facile d'encadrer, de suivre chaque apprenant dans une classe qui compte plus d'une cinquantaine voire une centaine d'apprenants. Or, l'enseignement de la littérature doit aussi suivre une méthodologie appropriée. Elle doit aussi occuper une place non négligeable car elle très importante dans la vie de tous les jours de l'apprenant ainsi que de toute la communauté. Selon Boutillier et ses collaborateurs (2009 :89),

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

Nous constatons que la problématique est la question principale à laquelle le chercheur essaie de trouver des solutions à partir des hypothèses. Nous allons formuler la problématique qui correspond à la situation d'enseignement-apprentissage de la littérature en classe de langue.

Alors, quelques questions peuvent se poser sur ce sujet : Est-ce que l'enseignement-apprentissage de la littérature répond aux besoins et aux problèmes des apprenants pour ce qui est de l'usage de la langue française? Quelle est la place de la littérature dans l'enseignement-apprentissage du français? Pourquoi faut-il enseigner la littérature? Comment peut-on améliorer l'expression orale et écrite du français chez les apprenants lecteurs via l'enseignement-apprentissage de la littérature ? Telles sont les interrogations que la présente recherche tente de donner les réponses.

4. Hypothèses

Dans la vie courante, lorsqu'il y'a un problème, toute personne est interpelée de chercher la voie de sortie. Pour nous, le concept d'hypothèse, est une réponse provisoire qu'une personne se propose à une question posée. Cette réponse nécessite d'être vérifiée pour la confirmer ou l'infirmer. De Landsheere (1982 :100) quant à lui, définit l'hypothèse comme étant *« une affirmation provisoire concernant la relation entre deux ou plusieurs variables. Le but de la recherche sera de confirmer, d'infirmer ou de nuancer cette affirmation* ».

Après le recueil des données, les réponses fournies par les enquêtés peuvent affirmer l'hypothèse avec un pourcentage très élevé. Dans ce cas, nous disons que cette hypothèse a été confirmée. Ça peut arriver qu'une hypothèse soit affirmée avec un pourcentage médiocre c'est-à-dire en dessous de la moyenne. Alors on dit que l'hypothèse a été infirmée. Quand l'hypothèse a été affirmée avec un pourcentage qui gravite autour de la moyenne, on dit que l'hypothèse est à nuancer.

Paillé et Mucchielli (2005 :17), pour eux, l'hypothèse se définit comme étant « *une conjoncture douteuse mais vraisemblable par laquelle l'imagination anticipe sur la connaissance. Elle est aussi une réponse prématurée [...]. Elle est un diagnostic provisoire qui prend parfois ses racines soit dans l'idéologie du chercheur, soit dans quelques éléments rapidement pensées comme très significatifs* ».

Dans le travail de recherche, les hypothèses peuvent être confirmées ou infirmées après avoir analysé les résultats obtenus. Dans le cadre de notre travail, nous avons formulé une hypothèse générale et des hypothèses spécifiques pour répondre à la problématique posée et qui seront vérifiées d'une façon systématique.

4.1. Hypothèse générale

L'enseignement-apprentissage de la littérature répond aux besoins et aux problèmes des apprenants pour ce qui est de l'usage de la langue française car la littérature contribue à l'amélioration des compétences de la communication du français chez les apprenants.

4.2. Hypothèses spécifiques

1º La littérature dans l'enseignement-apprentissage du français a une place négligeable.

2º On enseigne la littérature pour susciter l'esprit critique, surmonter les compétences lectorales, éveiller le plaisir et le goût de lire chez l'apprenant. La littérature a pour rôle de développer l'esprit de créativité, résolution de problèmes de la communication, de réflexion dans la situation de la vie quotidienne de l'apprenant.

3º On peut améliorer l'expression orale et écrite du français chez les apprenants lecteurs en leur donnant l'occasion de faire la lecture des œuvres littéraires pour faire le résumé de ce qu'ils ont compris et de leur demander de faire la présentation du travail sous forme d'exposé.

Au cours de notre travail de recherche, nous tenterons de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses.

5. Objectif du travail

Nous aimerions que notre présent travail de recherche soit profitable par les concepteurs du programme du français, les enseignants du français en général et ceux de la 2ème Année Langues du Post-Fondamental dans les DCEN Mbuye, Rutegama et Kiganda en particulier. Car, comme nous l'avons déjà dit, nous avons remarqué la baisse du niveau des apprenants en français dans différentes compétences communicatives de la langue. Nous voulons alors atteindre aux objectifs suivants :

-donner à la littérature une place suffisante lors de son enseignement-apprentissage;

-souligner le rôle de la littérature dans l'enseignement-apprentissage ;

-améliorer l'expression orale et écrite du français chez les apprenants lecteurs par la littérature.

6. Méthodologie du travail

Comme nous ne sommes pas le premier à aborder le sujet relatif à la didactique de la littérature, nous procéderons à faire des lectures approfondies des ouvrages qui traitent ce sujet. Ces différents ouvrages nous permettront à bien élaborer le cadre théorique. Alors, pour que toute activité d'enseignement-apprentissage apporte de résultats acceptables et satisfaisants, il est indispensable que la partie théorique soit complétée de la partie pratique. Celle –ci a pour but d'apporter des informations complémentaires à la partie précédente.

En nous basant sur la nature de notre sujet de recherche, nous collecterons les données nécessaires pour bien aborder notre travail de mémoire dont le sujet a été déjà annoncé. C'est pour cette raison que nous avons jugé bon de faire une enquête. Les résultats obtenus vont confirmer, infirmer ou nuancer nos hypothèses. Après la présentation, l'analyse et l'interprétation de tous ces résultats, nous tirerons la conclusion générale.

7. Articulation du travail

Notre travail intitulé « ***Rôle de la littérature dans l'enseignement-apprentissage du français : cas de la 2ème Année post-fondamentale de la section Langues de quelques écoles des DCEN de Mbuye, Rutegama et Kiganda*** » sera subdivisé en trois chapitres.

Le premier est *«Élucidation des concepts clés »* dans lequel nous allons clarifier quelques concepts relatifs à notre sujet tels que l'enseignement, l'apprentissage, l'enseignement-apprentissage, la littérature, le texte, le texte non littéraire et le texte littéraire.

Le deuxième chapitre est intitulé « *La littérature au service de l'enseignement-apprentissage du français »*. Dans ce chapitre, nous avons pu montrer comment la littérature joue un rôle important dans l'enseignement-apprentissage du français pour ce qui est du développement des compétences communicatives langagières de l'apprenant. Nous avons montré aussi la place qu'elle occupe dans l'enseignement-apprentissage du français au Post-Fondamental de la section Langues.

Le troisième et le dernier chapitre est *« Méthodologie de recherche, présentations, analyses et interprétations des résultats d'enquête »*. Ça sera une grande occasion de montrer la manière dont le recueil des résultats a été fait, de les présenter, de les analyser et de les interpréter.

Notre travail s'achèvera sur « *La conclusion générale »*.

CHAPITRE I. ÉLUCIDATION DES CONCEPTS CLÉS

Ce chapitre a été choisi pour clarifier les termes qui constituent notre travail. Il s'agit de l'enseignement, l'apprentissage, l'enseignement-apprentissage, la littérature, le texte, le texte littéraire ainsi que le texte non littéraire. Ces concepts permettront à toute personne intéressée par notre travail de recherche de le comprendre.

I.1. L'enseignement

Le terme enseignement se définit de différentes manières. Sa définition varie selon l'auteur. Chacun le définit de sa propre façon.

Pour Hotyat et Delphine Messe (1973 :115) : « *L'enseignement est une action d'amener les élèves à de nouvelles acquisitions : connaissances, capacités, formes de sensibilités* ». L'enseignement est une activité qui regroupe, réunit, inclut l'enseignement et l'apprentissage, les deux doivent collaborer franchement pour que l'activité d'enseignement-apprentissage puisse réussir. En d'autres termes, c'est une activité de communication où l'interaction entre l'enseignant et l'apprenant doit être simple. Ici, l'apprenant cherche jusqu'à ce qu'il acquière les nouvelles connaissances tout en s'intégrant dans une classe quelconque en utilisant toute expérience dont il dispose déjà.

Selon Lafon (1991 :370), le mot enseignement a une étymologie latine *insignire*, de *in*, pour dire *en* et *signum* qui signifie *signe*. C'est l'action de présenter, de montrer d'indiquer, de faire découvrir une chose. Le même auteur continue en disant que « *l'enseignement est une action d'instruire, de donner des préceptes d'une science, d'un art, etc., une action de donner des leçons* ». Pour nous, en nous basant sur les idées développées par cet auteur, l'enseignement est une action d'éduquer, d'élever, de guider, de dresser les instructions, les leçons d'une discipline. Dans ce cas, il faut lui donner tout ce qui est nécessaire pour pouvoir s'exprimer. Cela revient à dire qu'il demeure dans la méthode traditionnelle qui considère l'enseignant comme étant le seul détenteur du savoir, l'enseignement-apprentissage n'est pas centré sur l'apprenant.

Pourtant, l'apprenant possède déjà quelques notions pour pouvoir communiquer, il a besoin tout simplement de la motivation pour pouvoir réveiller, réactiver les connaissances qui ne sont plus en usage.

L'apprenant devrait être un acteur social. Il n'est pas une table rase, mais il possède déjà des prérequis comme Hotyat et Delphine Messe (1973 :21), ils sont du même avis car ils affirment en disant que « *L'enseignement se distingue de la mise à l'exercice ou l'entrainement en ce sens que ces derniers concernent l'amélioration d'un acquis existant* ». L'enseignement consiste donc à transmettre des connaissances à l'apprenant, de guider, d'informer l'apprenant tout au long de son apprentissage.

En peu de mots, l'enseignement est la façon dont l'enseignant donne, transmet et la façon dont l'apprenant reçoit de nouveaux acquis c'est-à-dire que l'enseignement est perçu comme l'ensemble des démarches, des stratégies, des principes et des méthodes mises en œuvre par le formateur c'est-à-dire l'enseignant pour que l'apprentissage puisse réussir. Pour cela, nous pouvons dire que ce terme enseignement désigne un ensemble des collaborations, des interventions, des aides qui se proposent d'agir sur un apprentissage, soit pour empêcher l'apparition, la représentation, la venue de certains comportements ou les faire disparaitre soit pour tenter d'orienter l'apprentissage vers un modèle déterminé de comportement, soit pour laisser s'installer le développement de l'apprentissage. De plus, l'enseignement est une action qui a pour but d'amener les apprenants à de nouvelles acquisitions : connaissances, capacités, techniques, formes de sensibilités. L'activité d'enseignement est apprêtée, organisée essentiellement par une école ou une institution. Elle concerne l'acquisition des nouvelles connaissances surtout intellectuelles.

I.2. L'apprentissage

Dans le domaine éducatif, lors de l'apprentissage, deux éléments primordiaux doivent apparaitre. Autrement dit, l'apprenant et l'enseignant fournissent des efforts conjointement. L'un a besoin de l'autre mais c'est l'enseignant qui doit créer des conditions nécessaires pour favoriser l'appropriation des connaissances par l'apprenant car c'est lui qui est le technicien du terrain. Ainsi, pour Ray (1991 : 47), *« l'apprentissage est le fait d'apprendre, c'est-à-dire, de chercher à acquérir des connaissances par un travail intellectuel ou par expérience »*.

Quant à Guilbert et ses collaborateurs (1971 :215), le concept apprentissage vient du verbe *apprendre*, celui-ci vient du latin classique *apprehendere* qui signifie *saisir*, *comprendre*. C'est l'apprenant qui acquiert de nouvelles connaissances. Dans le même ordre d'idées, ces mêmes auteurs estiment qu'apprendre signifie « *acquérir la connaissance de quelque chose, ou un ensemble de connaissance par un effort intellectuel ou physique : apprendre l'anglais, la compatibilité, apprendre à lire, apprendre un métier* ».

L'enseignant qui a pour tâche de transmettre et d'installer des connaissances et l'apprenant qui acquiert et s'approprie les nouvelles connaissances sont les seules personnes qui participent dans cette action d'apprentissage. Les deux personnes doivent être actives et interactives, en classe, elles sont complémentaires. L'enseignant pense aux facteurs favorisant l'apprentissage chez son apprenant alors que ce dernier s'intéresse à la façon de s'approprier les connaissances transmises. Quant à Gaonac'h (1991 :107), l'apprentissage est défini comme

> L'acquisition de nouvelles connaissances ou capacités : dans une perspective cognitiviste, les connaissances qu'un individu possède déjà sont le principal déterminant de ce que cet individu peut apprendre, qu'il s'agisse d'une situation d'apprentissage implicite (expérience quotidienne) ou explicite (exercice scolaire).Ces connaissances préalables ne sont pas nécessairement liées directement aux stimulus présents dans la situation d'apprentissage ; elles peuvent servir à élaborer les informations présentes, à émettre des hypothèses sur ces informations ou sur la conduite à tenir en leur présence.

Nul n'ignore que tout apprenant commence ses études avec un certain bagage. En d'autres termes, il commence l'école avec des prérequis qui sont en rapport ou non avec les notions qu'il va voir dans le milieu scolaire. Avant d'acquérir de nouvelles notions, l'enseignant peut donner une évaluation diagnostique dans le but d'évaluer, mesurer les connaissances qu'il possède déjà. L'enseignant détecte où son apprenant éprouve des difficultés. À partir des erreurs commises, il prépare la matière adéquate pour pouvoir aider cet apprenant tout au long de sa formation.

Dans son apprentissage, l'apprenant se sert de connaissances dont il dispose déjà, seulement il a besoin d'une perfection, amélioration. L'enseignant a comme première mission de mettre en œuvre toutes les méthodologies adéquates possibles pour bien mener et faciliter cet apprentissage. D'ailleurs, actuellement l'enseignant est une personne ressource. En d'autres termes, il n'est plus considéré comme le seul détenteur, le garant, le responsable du savoir. Tout simplement, il guide son apprenant dans son apprentissage. L'apprenant possède des prérequis, l'enseignant crée des occasions, suscite des interactions pour accoucher les idées cachées de son apprenant qui peuvent être riches et utiles.

Le *Dictionnaire érudit de la langue française* (2009 :97) quant à lui, «*Apprendre c'est acquérir de nouvelles connaissances, recevoir une information que l'on ignorait* ». Selon cette affirmation, nous pouvons dire que l'apprenant possède des idées qui lui semblent complexes et qui nécessitent d'être clarifiées. Alors, la tâche revient à l'enseignant, il aide son apprenant dans la clarification de ces notions qui entravent la bonne compréhension. Bref, il lui aide, l'oriente dans la construction de sa matière.

Pour Raynal et Rieunier (1997 :37) : « *L'apprentissage est la modification durable du comportement qui ne peut être uniquement attribuée à` une maturation physiologique* ». En nous basant sur cette définition, nous constatons que les apprenants qui se trouvent dans une situation d'apprentissage connaissent un changement des idées tant intellectuelles que comportementales.

D'après les mêmes auteurs, la situation d'apprentissage est une situation conçue par un enseignant dans le but de faire apprendre en privilégiant des stratégies basées sur la cohérence, l'adaptation, la logique d'apprentissage au lieu de privilégier les stratégies qui sont basées sur la logique de l'enseignement.

Partant des idées de ces auteurs, nous remarquons sans doute que l'enseignant joue un rôle important dans une situation d'apprentissage car il doit privilégier différentes méthodes qui favorisent la réussite de ce travail.

I.3. L'enseignement-apprentissage

Personne n'ignore que dans n'importe quelle situation d'enseignement-apprentissage, l'enseignant, le savoir et les apprenants jouent un rôle indispensable. C'est pourquoi nous affirmons que l'absence de l'un rend cette situation pratiquement impossible. D'ailleurs, tous les Français disent que l'union fait la force. À ce sujet, les propos de Raynal et Rieunier (1997 :121) sont révélateurs. Selon ces auteurs, la situation d'enseignement-apprentissage est *« une situation particulière de la communication qui articule trois composantes : un formateur ayant l'intention d'instruire, des élèves qui n'ont pas l'envie d'apprendre, et un contenu d'enseignement* ». Dans ce cas, cette situation est créée, engendrée, conçue par le formateur dans le but d'affronter, provoquer un apprentissage chez l'apprenant.

En nous basant sur l'importance de ces trois éléments dans la situation de l'enseignement-apprentissage, le formateur crée des occasions qui amènent l'apprenant à réagir et à participer activement dans l'apprentissage. Ce formateur crée alors ces occasions en utilisant les approches communicatives et actionnelles qui mettent l'apprenant au centre du véritable apprentissage. Nous remarquons que l'enseignant occupe une place mineure et laisse une place non négligeable à ses apprenants pour qu'ils puissent entrer en étroite relation avec les savoirs à découvrir et à s'approprier. Ce sont les apprenants qui construisent eux-mêmes leurs savoirs. La relation entre l'enseignant et son apprenant se manifeste quand l'apprenant éprouve quelques difficultés qui troublent sa compréhension. Dans ce cas, l'enseignant est appelé à clarifier, éclairer les concepts qui paraissent complexes. Il joue le rôle d'un facilitateur qui oriente, qui rend accessible la matière à l'apprenant. Dans la situation d'enseignement-apprentissage, chacun de trois éléments joue un rôle principal. Tenant compte de cette conception, nous voyons que le savoir, l'enseignant et l'apprenant sont complémentaires pour qu'une situation d'enseignement-apprentissage soit pratiquement réussie.

I.4. La littérature

Le mot littérature quant à lui se définit de différentes façons. Chaque personne l'explique comme elle l'entend. Alors voyons certaines définitions évoquées par quelques dictionnaires et auteurs.

Le Dictionnaire du littéraire (2002 :335) définit la littérature comme étant « *l'ensemble des textes ayant une visée esthétique ou, en d'autres termes l'art verbal* ».

Pour le dictionnaire *Le Nouveau Littré* (2007 :1060), la littérature se définit comme « *l'ensemble des productions littéraire d'une nation, d'un pays, d'une époque.* ». C'est aussi « *L'ensemble des œuvres écrites qui traitent d'un sujet particulier* ».

Goldmann (1964 :21) pour lui:

> La littérature se définit en effet comme un aspect particulier de la communication verbale orale ou écrite qui met en jeu une exploitation des ressources de la langue pour multiplier les effets sur le destinataire, qu'il soit lecteur ou auditeur. La littérature dont les frontières sont nécessairement floues et variables selon les appréciations personnelles se caractérise donc, non par ses fonctions esthétiques : la mise en forme du message l'emporte sur le contenu, dépassant ainsi la communication utilitaire limitée à la transmission d'informations même complexes.

Cette notion de la littérature est alors un outil qui est au service du plan de renouvellement de l'enseignement du français langue étrangère dans la mesure où elle permet d'accroitre, de développer la motivation chez l'apprenant et améliorer sa compétence de la compréhension et d'expression orale du français. Le texte littéraire permet à l'apprenant d'entrer réellement dans la langue car il favorise l'adhésion à l'apprenant sous plusieurs genres littéraires. Sa réintroduction en classe de langues après avoir été complètement écartée dans certaines méthodologies d'enseignement est prise comme l'un de mérites de l'apprentissage communicatif. Cuq (2003 :158), l'explique bien dans ces propos lorsqu'il dit que :

> Avec l'apprentissage communicatif, la littérature est d'une certaine manière réhabilitée par l'introduction littéraire est exploitée dans les méthodes pour développer la compréhension de l'écrit et comme déclencheur de l'expression orale. Aujourd'hui, une approche plus cohérente s'appuie sur la typologie de textes […] afin de permettre le repérage des invariants […]. Cette démarche a l'avantage d'activer les connaissances diffuses que possède le lecteur dans sa culture d'origine, de favoriser une véritable interaction entre le texte et son lecteur de susciter le plaisir du texte, qui selon Barthes, provient de la reconnaissance d'éléments communs et de la perception de ceux qui sont en effraction par rapport aux attentes du code général et littéraire. Elle permet également d'appréhender le texte littéraire dans ses spécificités langagières, typologiques, génériques et thématiques.

Brièvement, la littérature est considérée comme étant un élément essentiel dans l'enseignement-apprentissage de toute langue en générale et du français en particulier parce qu'elle permet de propager, de véhiculer facilement la culture et les valeurs propres à un pays.

Elle permet au lecteur de s'amuser, se distraire grâce aux informations transmises par le texte littéraire. Nous comprenons aussi que tout être humain tente, essaie de fabriquer, de façonner ses intérêts, ses idéaux, ses rêves, ses coutumes, sa culture, sa vie sans oublier tous ses désirs. La littérature est alors une forme de transmission des valeurs culturelles universelles, internationales de l'humanité ou de l'auteur d'une époque bien déterminée.

I.5. Qu'est-ce qu'un texte ?

Bien que le texte soit un mot couramment utilisé, nous avons constaté qu'il s'avère nécessaire voire indispensable de donner des éclaircissements sur sa signification. Etymologiquement, d'après le dictionnaire *Le Nouveau Littré* (2007 :1870), le mot *texte* vient du mot latin *textus* qui signifie *tissu* ou *trame*. Ce sont *« les propres paroles d'un auteur, d'un livre, considérées par rapport aux commentaires, aux gloses, qu'on a fait dessus. »*. C'est aussi un *« ensemble de phrases et paragraphes constituant une unité »*. Un texte est alors l'ensemble cohérent d'énoncés qui forme une unité de signification et qui est destiné à transmettre un message

Robert (2011 :2544) définit le texte comme *« une suite de mots, de phrases, qui constituent un écrit ou une œuvre »*. Un texte est une succession de caractères organisés selon un langage et ayant pour but de transmettre de l'information, des émotions, des divertissements, etc.

Jauge-Maynart (2009 :1006), quant à lui, affirme que le texte est *« un ensemble de termes, de phrases constituant un écrit, une œuvre ; une œuvre ou partie d'une œuvre littéraire ; ou tout simplement une partie de la page composée de caractères imprimés »*. En réalité, avant d'être lu, le texte doit d'abord être écrit. La longueur d'un texte dépend de celui qui l'a créé, il n'y a pas de limites et il est constitué d'un ou plusieurs paragraphes écrits.

I.6. Qu'est-ce qu'un texte non littéraire ?

Par le texte non littéraire, nous entendons qu'il s'agit d'un texte qui récupère, recouvre un caractère informatif et qui n'est pas destiné à être esthétique. Il reste assez simple afin d'être le plus explicitement possible et compris sans pour autant négliger le respect de la langue. Pour Naturel (1995 :8), le texte non littéraire est « *Un texte qui a un sens et un seul […]* ». Nous comprenons que le texte non littéraire est un texte qui ne suscite pas de multiples interprétations. Le message est facilement compréhensible car l'émetteur utilise un langage et les vocabulaires courants. Le lecteur acquiert sans difficultés toutes les informations fournies par le texte et n'a pas besoin de faire des réflexions approfondies.

Le texte non littéraire aussi appelé texte fabriqué se caractérise par sa clarté de satisfaire le désir de s'informer du lecteur. Il doit respecter les règles habituelles de l'écriture pour être accessible et compréhensible. En d'autres termes, les vocabulaires employés sont plus clairs, courants. Il ne demande pas une réflexion la plus profonde pour décoder le message transmis. C'est-à-dire que n'importe qui capte toutes les informations transmises sans aucun problème. Il a pour simple objectif d'informer et de satisfaire le lecteur.

I.7. Qu'est qu'un texte littéraire ?

Le texte littéraire quant à lui est un texte qui utilise le langage littéraire qui poursuit un certain but esthétique pour capter l'intérêt du lecteur. L'auteur cherche à employer les mots justes pour exprimer ses idées de façon imagée et raffinée. Il utilise également un certain critère de style qui nécessite une interprétation approfondie. C'est dans cette perspective qu'il nécessite une lecture plurielle et provoque une analyse critique. Le texte littéraire est celui qui emploie le langage qui obéit à des préoccupations esthétiques afin de capter l'intérêt du lecteur. Cette esthétique dépend de l'auteur et peut être obtenue via plusieurs moyens linguistiques et techniques littéraires qui se rapportent à la grammaire, à la sémantique sans oublier la syntaxe.

Selon Naturel (1995 :8), le texte littéraire *« […] permet une lecture plurielle ; d'une part, il peut être abordé sous différents angles d'analyse, et d'autre part, il se prête à de multiples lectures et donc à de multiples interprétations »*.

Pour nous, le texte littéraire utilise un langage recherché et le plus souvent, les procédés de rhétoriques sont employés. Celui qui affronte ce texte ne parvient pas directement à interpréter toutes les informations transmises, il va comprendre petit à petit. Il doit faire une analyse approfondie, une interprétation personnelle. Chaque lecteur se donne une information selon ses compétences, ses réflexions qu'il mène. À ces idées émises, le groupe OULIPO, cité par Mperejimana (2010 :7), déclare que « *tout texte littéraire est littéraire par une quantité indéfinie de significations* ». Alors, le texte est littéraire lorsqu'il permet plusieurs interprétations. En d'autres termes, beaucoup de lecteurs l'interprètent différemment selon leurs réflexions.

Blanchot quant à lui, cité par Mperejimana (2010 :7-8), distingue le livre littéraire et le livre non littéraire. Il nous affirme que

> Seul le livre non littéraire s'offre comme un réseau fortement tissé de significations déterminées comme un ensemble d'affirmations réelles : avant d'être lu par personne, le livre non littéraire a toujours été lu par tous, et c'est cette lecture préalable qui lui assure une forme d'existence. Mais le livre qui a son origine dans l'art n'a pas sa garantie dans le monde, et lorsqu'il est lu, il n'a encore jamais été lu, ne parvenant à sa présence d'œuvre que dans l'espace ouvert par cette lecture unique, chaque fois la première et chaque fois la seule.

Ici, le livre non littéraire a un seul sens. Il ne nécessite pas plusieurs éclaircissements, Il n'a pas besoin d'un commentaire profond. Le message est facilement accessible à celui qui s'amuse à lire. Au cas contraire, le livre littéraire nécessite une lecture plurielle pour comprendre, le message transmis parvient difficilement au lecteur. Il réclame, nécessite donc plusieurs explications pour pouvoir le comprendre. Gilles (2001 :251) quant à lui entend le texte littéraire comme étant

> Tout écrit qui comporte un fonctionnement langagier particulier (discours élaboré, mise en valeur du rythme, densité des images et des figures ; caractéristiques lexicales et grammaticales,…) ou qui n'a rien d'autre qu'un statut qu'on attribue par convention à certains textes et qui commande la lecture de plaisir qu'on a fait.

Le texte littéraire est l'ensemble d'expressions, d'affirmations, d'élocutions qui s'écrivent ou qui se produisent par une personne quelconque dans le but de former une harmonie, un accord de correspondance, de renseignement ou de la transmission du message. Cuq (2003 :157) va dans ce sens quand il dit que le texte littéraire *« désigne l'ensemble des énoncés écrits ou produits par un sujet dans le but de construire une unité de communication »*. Le texte littéraire est donc un produit né de l'imaginaire, construit par les dimensions esthétiques linguistiques et culturelles, dans le but de capter l'intérêt du lecteur. Toujours Cuq (2004 :188) a écrit que : *« Le terme 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 esthétiques »*.

En analysant cette définition, nous pouvons dire qu'elle se rapporte le plus souvent à l'objectif que le texte littéraire cherche à atteindre.

Cette acception, signification est très importante parce qu'elle appuie sur une des caractéristiques les plus importantes du texte littéraire et de la littérature qui se rapportent à l'esthétique donc relatif à la beauté.

Cuq (2004 :188) continue dans ce même chemin en nous expliquant que le texte littéraire peut être défini comme suit : *« Il désigne l'ensemble des énoncés écrits ou produits par un sujet dans le but de construire une unité de communication »*. Donc, le texte littéraire est un ensemble d'énoncés relevant du songe, de l'invention, de la fiction. Cela veut dire que c'est un produit né de l'imaginaire et construit par plusieurs aspects à savoir les aspects esthétiques, linguistiques et culturels dans le but de conduire, surprendre et capter l'intérêt du lecteur. Il est considéré alors comme un document motivant et captivant qui nous permet d'aborder différents types de textes. Il constitue un élément essentiel permettant la communication entre le lecteur et le texte. Le texte littéraire, selon Cervera (2009 :46), est considéré comme

> Une expression, un regard fragmentaire porté sur un modèle culturel. C'est en ce sens que nous nous envisageons l'apprentissage d'une langue étrangère. Puisqu'apprendre une langue étrangère ce n'est pas seulement étudier la langue, il convient d'établir un parallèle entre la découverte d'une culture et l'apprentissage d'une langue, en somme, de mettre en évidence cette culture partagée. L'apprentissage d'une langue étrangère implique donc la découverte de nouvelles pratiques culturelles et de nouvelles valeurs.

Dans cette optique, le texte littéraire est le meilleur support pédagogique imaginaire favorable pour l'apprenant. Ce type de texte lui permet d'améliorer, de valoriser son identité culturelle à travers les interactions provoquées par le texte littéraire. Alors, ce dernier est considéré comme le meilleur support pédagogique qui a pour but de favoriser l'enseignement-apprentissage de la langue des autres. C'est également un espace favorable de la confrontation entre plusieurs cultures pour inciter l'apprenant à développer l'esprit interculturel qui lui permet de s'ouvrir au monde du point de vue linguistique et culturel. Par ces textes littéraires, il améliore sa manière de se comporter dans la vie sociale et en partant des informations trouvées dans ce texte, le lecteur peut changer de mentalités traditionnelles.

I.7.1. Caractéristiques du texte littéraire

Nous avons montré que le texte littéraire est très différent du texte non littéraire. Alors, le texte littéraire se reconnait grâce à un certain nombre de caractéristiques variées. Parmi celles-ci, il nous semble important de parler de quelques-unes.

I.7.1.1. L'esthétique du texte littéraire

L'esthétique du texte littéraire se remarque à travers la communication. Celle-ci désigne une communication installée entre celui qui crée le texte et celui qui le lit. Dans cette communication nous voyons qu'elle est construite autour de trois éléments principaux. Ces derniers sont donc émetteur, le texte littéraire et le récepteur. Le texte littéraire a pour principale fonction la transmission du message.

Liu Bo et Yin Li. (2007 :149), signale que : *« La littérature est faite de langue, certes, mais c'est une forme particulière de la langue, visant une communication spécifique ».* On trouve aussi Mekhnache (2010 :124) qui ajoute à ce propos que : *« L'aspect formel du texte et par là sa valeur artistique, esthétique, a été dépassée que, à la faveur de la prise en considération de la nature particulière de la communication littéraire ».*

À partir de ces deux citations, nous comprenons que l'écrivain produit une œuvre littéraire en utilisant une langue bien soignée et structurée en s'adressant à tous les lecteurs avec un certain type de communication bien perfectionné pour que le message véhiculé par ce texte soit accessible au lecteur potentiel. Dans le texte littéraire, les informations réelles, le vrai message est décodé par les lecteurs puissants.

I.7.1.2. La polysémie du texte littéraire

La littérature offre aux apprenants une lecture multiple du texte littéraire et donne lieu à plusieurs interprétations. Naturel (1995 :8) dit à ce propos qu' *« Il apparait donc clairement que le texte non littéraire a un sens et un seul alors que le texte littéraire permet une lecture plurielle ; d'une part il peut être abordé sous différents angles d'analyse et, d'autre part, il se prête à de multiples interprétations ».* Il doit provoquer différentes analyses et différentes constructions du point de vue du sens, les lecteurs l'interprètent diversement.

Nous comprenons donc que c'est la particularité polysémique qui détermine qu'un texte est littéraire ou non. Lorsqu'il s'agit de littérature, nous pouvons dire qu'il y'a une notion du plaisir de lire, mais il ne faut pas oublier que cette dernière est inséparable de la motivation qui est à la base de favoriser toutes les actions d'apprentissage. Chaque enseignant de langue étrangère doit transmettre aux apprenants ce plaisir de lire. Il doit veiller non seulement à déclencher l'envie de la lecture chez l'élève mais à ce que ce dernier mette en marche son propre désir de lire.

I.7.1.3. La culturalité du texte littéraire

Comme la langue et la culture sont difficilement dissociables, apprendre la langue étrangère, c'est apprendre la culture de l'autre. Donc, la langue est parmi les principaux éléments qui véhiculent la culture. De plus, grâce à la lecture de textes littéraires, l'apprenant gagne de nouveaux concepts qui lui aideront à développer ses compétences communicatives. Liu Bo et Yin Li (2007 :124) nous dit qu' *« on étudie le texte littéraire soit pour acquérir des connaissances linguistiques, améliorer l'orthographe, accroitre le vocabulaire, perfectionner le style, etc. soit pour acquérir des connaissances culturelles, partager des savoirs, des expériences, un mode de vie, une vision de monde ».* Pour Mounin (1976:153), il affirme que

> La littérature reste considérée souvent comme la seule, et toujours la meilleure ethnographie de la culture d'un pays donné, au sens propre du mot ethnographie : presque toutes les images et les idées les plus tenaces et les plus concrètes que nous avons sur les Anglais, les Russes ou les Grecs […] sont venues des œuvres littéraires.

Donc, le texte littéraire est un moyen efficace qui favorise le contact réel du lecteur avec d'autres civilisations, d'autres cultures et d'autres modes de pensées et des différentes mentalités. Par le biais de ce texte, l'apprenant acquiert de nouvelles informations relatant les modes de vie des autres. Ces nouvelles informations vont lui permettre de changer de mentalités, d'adopter les cultures différentes de la sienne.

Bemporad et Jeanneret (2007 :5) quant à eux, la littérature effectue un « *travail constant de re-création des actions humaines dans leurs formes langagière et non langagière* ». Cela veut dire que les textes littéraires permettent au lecteur de mener une réflexion linguistique. Ils constituent également un véritable réservoir de diversité sociale, culturelle, temporelle, géographique, intellectuelle, économique, etc.

La littérature permet donc selon ces mêmes auteurs Bemporad et Jeanneret (2007 :6) d'accéder « *aux principes essentiels […] qui forment la culture liée à une langue, un lieu et un moment donnés* ».

I.8. Pourquoi enseigner les textes littéraires en classe de langue ?

Dans l'enseignement-apprentissage du français, le texte littéraire joue une importance capitale. L'apprenant peut s'amuser en lisant. En effet, quand il était dans des situations ennuyeuses, l'apprenant oublie ce qui lui a causé cette colère. Par ce genre de texte, il contemple le monde à travers les lectures qu'il fait. Cela se remarque dans les propos de Giasson (2005 :276) quand il nous rassure ce qui suit :

> Nous lisons pour nous détendre, pour nous évader. Nous faire vivre une expérience agréable est certes un côté non négligeable de la lecture. Mais si nous nous arrêtons sur la question, nous arrivons immanquablement à la constatation qu'au-delà du plaisir, nous lisons pour donner un sens à notre univers, pour comprendre la vie et le monde qui nous entoure, pour nous comprendre nous – mêmes.

Il continue en disant que la littérature « *est un art qui fait appel à l'intégrité de l'expérience humaine ; elle transcende les divisions artificielles de la connaissance, elle montre la vie dans sa totalité, dans sa complexité* ». Alors, l'ouverture au monde appelle le lecteur à voir et à comprendre les choses autrement. Cette nouvelle vision du monde mène l'apprenant à une analyse, a une critique. Il devient créateur, producteur d'un nouveau texte tout en se référant à tout ce qu'il a lu dans le texte original. À travers le texte littéraire, tout lecteur peut visiter le monde entier.

Kundera (1993 :195) ne s'éloigne pas de ces idées. En effet, il s'exprime en ces termes et dit que : « *[…] le romancier ne se déguise pas en savant, en médecin, en historiographe, il analyse des situations humaines qui ne font partie de la vie* ». Si nous analysons ces idées de Kundera, nous comprenons que seul le roman est capable de fournir l'existence des choses. La littérature permet à tout lecteur de s'engager dans des modes de vie, de connaitre les évènements qui ont eu lieu même avant son existence. La lecture permet à l'apprenant de comprendre d'autres coutumes, de construire la société et de résoudre les problèmes de la vie sociale. Elle sert non seulement à informer sur la vie mais aussi à transformer le monde**.** Elle ouvre également l'esprit à plusieurs cultures car elle montre ce que l'homme éprouve, expérimente sans tenir compte de son origine.

Ces différences du point de vue culturel constituent un atout car elles aident les apprenants à comprendre d'autres façons de vivre en faisant la comparaison avec ses manières de vivre. À partir de la comparaison faite, il va juger bon ou mauvais sa manière de vivre et décide de changer ou de maintenir ses anciens comportements. Rouxel (1996 :17) quant à elle,

> Le texte littéraire n'est plus considéré comme une entité à célébrer ; son étude ouvre la réflexion sur le champ social dans lequel il a été produit et prend sens. Il implique une réflexion sur l'institution littéraire et les biens culturels, une analyse des concepts et notions utilisés (auteur, genre, goût…), une recherche sur les références historiques, culturelles, intertextuelles, nécessaires à la construction du sens.

Alors, le texte littéraire est considéré comme un meilleur support de la lecture, de l'instruction mais aussi de la compréhension de pratiques qui parlent des réalités de la vie sociale. Il constitue également pour l'apprenant lecteur, un outil d'épanouissement, de distraction, de l'ouverture au monde des intellectuels**.** Il suscite l'interaction, la critique qu'il provoque entre l'auteur et le lecteur par l'intermédiaire des personnages auxquels ils peuvent s'identifier. Après avoir lu tout texte, le lecteur se met à produire son propre texte tout en s'inspirant ou non aux idées lues dans le texte. Il acquiert de nouvelles connaissances qu'il n'avait pas. Nous comprenons que là où il n'y a pas la littérature, l'apprentissage d'une langue étrangère risque de perdurer sur le territoire national parce qu'il serait sans fixation, sans implantation, sans enracinement dans l'esprit de l'apprenant.

I.9. Les composantes de la pédagogie des textes littéraires en classe de langue

La pédagogie des textes littéraires en classe de langue est composée par plusieurs constituants. Langer cité par Giasson (2005 :278) nous propose *trois composantes* de la lecture de textes littéraires**.**

D'abord, la *compréhension* qui consiste pour le lecteur à construire le sens du texte à partir de l'information explicite et implicite transmise par l'auteur et de ses propres connaissances. Ensuite, vient la *réaction* au texte qui englobe les attitudes du lecteur face au texte, par exemple en s'identifiant à un personnage, en préférant une partie à une autre, en éprouvant des émotions. Enfin, c'est l*'appréciation* du texte qui se fait lorsque le lecteur sort du texte pour juger et apprécier l'œuvre de l'auteur. Le lecteur se fait les principales informations du texte tout au long de la lecture du début à la fin. Cela montre que ce lecteur a bien compris le texte.

Après, il mène une analyse critique qui peut valoriser ou dévaloriser le texte suite à la richesse ou à la pauvreté des idées émises par l'auteur du texte. Alors, le lecteur réagit tout en appréciant ou en dépréciant tout le message véhiculé par le texte lu.

Ce même auteur Langer cité par Giasson, a mis en lumière *quatre positions* du lecteur au fil de son voyage dans le texte. Premièrement, *le lecteur entre dans le texte* et se fait une première idée du contenu à partir de ses connaissances et de quelques indices tirés du texte. Deuxièmement, *le lecteur est plongé dans le texte* en se posant de questions sur la motivation des personnages, sur les rapports de causalité, etc. Troisièmement *le lecteur sort du texte pour réfléchir sur sa propre vie.* Il s'identifie aux personnages, il établit des liens avec ses propres expériences, il réagit émotivement au texte. Enfin, *le lecteur sort du texte pour objectiver son expérience.* Il réfléchit sur le contenu et sur la structure du texte.

CHAPITRE II. LA LITTÉRATURE AU SERVICE DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS

Dans l'enseignement-apprentissage de toute langue en général et du français en particulier, les notions de littérature jouent un rôle important car elles contribuent au développement de différentes compétences communicatives langagières. En nous appuyant sur les idées et les théories de certains auteurs, nous allons étudier comment ces notions permettent à l'amélioration de ces compétences linguistiques.

II.1. Place de la littérature dans l'enseignement du français

Comme nous l'avons déjà signalé, nul n'ignore que la littérature a une place de grande importance dans la classe de toute langue étrangère. Pour cette raison, la littérature est un élément fondamental dans la didactique des langues étrangères. Nous remarquons que jusqu'au 19ème siècle la méthodologie dominante était la méthodologie traditionnelle. La littérature occupait une grande place. Vers la fin du 19ème siècle, la littérature a été exclue par la méthodologie audiovisuelle qui utilisait les images ainsi que le son et la littérature occupait une place non considérable. Mais, avec l'arrivée de la méthodologie SGAV, qui, selon Puren (1988 :284) s'appuyait sur un seul critère d'ordre technique « *s'organiser autour d'un support audio-visuel* », la littérature a été réintégrée dans les années 1950.

Actuellement, vu l'importance de la littérature, tout enseignant de français langue étrangère est appelé à l'accorder une place considérable car la classe ne sera pas complète sans le texte littéraire. Donc, elle doit avoir une place importante car elle est l'un des moyens qui favorise l'enseignement-apprentissage du français en classe de langue. Il est alors utile de préciser que c'est à travers la littérature que l'apprenant découvre la divergence et qu'il apprend comment accepter et apprécier l'autre.

Pour Bourgain (1982 :85), la place de la littérature doit être *« motivée par le désir des enseignants de faire partager leurs savoirs culturels et de favoriser ainsi « l'épanouissement personnel » de leurs élèves, en développant les activités langagières et culturelles de ces derniers »*.

La littérature dans l'enseignement-apprentissage en classe de langue mérite une place considérable. En effet, elle contribue à l'amélioration linguistique du côté de l'apprenant. Le texte littéraire accorde à l'apprenant une occasion favorable de se distraire et de mener une réflexion, une méditation.

C'est une occasion de faire sa créativité car après avoir lu et interprété le texte, il mène une critique que ce soit négative ou positive, il compare, confronte sa culture avec celle de l'autre. C'est à partir de cette comparaison qu'il améliore sa manière de vivre et de manipuler la langue française dans toute situation de communication de tous les jours. Cuq et Gruca (2002 :387) quant à eux, le texte littéraire est

> Lieu de croisement des langues et des cultures, espace littéraire est également un espace de plaisir et de liberté qui invite à l'épanchement de l'affectivité, de la sensibilité, et au déploiement de l'imaginaire. L'apprenant, au centre de cette approche, peut engager toute sa personnalité et son vécu dans la construction du sens, à condition qu'il soit guidé et qu'on lui donne les moyens d'établir une connivence avec l'objet texte et de se construire dans la culture dont il apprend la langue étrangère.

La validité, le bien fondé du texte littéraire est de véhiculer la culture d'une communauté linguistique. Il donne au lecteur des informations précieuses, étudiées sur cette culture visée, ainsi que sur la langue et les formes employées pour communiquer. Dans ce même ordre d'idées, pour Fenner (2002 :17), le texte littéraire est « *la voix individuelle de la culture* ». Pour cela, le texte littéraire est considéré comme un lieu de rencontre culturelle, une ressource indispensable qui mettent ensemble, qui fortifient et renforcent les compétences langagières et culturelles. De plus, il se caractérise par son interprétation à caractère polysémique. Dans ce cas, il demande une lecture plurielle du fait qu'il suscite plusieurs interprétations, une interaction avec celui qui lit, une interaction qui aboutit à la production du sens. C'est dans cette optique qu'il serait nécessaire d'accorder au texte littéraire une grande place dans l'enseignement des langues étrangères en vue de surmonter les capacités de la communication langagière du lecteur.

II.2. Pourquoi enseigner la littérature en classe de langue?

Beaucoup de personnes se posent bon nombre de questions de savoir pourquoi enseigner les notions de la littérature en classe de langues. Alors, pas mal d'écrivains nous affirment que l'enseignement de la littérature est très indispensable en classe de Langues car elle permet aux apprenants de s'ouvrir au monde des intellectuels, de mener une critique face à une œuvre quelconque, à développer les compétences de l'expression et la compréhension écrite mais aussi de l'expression et de la compréhension orale. En effet, tout le monde écrit tout ce qu'il pense.

De plus, elle permet aux apprenants de connaitre la manière dont vivent les autres qui utilisent cette langue ainsi que leurs civilisations. Selon Reuter (1991 :191), on enseigne la littérature pour

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

Nous constatons que l'enseignement de la littérature est capable de faciliter les apprenants à faire un commentaire, faire une appréciation librement en se référant à tout ce qu'ils ont déjà lu. À partir de ces lectures, les apprenants deviennent eux aussi des artistes, des producteurs car en rédigeant leurs résumés, ils créent leurs propres textes. Elle aide également les apprenants à développer leurs manières de voir le monde et de mener leurs réflexions en vue de mener une critique relative aux lectures faites. À travers le texte littéraire, tout lecteur rencontre indirectement avec l'autre. Il adopte de nouvelles attitudes qu'il a trouvées dans ce texte lu. D'où il y a la confrontation culturelle de l'auteur et du lecteur.

La littérature est considérée comme moyen de divertissement, de l'ouverture au monde. Elle constitue la nécessité de toute la société. En effet, elle relate les réalités de la vie sociale. Grâce à elle, les valeurs culturelles se transmettent de génération en génération. Par la littérature, toute personne apprend la bonne manière d'expression en vue de persuader son interlocuteur. Cela s'illustre par les propos d'Aron et Viala (2005 :3) car ils disent qu'il est nécessaire d'enseigner la littérature à la fois comme

> Un facteur d'épanouissement personnel, comme un plaisir et comme un besoin pour la société tout entière. La littérature constitue en effet un lieu où se forgent une identité culturelle et la conscience d'une appartenance historique. Elle est aussi le vecteur d'une expérience esthétique, de l'adhésion à des valeurs, en même temps que de la transmission d'un savoir-faire argumentatif et expressif. En elle, donc, se croisent toutes les formes et tous les usages de la langue.

La littérature se montre avant tout selon Net (2010 :89) comme « *essentielle pour toute connaissance approfondie de la langue* ». Elle permet de développer les connaissances linguistiques de façon inconsciente, non seulement dans le domaine de la grammaire, mais également dans celui de la sémantique, de la phonétique et de l'orthoépique.

Alter (1971 :142) pour lui, il soutient l'affirmation qui stipule que le mode de la littérature demande au lecteur et à l'apprenant le travail d'enquête, le travail de la découverte, le même effort de compréhension que le monde réel, lui est aussi difficilement accessible voire impossible. Il conclut que *« l'enseignement de la littérature conçu dans cette optique devient un apprentissage de la vie ».*

À l'école, quoiqu'il y ait des influences nocives du milieu, le texte littéraire se présente comme le lieu où se pratique correctement la langue. En effet, c'est dans le milieu scolaire où est utilisée la langue courante et soutenue. Deleuze (1993 :95) l'exprime bien dans ses propos quand il nous dit que *: « La littérature trace une sorte de langue étrangère, qui n'est autre langue, ni un patois retrouvé, mais un devenir autre de la langue […]. Elle opère une décomposition ou une destruction de la langue maternelle, mais aussi l'invention d'une nouvelle langue dans la langue par création de syntaxe ».*

Dans ce sens, l'usage de la littérature produit l'avantage de donner au formateur et aux apprenants un cadre de référence pour l'enseignement-apprentissage des règles linguistiques et langagières. Toutes ces règles suivent une apparence, une démarche didactique par laquelle l'enseignement-apprentissage de la langue est raisonné et analysé dans différents contextes.

La littérature et la langue sont inséparables. La langue véhicule les valeurs culturelles d'un pays et s'apprend à partir de la littérature ou du texte littéraire. Pour Séoud (1994 :12), « *la langue fait la littérature et la littérature soutient la langue* ». De plus, il continue en disant que « *[…] l'énorme avantage que peut offrir le texte littéraire de pouvoir être utilisé à la fois en tant que tel (donc pour lui-même) et en tant que moyen d'apprentissage des différentes potentialités de la langue cible* ».

La lecture en général et la lecture littéraire en particulier en classe de langues présentent pas mal d'avantages comme ceux de l'appropriation du nouveau lexique, la beauté de la phrase, la variation du choix de l'utilisation de mots. La lecture permet d'apprendre à l'apprenant comment rédiger convenablement, comment agencer ses idées de manière logique et cohérente.

Souché (1948 :82) lui aussi ne tarde pas à nous parler de bienfaits de la lecture. Pour lui, toute lecture présente beaucoup d'avantages parce que:

> D'abord, elle enrichit et précise le vocabulaire : acquisition de mots nouveaux, étude du sens des mots enchâssés dans le tissu de la phrase. Ensuite, elle fait sentir le charme, le mouvement, la vie de la phrase. Puis, elle enseigne des tours nombreux et variés, apprend à peindre par le choix des mots et le rythme même de la phrase, donne le sens au style. Enfin, elle apprend à l'enfant à composer : recherche de l'idée dominante, sélection et coordination des traits en fonction de cette idée directrice qu'il faut éclairer et vivifier. Le contact directement, assidu, avec des textes d'auteurs assure l'enrichissement progressif de l'esprit et du langage.

En peu de mots, le texte littéraire est considéré comme un réservoir, une banque de données linguistiques qui peuvent susciter à l'apprenant le goût de savoir presque tout, en lui permettant de parvenir, d'atteindre à une langue qui fonctionne sur plusieurs plans par son approche spécifique des données linguistiques. Il aide l'apprenant de travailler sur tous les aspects de la langue.

Tout le monde affirme que la littérature exerce une ambition et une influence sur son lecteur. L'esthétique du texte littéraire nous pousse à lire, sa nature permet à l'apprenant de s'arracher à l'habituel et au contexte scolaire souvent décrit comme limité, court. Il est le lieu de purification des sentiments qui permettent au lecteur de se libérer, d'imaginer et de rêver. Manguel (1998 :357) l'a bien précisé au moment où il dit :

> Nous lisons pour connaitre la fin, pour l'histoire. Nous lisons pour ne pas atteindre cette fin, pour le seul plaisir de lire. Nous lisons avec intérêt profond, tels des chasseurs sur une piste, oublieux de ce qui nous entoure. Nous lisons distraitement, en sautant des pages. Nous lisons avec mépris, avec admiration, avec négligence, avec colère, avec passion, avec envie, avec nostalgie. Nous lisons avec des bouffées de plaisir soudain sans savoir ce qui a provoqué ce plaisir.

Comme beaucoup d'auteurs le montrent, nous avons remarqué bel et bien que la littérature et plaisir sont joints dans une harmonie. Cette dernière, pour elle, vise à divertir tout en éclairant, à faire du contenu littéraire une source de savoir et de plaisir. La littérature est alors conçue comme une sorte d'amusement, de divertissement et de consolation.

Pour Danielle, le recueil de textes littéraire est en même temps un étonnant, un propre réservoir de renseignement culturel et activité langagière. Selon Cet auteur (1995 :83) : *« L'étude de la littérature s'impose comme un passage obligé dans la mesure où elle est formatrice de langue, de pensée, d'éthique, d'humanisme, aussi d'imaginaire et de créativité »*. C'est dans cette situation qu'elle nous conseille de faire la lecture des textes littéraires qui sont pris comme des bons instruments qui aident à lire comme moyens du savoir du raisonnement, de l'intelligence. Même si la littérature est un chemin privilégié d'enseignement-apprentissage du français, elle est composée d'une collection de plusieurs types de textes.

La promotion de l'apprenant en tant qu'acteur social est la fonction primordiale de l'enseignement d'une langue. Les différentes langues et des cultures qui se contactent constituent l'équivalence de dialogue avec l'autre. Les connaissances qu'il apporte, les idées qu'il inspire et qu'il conseille, les sentiments qu'il déclenche permettent au lecteur ou à l'apprenant de sortir de l'ornière et de l'ignorance des autres. Les valeurs culturelles véhiculées par la langue contribuent à une meilleure unification, intégration non seulement dans la classe mais aussi elle favorise une participation à la vie sociale. Elle aide à renforcer les relations entre les apprenants qui viennent de divers milieux en cultivant chez eux l'esprit d'entraide mutuelle, de tolérance et la compréhension du monde.

La littérature et la culture sont intimement liées. Cette liaison nous permet donc de dire que la littérature se présente comme un mode d'interprétation de la société. Les causes humaines y sont centrales. Elle est considérée comme médiateur interculturel, elle dresse les ponts qui relient les peuples et les cultures. Elle détient la possibilité d'unir les habitants du monde malgré leurs différences qui se rapportent à la culture. À partir de cette diversité culturelle, il se forme un interculturel qui sera la meilleure prévention contre les mentalités, l'indifférence et la haine envers l'Autre.

Le lien entre la littérature et la culture est complètement inséparable du fait que la littérature permet de mettre en principe, en évidence la dimension culturelle d'une langue et la dimension interculturelle des langues. En passant par la littérature, il est principalement facile d'enfoncer, de pénétrer dans la vie sociale des peuples, d'éclairer leur mode de vie, de comprendre les coutumes et les traditions, d'approfondir la culture de l'autre, d'accéder au fond de la culture même.

Cela s'illustre par les propos de Estéoule-Exel et Regnat Ravier (2008 :6) quand ils affirment que:

> L'apprentissage des langues doit un moyen de transmettre des valeurs, d'en échanger, de permettre aux hommes de mieux se connaitre, de se comprendre, d'avancer ensemble en se respectant. La littérature est le lieu privilégié où se retrouvent ces valeurs. La littérature est une lecture du monde à partager. Sans la sacraliser, il faut donc redonner à la littérature la place qui doit être la sienne au sein de l'apprentissage.

Quand la langue s'enseigne en s'appuyant, via la littérature, c'est une meilleure occasion et une bonne possibilité pour tout citoyen du monde pour pouvoir s'approprier la culture de l'autre. Abdallah-Pretceille et Porcher (2005 :143) vont dans ce même sens et disent que:

> L'interculturel même s'incarne dans la littérature précisément parce que celle-ci est présente partout et se multiplie toujours. Elle exprime pleinement l'échange (qu'est-ce d'autre que lire, sinon échanger ?), le partage, le don de ce qui m'est le plus propre, le plus intime, et que je donne pourtant sans me trouver appauvri par ce don, mais en enrichissant au contraire du don systématique que me fait mon obligé. Et puis la littérature parle aussi de la vie des hommes, dans sa vérité quotidienne comme dans son histoire ; dans son ici et maintenant comme dans ses ailleurs. Elle constitue une source d'informations souvent irremplaçables.

Jusqu'aujourd'hui, la revendication de la transmission des traits culturels est l'une des fonctions principales de la littérature. Si cette fonction prend une dimension neuve, c'est que l'aspect interculturel devient un enjeu malheureux et central dans le processus enseignement-apprentissage des langues étrangères.

Avec les idées diffusées par le texte littéraire, tout peut adapter, actualiser les nouvelles visions du monde, adopter une approche permettant d'explorer la pluralité de personnages, de situation, de modèle culturel. Tout cela veut dire que le texte littéraire permet au lecteur de confronter ses propres cultures à celles des autres. Dans cette logique, Abdallah Pretceille (1996 : 159), considère les textes littéraires comme étant des textes qui permettent « *le métissage culturel* » puisqu'ils peuvent attirer des discussions sur la diversité, sur la différence de valeurs culturelles. En fait, les apprenants peuvent découvrir que c'est dans le texte littéraire où la multiplicité des sens ouvre plusieurs voies qui facilitent la compréhension, l'interprétation et les connaissances.

Cette multiplicité des sens ouvre aux apprenants également des voies qui leur donneront la possibilité de découvrir la langue et la culture. Séoud cité par Cervera (2009 :48) affirme que l'enseignant a le devoir de « *faire aimer et faire vivre la littérature puisqu'il ne s'agit pas seulement d'un domaine de connaissance mais de la vie* ».

Concluons en disant que la littérature a une grande importance parce qu'en classe, elle peut être considérée comme un support didactique que l'enseignant utilise pour bien enseigner ses leçons. Elle place l'apprenant dans une situation d'apprentissage réelle et authentique car en apprenant, il pratique cette langue tout en communiquant avec les autres. Elle lui ouvre les horizons sur une nouvelle culture et offre une richesse interprétative et critique. Elle est une sorte d'enrichissement culturel et de développement de compétence analytique de l'apprenant.

II.3. La littérature comme support pédagogique dans l'enseignement du français

Par le mot support, il désigne ce sur quoi repose ou s'appuie une chose. Dans le domaine de l'enseignement, un support est un ensemble d'éléments sur lesquels on peut s'appuyer en vue de la réussite de l'action éducative. C'est pour cette raison d'ailleurs qu'on parle de support pédagogique. Cet écrivain Godin (2005 :120) va dans ce sens quand il dit qu' « *un support pédagogique est un document particulièrement adapté à un type d'activité qui offre une redondance de sens tout à fait précieuse : on dit, on montre, pour le cas présent on illustre et résume le tout grâce au document* ». Autrement dit, le terme « support pédagogique » fait référence à toute chose qui facilite, qui aide, qui permet à l'enseignant d'enseigner toutes les notions qu'il veut faire acquérir, qu'il veut transmettre à ses apprenants.

Les différents supports pédagogiques qui sont utilisés ont une importance capitale comme le stipulent Desmons et ses collègues (2005 :50) parce qu'ils disent qu'

> Enseigner consiste à transporter les modes de penser et de parler, de faire à l'aide des outils sémiotiques. Les supports pédagogiques donnent précisément une configuration spécifique au travail proprement dit et à l'objet même de l'enseignement. Le support susmentionné agit non seulement sur l'objet auquel il s'applique mais aussi sur ceux qui l'utilisent. Il définit l'enseignement puisqu'il propose une certaine présentation de la leçon à enseigner.

En effet, le support pédagogique est un objet incontestable, physique, tangible, réel et authentique au moyen duquel l'enseignant fait acquérir des connaissances à ses apprenants. Puisque le support pédagogique est une nécessité dans le processus d'enseignement-apprentissage, sa nécessité est également ressentie aussi bien pour les enseignants que pour les apprenants.

Nous l'avons déjà montré que le support pédagogique est important dans l'enseignement-apprentissage d'une langue en général et du français en particulier que ce soit pour l'enseignant ou pour l'apprenant.

Lorsque les enseignants veulent dispenser leurs leçons d'une manière facile, ils utilisent le support pédagogique dans le but de montrer leurs vaillances, leurs performances dans l'exécution de leurs tâches. Ces supports leurs permettent de s'autoévaluer, s'auto-juger en vue de faire le perfectionnement sur les points qui leur ont semblé difficiles.

Pour les apprenants, par exemple en utilisant une photo, une image, etc., les apprenants comprennent très rapidement car ils sont motivés par ceux qu'ils voient sur l'image ou sur la photo. À ces idées Desmons et ses collaborateurs (2005 :16) affirment ce qui suit : *« L'image de ce qui était abstrait, autrement dit, il l'aide à mieux comprendre des notions apprises théoriquement. En ce sens, il lui permet de bien assimiler la matière étudiée. C'est grâce à lui que les élèves fixent les connaissances et les compétences acquises ».* Au cas contraire, en utilisant les théories uniquement, les apprenants font semblant d'avoir tout compris. Après un certain moment, ils tombent dans l'oubli.

Donc, la littérature ou le texte littéraire peut être utilisé dans l'enseignement de certaines leçons de français sans problèmes. En guise d'exemples d'illustration, nous allons nous servir de deux textes littéraires dans lesquels nous allons relever quelques passages qui vont nous aider à enseigner certaines notions pour vérifier les objectifs fixés.

Texte 1 : Ils étaient fort près l'un de l'autre à se regarder.

Avec la vivacité et la grâce qui lui étaient naturelles quand elle était loin du regard des hommes, madame de Rênal sortait par la porte fenêtre du salon qui donnait sur le jardin, quand elle aperçut près de la porte d'entrée la figure d'un jeune paysan presque encore enfant, extrêmement pâle et qui venait de pleurer. Il était en chemise bien blanche, et avait sous le bras une veste fort propre de ratine violette.

Le teint de ce petit paysan était si blanc, ses yeux si doux, que l'esprit un peu romanesque de madame de Rênal eut d'abord l'idée que ce pouvait être une jeune fille déguisée, qui venait demander quelque grâce à M. le maire. Elle eut pitié de cette pauvre créature, arrêtée à la porte d'entrée, et qui évidemment n'osait pas laver la main jusqu'à la sonnette. Madame de Rênal s'approcha, distraite un moment de l'amer chagrin que lui donnait l'arrivée du précepteur. Julien, tournée vers la porte, ne la voyait pas s'avancer. Il tressaillit quand une voix douce dit tout près de son oreille : « Que voulez-vous ici, mon enfant ? »

Julien se tourna vivement, et, frappé du regard si rempli de grâce de madame de Rênal, il oublia une partie de sa timidité. Bientôt, étonné de sa beauté, il oublia tout, même ce qu'il venait faire. Madame de Rênal avait répété sa question.

« Je viens pour être précepteur, madame », lui dit-il enfin, tout honteux de ses larmes qu'il essuyait de son mieux.

Madame de Rênal resta interdite ; ils étaient fort près l'un de l'autre à se regarder. Julien n'avait jamais vu un être aussi bien vêtu et surtout une femme avec un teint si éblouissant, lui parler d'un air doux.

Madame de Rênal regardait les grosses larmes qui s'étaient arrêtées sur les joues si pales d'abord et maintenant si roses de jeune paysan. Bientôt elle se mit à rire avec toute la gaieté folle d'une jeune fille ; elle se moquait d'elle-même et ne pouvait se figurer tout son bonheur. Quoi, c'était là ce précepteur qu'elle s'était figure comme un prêtre sale et mal vêtu, qui viendrait gronder et fouetter ses enfants !

« Quoi, monsieur, lui dit-elle enfin, vous savez le latin ? ».

Ce mot de monsieur étonna si fort julien qu'il réfléchit un instant.

« Oui, madame », dit-il timidement.

Madame de Rênal était si heureuse qu'elle osa dire à Julien :

« Vous ne gronderez pas trop ces pauvres enfants ? »

-Moi, les gronder, dit Julien étonné, et pourquoi ?

-N'est –ce pas, monsieur, ajouta-t-elle après un petit silence et d'une voix dont chaque instant augmentait l'émotion, vous serez bon pour eux, vous me le promettez ?

S'entendre appeler de nouveau monsieur, bien sérieusement, et par une dame si bien vêtue, était au-dessus de toutes les provisions de Julien : dans tous les châteaux en Espagne en de sa jeunesse, il s'était dit qu'aucune dame comme il faut ne daignerait lui parler que quand il aurait un bel uniforme. Madame de Rênal, de son coté, était complètement trompée par la beauté du teint, les grands yeux noirs de Julien et ses jolis cheveux qui faisaient plus qu'à l'ordinaire, parce que pour se rafraichir il venait de plonger la tête dans le bassin de la fontaine publique.

Félix Nicodème Bikoï*, Le Français en première et terminale,* ÉDICEF, 2000, p.p.32-33.

À partir de ce texte, nous pouvons enseigner quelques leçons comme :

II.3.1. Emploi de l'imparfait et du passé simple

a) L'imparfait

L'imparfait est un temps du passé qui présente l'action du point de vue de la durée. Il marque une action passée. D'après le dictionnaire *Le Nouveau Littré* (2005 :851), l'imparfait « *est un temps du verbe qui sert principalement à indiquer une action considérée comme présente par rapport à un temps passé* ».

Il est utilisé pour :

1^0) Exprimer certaines valeurs circonstancielles

Exemples : Elle eut pitié de cette pauvre créature, arrêtée à la porte d'entrée, et qui évidemment n'**osait** pas laver la main jusqu'à la sonnette. Madame de Rênal s'approcha, distraite un moment de l'amer chagrin que lui **donnait** l'arrivée du précepteur.

2^0) Les descriptions : l'action est envisagée dans le passé sans que ses limites ne soient pas parfaitement définies dans le temps. Par excellence, l'imparfait est le temps de la description au passé.

Exemples tirés du texte : Il **était** en chemise bien blanche, et **avait** sous le bras une veste fort propre de ratine violette. Le teint de ce petit paysan **était** si blanc, ses yeux si doux, etc. […]. Les grands yeux noirs de Julien et ses jolis cheveux qui **faisaien**t plus qu'à l'ordinaire, parce que pour se rafraichir il **venait** de plonger la tête dans le bassin de la fontaine publique.

Les verbes écrits en grands c'est-à-dire était, avait, faisaient et venait sont conjugués à l'imparfait de l'indicatif. Ils sont employés pour décrire physiquement le jeune homme Julien : son accoutrement, la couleur de sa peau, sa chevelure, etc.

b) Le passé simple

Le passé simple est un temps du passé qui appartient essentiellement à la langue écrite. Il présente l'action comme accompli. De plus, il exprime une position d'antériorité par rapport au moment de l'énonciation. L'action est perçue comme ponctuelle. Le passé simple est utilisé pour :

1^0) Décrire avec une rigueur un peu sèche, les actions dans leur ponctualité, quelle que soit leur durée, dans l'ordre où elles se sont déroulées

Exemple : Julien se **tourna** vivement, et, frappé du regard si rempli de grâce de madame de Rênal, il **oublia** une partie de sa timidité. […].Ce mot de monsieur **étonna** si fort julien qu'il **réfléchit** un instant.

Les différents verbes qui sont conjugués au passé simple c'est-à-dire « tourna », « oublia », « étonna » et « réfléchit » décrivent la succession, la chronologie des actions comment elles se sont déroulées mais dans le passé.

2^0) Exprimer la soudaineté d'une action

Exemple : […] madame de Rênal sortait par la porte fenêtre du salon qui donnait sur le jardin, quand elle **aperçut** près de la porte d'entrée la figure d'un jeune paysan presque encore enfant, […]. Il **tressaillit** quand une voix douce dit tout près de son oreille : « Que voulez-vous ici, mon enfant ? »

Ces deux verbes : aperçut et tressaillit sont conjugués au passé simple. Ils expriment une action soudaine. Donc, une action qui se fait brusquement, à un laps de temps.

II.3.2. Les propositions subordonnées circonstancielles

La proposition subordonnée circonstancielle est le constituant de la phrase. Elle est le plus souvent déplaçable et supprimable. La proposition subordonnée circonstancielle est introduite par des conjonctions ou des locutions conjonctives très variées selon le sens.

Les différentes propositions subordonnées circonstancielles tirées du texte-support

1^{0}) La proposition circonstancielle de temps

Les subordonnées circonstancielles de temps sont introduites par quand, comme, pendant que, dès que, au moment où, avant que, après que, jusqu'à ce que, etc.

Exemple : Il tressaillit **quand une voix douce dit tout près de son oreille** : « Que voulez-vous ici, mon enfant ? ».

2^{0}) La proposition circonstancielle de cause et de conséquence

La notion de cause est inséparable de la notion de conséquence. Cause et conséquence sont les deux faces complémentaires d'une seule relation entre deux faits.

a) Les subordonnées circonstancielles de cause sont introduites par parce que, comme, puisque, sous prétexte que, d'autant que, etc.

Exemple : […] les grands yeux noirs de Julien et ses jolis cheveux qui faisaient plus qu'à l'ordinaire, **parce que pour se rafraichir il venait de plonger la tête dans le bassin de la fontaine publique**.

b) Les subordonnées circonstancielle de conséquence sont introduites par de sorte que, si bien que, au point que, de façon que, si…que, tellement que, tant…que, etc.

Exemple : Ce mot de monsieur étonna **si fort julien qu'il réfléchit un instant**.

4^{0}) La proposition circonstancielle de but

Le but, c'est ce que l'on cherche à atteindre ou à éviter. Les subordonnées circonstancielles de but sont introduites par pour que, afin que, de peur que, de crainte que, etc.

Exemple : […]. « Je viens **pour être précepteur**, madame », lui dit-il enfin, tout honteux de ses larmes qu'il essuyait de son mieux.

Texte 2: Ils étaient arrivés de tous les coins du pays

Deux Tanga…Deux mondes…Deux destins !

Ces deux Tanga attiraient l'indigène. Le jour, le Tanga du versant sud, Tanga commercial, Tanga de l'argent et du travail lucratif, vidait l'autre Tanga de sa substance humaine. Les Noirs remplissaient le Tanga des autres, où ils s'acquittaient de leurs fonctions. Manœuvres, petits commerçants, cuisiniers, boys, marmitons, prostituées, fonctionnaires subalternes, rabatteurs, escrocs, oisifs, main d'œuvre pénale, les rues en fourmillaient. Chaque matin, les paysans de la forêt proche venaient grossir leurs rangs, soit qu'ils fussent simplement en quête de plus vastes horizons, soit qu'ils vinssent écouler le produit de leur travail ; il s'était constitué parmi cette population une mentalité spécifique, si contagieuse que les hommes qui venaient périodiquement de la forêt en restés contaminés aussi longtemps qu'ils séjournaient a Tanga. […..].

Ils étaient arrivés de tous les coins du pays. Mais ils tendaient de plus en plus à se penser plutôt comme habitant de Tanga que comme originaires du sud ou de l'est, du nord ou de l'ouest. On pouvait les voir dans la rue : ils riaient, discutaient, se disputaient, avec des gestes qui auraient enfermé l'univers entier. Ils couraient, marchaient, se bousculaient, tombaient de vélo, le tout non sans une certaine spontanéité, seul résidu de leur pureté perdu, ils s'agitaient au soleil, dansaient, chantaient sous le regard angoissé des sbires qui circulaient par groupe comme dans une ville en état d'alerte.

La nuit, la vie changeait de quartier général. Le Tanga du versant nord récupérait les siens et s'animait alors d'une effervescence incroyable. Il faisait fête chaque nuit à ses enfants prodigues, on eut dit qu'il aurait voulu les abreuver d'une chose qu'ils perdraient peut-être bientôt pour toujours : la joie, la vraie joie, la joie sans maquillage, la joie nue, la joie originelle. Mais cela, ils ne pouvaient pas le comprendre. Déjà ils ne pouvaient plus dire d'où ils venaient qu'en nommant leur village natal, leur tribu d'origine. Ils ne savaient pas non plus où ils allaient, ni pourquoi ils y allaient. Etonnés de se trouver si nombreux ensemble, ils étaient non moins étonnés de cet étrange isolement de forêt vierge où ils se sentaient individuellement.

Dans Tanga-Nord, une case sur cinq tenait lieu de débit de boisson : le vin rouge généralement mélangé de mauvaise eau, le vin de palme souvent mal conservé, la bière de maïs, ce qu'il y avait de meilleur, y coulaient à profusion. Les initiés savaient en outre où et comment se procurer l'Africa-gin, une fameuse boisson locale, très fortement alcoolisée.

L'administration en avait formellement interdit la vente…et la fabrication-par fanfaronnade. Il s'était donc installé tout un réseau clandestin de distribution, de vente, d'achat, de transport de ce produit rare. N'importe comment, ce n'est pas sa fabrication que l'on pouvait raisonnablement interdire puisque là-bas, loin de la ville, au sein de la forêt, personne n'irait jamais voir.

Les maisons de danse exerçaient une attirance irrésistible sur les habitants des deux sexes. Violemment éclairées à l'électricité, bruyante, mélodieuse et plus souvent cacophonique, tambourinantes, pleines d'une faune singulière engoncée dans des faux cols ou fagotée dans des robes et des jupes de mauvaise coupe, en tout cas guindée, bouffie, empruntée, fausse, elles coûtaient par bonheur trop cher. Aussi était-il commun de se rassembler à deux, a trois ou davantage, dans une case, autour d'une calebasse de vin, de battre sur des caisses vides à défaut de tam-tam, de pincer les cordes d'une guitare ou d'un banjo, d'improviser un bal où la fantaisie était la règle prédominante, malgré l'exiguïté du local.

Félix Nicodème Bikoï, *Le Français en seconde*, ÉDICEF, 1998, p.p.144-145.

À partir de ce texte, nous pouvons enseigner les leçons suivantes:

II.3.3. Les figures de style

Selon le Dictionnaire des figures de style (2005 :8), « *ces dernières sont définies comme étant des tours particuliers données aux pensées, des manières de les exprimer distinguées des autres par une modification spéciale qui fait qu'on les réduit chacune a une espèce à part.* »

Pour Beth et Elsa (2005 :5), les figures de style

> Est un procédé par lequel on agit sur la langue en mettant en avant ses particularités, afin d'accentuer son efficacité ou de créer un morceau de gravure, ou en bouleversant, avec plus ou moins de force, son usage courant : agencement des phrases, choix d'un terme plutôt qu'un autre attendu habituellement, combinaisons particulières de mots,…

Fontanier (1977 :279) quant à lui, les figures de style sont les *« formes, les traits ou les tours plus ou moins remarquables et d'un effet plus ou moins heureux, par lesquels le discours dans l'expression des idées, des pensées, ou des sentiments s'éloigne plus ou moins de ce qui en eut été l'expression simple et commune.* »

Les figures de style permettent de renforcer la défense d'une thèse ou de donner du poids à une réfutation. Elles participent à la valorisation aussi bien qu'à la dévalorisation. En d'autres termes, ce sont des procédés utilisés par le locuteur pour convaincre, persuader son allocutaire. Donc, les figures de style sont des procédés d'expression qui s'écartent de l'usage ordinaire et donnent une expressivité particulière aux propos.

1^{0}) La personnification

Etymologiquement, selon le *Dictionnaire des figures de style* (2005 :103), le mot personnification est issu du mot d'origine latine *persona* « rôle attribué à un masque » au théâtre […] et à la valeur générale « d'individu » et *ficare* qui veut dire « faire ». La personnification est « *une figure de style qui consiste à attribuer à une chose abstraite ou concrète et inanimée les traits, les propriétés d'un être vivant réel, personne ou animal* ».

Quant au Grand Dictionnaire Encyclopédique Larousse (1984 :8012), la personnification est une « *action de personnifier une abstraction, de la représenter sous les traits d'une personne* ». Elle se définit aussi comme étant « *être, personne qui représente une idée, une qualité ; type incarnation* ».

Selon Fontanier (1977 :109), la personnification « *consiste à faire d'un être inanimé, insensible, ou d'un être abstrait et purement idéal, une espèce d'être réel et physique, doué de sentiment et de vie, enfin, ce qu'on appelle une personne, et cela, par simple façon de parler ou par une fiction toute verbale, s'il faut le dire* ».

La personnification est une description d'une chose sous forme d'être vivant.

Les exemples de phrases ci-dessous sont tirés du texte :

Ces deux Tanga attiraient l'indigène. […]. Les maisons de danse exerçaient une attirance irrésistible sur les habitants des deux sexes.

Dans les deux phrases tirées du texte susmentionné, nous disons qu'il s'agit de la personnification. En effet, on a attribué les caractéristiques d'une personne. Tanga est un nom d'une région. Si on dit qu'il attire l'indigène, il a été personnifié. C'est-à-dire qu'il est considéré comme une personne alors qu'il s'agit de l'inanimé. Il en est de même pour la deuxième phrase. Les maisons de danse exerçaient une attirance irrésistible. Ces maisons sont également personnifiées. Bref, dans une phrase ou une chose, un inanimé, un abstrait, …s'il a été personnifié, cette figure s'appelle la personnification.

2^{0}) L'accumulation

Etymologiquement, d'après le Dictionnaire historique de la langue française (2005 :19), l'accumulation est un substantif correspondant au verbe accumuler du mot latin *accumulare* qui signifie « *amonceler, accumuler, ajouter une chose à une autre* ». Cette figure de rhétorique « *consiste à accumuler les mots pour rendre l'idée plus frappante* ».

Pour le Grand Dictionnaire Encyclopédique Larousse (1982 :65), l'accumulation est un « *assemblage de mots en grand nombre par lequel on met en valeur une idée* ».

L'accumulation est une sorte d'énumération d'éléments, succession de mots ou d'expressions appartenant à une même catégorie et qui crée un effet de profusion.

Exemple : Manœuvres, petits commerçants, cuisiniers, boys, marmitons, prostituées, fonctionnaires subalternes, rabatteurs, escrocs, oisifs, main d'œuvre pénale, les rues en fourmillaient.

Les éléments ci-haut cités appartiennent à une même catégorie. Alors, cette figure de style est connue sous le nom de l'accumulation.

3^{0}) La gradation

D'après le Dictionnaire historique de la langue française (2005 :71), le mot gradation vient du latin *gradatio* qui veut dire « gradin » aussi terme de rhétorique dérivé de gradus c'est-à-dire « grade ». Alors, la gradation « *désigne d'abord en rhétorique et comme en latin (1464) une succession de mots de force croissante ; le mot rend (1595) le sens général de progression par degrés successifs…* ». Les termes se succèdent syntaxiquement d'une façon équivalente, dans cette figure de style, dans le but de persuader l'interlocuteur mais d'une façon croissante ou décroissante.

Pour le Grand Dictionnaire Encyclopédique Larousse (1983 :4893), la gradation est une figure de style qui « *consiste à présenter une suite de mots ou d'expressions selon un ordre progressif ascendant ou descendant.* » Quant à Fontanier (1999 : 333), la gradation se définit comme étant

> Une forme de métabole mais les termes de celle-ci sont rangés selon un ordre croissant ou décroissant. Elle consiste à présenter une suite d'idées ou de sentiments dans un ordre tel que ce qui suit dise toujours ou un peu moins que ce qui précède selon que la progression est ascendante ou descendante.

La gradation est une succession d'expressions ordonnées en une progression croissante ou décroissante. Il s'agit d'un procédé qui dispose les mots et les membres d'une phrase dans une progression ascendante ou descendante, croissante ou décroissante.

Prenons les exemples de phrases suivantes :

1) […] ils riaient, discutaient, se disputaient, avec des gestes qui auraient enfermé l'univers entier.

2) […]. Ils couraient, marchaient, se bousculaient, tombaient de vélo, le tout non sans une certaine spontanéité, seul résidu de leur pureté perdu, ils s'agitaient au soleil, dansaient, chantaient sous le regard angoissé des sbires qui circulaient par groupe comme dans une ville en état d'alerte.

Dans la première phrase, les verbes se suivent sous forme d'une progression croissante car ces personnes commencent à rire, puis à discuter et enfin à se disputer. Mais pour la deuxième phrase, les verbes se suivent sous une progression décroissante. Car ils ont couru, marché, se sont bousculés et sont tombés de vélo. Ils se sont aussi agités au soleil, ils ont dansé, chanté, etc. C'est pourquoi cette figure de style se nomme la « gradation ».

II.3.4. Le champ lexical de la musique

Par le champ lexical, nous entendons qu'il s'agit d'un ensemble de mots qui renvoient à un même domaine. Ceux-ci peuvent être de différentes natures comme le nom, adjectif, l'adverbe, le verbe. Eterstein et ses collaborateurs (2001 :240) définissent le champ lexical comme « *étant l'ensemble des mots qui se rapportent à une même réalité. Ils peuvent être synonyme, appartenir à la même famille, référer au même domaine, exprimer le même mot* ».

Dans le texte de lecture « Ils étaient arrivés de tous les coins du pays », les mots et expressions liés à la musique sont :

Dansaient ; chantaient ; s'animait ; maisons de danse ; bruyantes, mélodieuses et cacophoniques ; tambourinantes ; battre sur des caisses vides ; défaut de tam-tam, pincer les cordes d'une guitare ; etc.

À partir des mots et expressions tirés du texte, l'enseignant peut demander aux apprenants d'inventorier d'autres mots et expressions se rapportant à la musique mais qu'on n'a pas évoqué dans le texte.

Nous concluons en disant que le texte littéraire est utile dans l'enseignement-apprentissage en classe du français. En effet, en se servant de la littérature ou du texte littéraire en classe de français, l'enseignant peut enseigner beaucoup de leçons comme nous l'avons montré. Par exemple, après l'exploitation du texte, l'enseignant peut demander aux apprenants de relever dans le texte les verbes qui sont conjugués à l'imparfait et au passé simple. Il leur demande leur emploi. Les apprenants peuvent répondre que l'imparfait exprime une action qui dure, qui se répète et est utilisé lors de la description au moment où le passé simple exprime une action qui ne dure pas. Il peut aussi demander aux apprenants de relever différentes figures de styles contenues dans le texte et de dire leurs appellations ainsi que leurs caractéristiques. Ils peuvent répondre que la comparaison se caractérise par l'utilisation du terme comparatif tel que comme, pareil a, tel, etc. Il suffit tout simplement d'utiliser les approches qui permettent de favoriser les échanges entre les apprenants et entre les apprenants et l'enseignant, qui permettent aux apprenants de pratiquer la langue et qui mettent les apprenants au centre de son apprentissage.

CHAPITRE III. MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE, PRÉSENTATIONS, ANALYSES ET INTERPRÉTATIONS DE RÉSULTATS D'ENQUÊTE

Dans ce chapitre, nous allons montrer les méthodologies utilisées lors du recueil de données de notre recherche au moment où nous nous sommes rendu sur terrain. De plus, nous allons présenter, analyser et interpréter les résultats de l'enquête. Après toutes ces étapes, nous allons conclure et donner quelques suggestions.

III.1. Approche méthodologique

Cette partie est indispensable dans tout travail de recherche. En effet, sa raison d'être est de spécifier les méthodes que nous avons utilisées lors de la collecte de données pour arriver aux résultats qui confirmeront ou infirmeront nos hypothèses.

III.1.1. Présentation du milieu d'enquête

Nous aimerions faire une brève description de notre milieu d'enquête même si certains facteurs gênent le déroulement du travail de recherche. Les propos de Mucchielli (1973 :18) sont révélateurs. Pour lui, *« toute enquête est conditionnée, limitée par plusieurs facteurs ; ainsi, c'est en fonction des besoins d'enquête et de ses contraintes : temps, budget, nombre d'enquête que le promoteur d'un sondage choisira sa méthode d'échantillonnage »*.

Pour des raisons financières, d'accessibilité et des mauvaises conditions climatiques du fait qu'il pleuvait abondamment, nous avons effectué notre enquête dans les DCEN de Mbuye, Rutegama et Kiganda dans la DPEN de Muramvya, donc, nous n'avons pas pu travailler sur toute la DPEN. Nous avons procédé par la transmission du questionnaire d'enquête aux enseignants du français de la section Langues au Post-Fondamental. Ce questionnaire a été distribué à 10 enseignants de 10 établissements de ces trois DCEN ci-haut citées.

III.1.2. Méthodes de collecte des données

Pour débuter n'importe quelle recherche dans le but de recueillir les données, la détermination de la méthode qui sera mise en pratique est très importante. Selon le *Grand dictionnaire encyclopédique* (1985 :6884) le concept *méthode* est d'origine latine *methodus* qui signifie « *chemin, marche rationnelle de l'esprit, raisonnement tenu pour arriver à la connaissance ou à la démonstration d'une vérité. C'est l'ensemble ordonné de manière logique de principes, de règles qui constitue un moyen pour parvenir à un résultat* ».

Quant au dictionnaire Le Nouveau Littré (2007 :1144), la méthode est définie comme

> Ensemble de procédés raisonnés pour faire quelque chose. C'est un arrangement régulier, ordre juste et bien ménagé, dans les idées et dans les choses. C'est l'ordre que l'on suit dans l'étude ou dans l'enseignement d'une science. C'est aussi un ensemble des procédés rationnels employés à la recherche de la vérité.

Lorsque nous étions sur terrain pour recueillir les données de notre enquête, nous avons procédé à la distribution de questionnaires d'enquête écrits pour répondre librement aux questions posées. Ce questionnaire écrit nous a permis de toucher dix enseignants de français de la deuxième année Langues dans un temps limité. De plus, les enquêtés ne s'étaient pas sentis gêner car ils ont pris toute liberté pour raisonner et répondre comme il faut aux questions posées. Cet instrument a garanti aussi l'anonymat aux informateurs et a procuré l'aisance dans le traitement statistique des données langagières.

III.1.3. Population d'enquête

Pour déterminer la population d'enquête, nous nous sommes rendu à la DPEN de Muramvya pour demander l'autorisation de faire notre travail de recherche. Puis, nous sommes allé dans les DCEN de Mbuye, Rutegama et Kiganda pour solliciter le nombre des écoles ayant la 2ème Année de la section Langues. Après s'être rendu dans les trois différentes DCEN, nous avons trouvé que les établissements qui ont cette section sont au nombre de 15 c'est-à-dire cinq établissements par DCEN. Nous avons pris 10 classes suite aux objectifs que nous nous sommes fixé. Ces objectifs concernent le rôle de la littérature dans l'enseignement-apprentissage du français en 2ème Année post-fondamentale de la section Langues. Dans notre recherche, nous sommes intéressé par les enseignants du cours de Français. C'est cette catégorie d'enseignants qui constitue notre population d'enquête dans laquelle nous avons choisi l'échantillon.

Rongere (1971 :56) nous explique que ce concept de « *La population d'enquête est l'ensemble du groupe humain concerné par des objectifs de l'enquête. C'est dans l'univers que sera découpé l'échantillon* ». Les lecteurs de ce travail peuvent se poser des questions de savoir pourquoi nous avons fait des recherches auprès des enseignants. C'est pour la simple raison que les notions de la littérature ont une petite place dans le programme actuel du français de la deuxième année au post-fondamental de la section Langues.

En voici alors la répartition de notre population d'enquête :

Tableau nº1. Répartition de la population d'enquête : Les enseignants de français de la section Langues

DCEN	ÉTABLISSEMENTS	NOMBRE D'ENSEIGNANTS
Kiganda	Lycée Communal Gatabo	1
	Lycée Communal Kabamena	1
	Lycée Communal Kanyami	1
Mbuye	Lycée Communal Buhangura	1
	Lycée Communal Gahororo	1
	Lycée Communal Gasura	1
	Lycée Communal Mbuye	1
Rutegama	Lycée Communal Munyinya	1
	Lycée Communal Mushikamo	1
	Lycée Communal Rutegama	1
Total	10	10

III.1.4. Échantillonnage de l'enquête

Pour Del Bayle (1978 :48), l'échantillon est *« La partie de l'univers qui sera effectivement étudiée et qui permettra par extrapolation de connaitre les caractéristiques de la totalité de l'univers »*.

En nous appuyant sur ces idées, nous pouvons affirmer que l'étude et l'éclaircissement de l'échantillon permettent au chercheur de tirer des conclusions mises en application à la population d'enquête au moment du recueil de données de l'enquête.

Selon De Landsheere (1982 :358), *« Échantillonner c'est choisir un nombre limité d'individus, d'objets, ou d'événements dont l'observation permet de tirer des conclusions (inférences) applicable à la population entière (univers), à l'intérieur de laquelle le choix a été fait »*.

Nous nous nous sommes appuyé sur les idées de De Landsheere et nous avons mené une enquête sur dix établissements de la DPEN de Muramvya. Dans la DCEN de Mbuye nous avons quatre écoles, Rutegama nous avons trois écoles ainsi que trois écoles de Kiganda. Nous avons pris considéré les enseignants qui entrent en 2ème Année Langues.

Quant à Mayer et Ouellet (1991 :378), échantillonner est une action qui consiste à *« Prélever à l'intérieur d'une population, généralement appelée base de sondage, un certain nombre de personnes afin de les observer systématiquement à l'aide d'instruments liés soit à des méthodes quantitatives, soit à des méthodes qualitatives de recherche. »*.

Pour ce qui concerne notre méthodologie, nous avons choisi d'abord les établissements dans lesquels nous avons mené l'enquête, c'est-à-dire 10 écoles des DCEN de Mbuye, Rutegama et de Kiganda puis les enseignants auprès desquels elle a été menée.

Il existe plusieurs formes d'échantillonnage pour choisir les unités de l'échantillon. Toutefois, notre population d'enquête n'est trop vaste c'est pour cette raison que nous avons pris toute cette population. Alors, nous avons distribué le questionnaire d'enquête à dix enseignants de dix établissements différents.

Tableau nº2. Répartition de l'échantillon des enseignants

DCEN / ÉTABLISSEMENTS	Mbuye	Rutegama	Kiganda	Total
Lycée Communal Mbuye	1	-	-	1
Lycée Communal Buhangura	1	-	-	1
Lycée Communal Gahororo	1	-	-	1
Lycée Communal Gasura	1	-	-	1
Lycée Communal Rutegama	-	1	-	1
Lycée Communal Mushikamo	-	1	-	1
Lycée Communal Munyinya	-	1	-	1
Lycée Communal Gatabo	-	-	1	1
Lycée Communal Kabamena	-	-	1	1
Lycée Communal Kanyami	-	-	1	1
Total	4	3	3	10

III.1.5. Présentation d'instrument d'enquête

Dans toute recherche scientifique, le chercheur doit utiliser un instrument d'enquête. Pour cela, il existe plusieurs catégories d'instruments d'enquête. Mucchielli (1975 :65) parle des méthodes d'enquête. Celui-ci catégorise trois types :

> Les méthodes d'enquête (…) se divisent en trois catégories : les méthodes d'observation, méthodes d'interview et les questionnaires. Ceux-ci sont de deux genres : le questionnaire de l'auto-administration (le questionnaire est donné à un sujet qui doit y répondre) et le questionnaire par enquêteur (l'enquêteur pose des questions et note les réponses).

La méthode, pour nous, se définit comme toute manière de mettre en pratique quelque chose mais en respectant un ordre et les principes bien définis. Pour notre travail de recherche, nous avons opté d'utiliser le questionnaire écrit précisément le questionnaire de l'auto-administration. Ce type d'instrument d'enquête présente beaucoup d'avantages. Parmi ceux-ci, il y a la possibilité de quantifier de multiples données et de procéder à de nombreuses analyses de corrélations, il est facile à compléter, l'exigence de représentativité est facile à rencontrer, il porte sur de grands échantillons d'individus, la simplicité et l'anonymat, etc.

III.1.5.1. Le questionnaire écrit

Le questionnaire écrit est plus préférable parce que le chercheur se limite à des informations programmées et ce type de questionnaire facilite le traitement des données obtenues. C'est l'idée de Daval (1967 :152), *« La méthode par questionnaire minimise le risque d'erreur d'interprétation par rapport à l'interview, car le questionnaire peut être assimilé à un test auquel tous les sujets de la population sont soumis aux mêmes conditions ».*

Le questionnaire permet de vérifier la certitude des réponses et la liberté des enquêtés comme nous l'avons susmentionné. Ce questionnaire peut être utilisé dans les enquêtes plus complexes.

III.1.6. Déroulement de l'enquête

Comme nous l'avons déjà souligné, notre recherche s'est déroulée dans la DPEN Muramvya précisément dans les DCEN de Mbuye, Rutegama et Kiganda. Dans ces trois DCEN, nous avons choisi les écoles qui ont la 2ème Année de la section Langues. C'étaient les enseignants du cours de Français des classes de la section Langues qui étaient concernés par notre enquête pour recueillir les informations voulues. Elle s'est déroulée au mois de novembre de l'année scolaire 2019-2020.

Dans l'intention de faciliter le bon déroulement de cette enquête, nous avons adressé une lettre auprès des enseignants pour clarifier pourquoi nous avons besoin de leurs contributions. Nous avons alors distribué un questionnaire écrit auprès des enseignants mais avant d'entamer l'enquête proprement dite, nous avons d'abord effectué une pré-enquête.

III.1.6.1. La pré-enquête

Cette étape de la pré-enquête est aussi très pertinente dans la recherche des données. Avant de distribuer notre questionnaire nous avons jugé bon de tester d'abord nos questions afin de vérifier que ces dernières sont claires, précises et bien formulées. Selon Daval (1967 :86) : *« Le test du questionnaire permet de découvrir les questions inutiles les questions faisant double emploi, les questions trop longues, l'ordre des questions, l'ordre de questions à changer, les questions mal formulées, les termes incompris ou compris différemment ».*

Pinto et Grawitz (1964 :891) disent qu' *« il convient d'insister sur la nécessite d'une pré-enquête approfondie, c'est-à-dire un essai d'enquête sur un petit nombre de sujets qui permettent de roder le questionnaire et de rendre compte des difficultés ».*

Cette pré-enquête nous a permis de reformuler quelques questions que nous avons trouvées mal formulées. Malgré cela, certaines questions sont retenues pour l'enquête proprement dite. En effet, nous avons distribué un questionnaire à trois enseignants de trois différents établissements un enseignant du Lycée Communal Mbuye, du Lycée Communal Buhangura et du Lycée Communal Gatabo. Après l'analyse de résultats obtenus dans la pré-enquête, nous avons changé quelques questions et avons retenu toutes les réponses que les enseignants nous ont fournies.

III.1.6.2. L'enquête proprement dite

Après cette étape de la pré-enquête et la reformulation de certaines questions, nous avons demandé la permission auprès des autorités des écoles où nous avons fait notre enquête. Nous avons rencontré l'échantillon des enseignants du français de la 2ème Année de section Langues au Post-Fondamental dans le but de leur transmettre un questionnaire d'enquête. C'est au cours du mois de novembre qu'a eu lieu cette distribution. C'est-à-dire avant la fin du premier palier de l'année scolaire 2019-2020.

III.1.6.3. Problèmes rencontrés

Pendant la collecte des données, nous avons eu beaucoup de difficultés. Comme c'était pendant la période pluvieuse, quelques routes et chemins étaient pratiquement impossibles. À cause de tout cela, certains enquêtés n'ont pas pu respecter le rendez-vous qu'ils s'étaient fixés. Nous avons été obligés de revenir l'autre jour.

III.1.6.4. Le dépouillement de résultats de l'enquête

La distribution de questionnaire d'enquête et sa collecte terminées, la procédure suivante est celle qui consiste à dépouiller les données en vue d'analyser les réponses et donner les résultats de l'enquête. D'après Javeau (1972 :32), *« dépouiller un questionnaire c'est dégager les résultats intéressants dans le cadre défini par les hypothèses de travail ».*

Dans ce chapitre, nous avons parlé à propos de la méthodologie de notre recherche tout en donnant limite au champ de notre enquête. Ce champ correspond à la DCEN Mbuye, Rutegama et Kiganda de la DCEN Muramvya. Aussi, nous avons fait la description de la population de la recherche. Celle-ci est faite des enseignants du français de la section Langues au Post Fondamental. Nous avons préféré le questionnaire écrit comme instrument d'enquête.

Après cette étape qui consiste à dépouiller toutes les réponses fournies par nos enquêtés, nous allons ensuite procéder à la présentation, à l'analyse et à l'interprétation de ces données.

III.2. Présentation, analyse et interprétation de résultats d'enquête

Dans ce point, nous allons faire la présentation, l'analyse et l'interprétation de résultats d'enquête. Les questions qui constituent notre questionnaire d'enquête ont été regroupées dans différents thèmes: Identification de l'enquêté ; Appréciation du contenu matière et du niveau des apprenants ; Genres de difficultés ; Choix du texte à enseigner et Typologie de texte à enseigner.

Voici alors nos résultats que nous avons pu recueillir auprès des enseignants consultés du Français de la 2ème Année de la section Langues dans les DCEN de Mbuye, Rutegama et Kiganda dans la DPEN de Muramvya.

III.2.1. Identification de l'enquêté

Q1. Voudriez-vous nous dire votre niveau d'études ?

Tableau nº3 : Qualification de l'enquêté

Réponses	Fréquences	Pourcentage
Licence agrégée	5	50%
IPA ou ENS Baccalauréat III en Français	2	20%
Licence en Langues et Littératures Africaines	2	20%
Licence en Droit	1	10%
Total	10	100%

Les données du tableau nº3 montrent que cinq enseignants sur dix enquêtés soit 50% ont la qualification de Licence agrégée en Français car ils ont fréquenté l'ENS et IPA pendant une période de cinq ans. Deux sur dix soit 20% IPA ou ENS Baccalauréat III en Français et deux sur dix soit 20% Licence en Langues et Littératures Africaines. Un enseignant sur dix soit 10% qui a fait la Licence en Droit mais enseigne le cours de français.

En analysant ces données susmentionnées, nous constatons que la grande majorité des enseignants consultés ont suivi les filières qui leur permettent de bien exécuter leur tâche de l'enseignement du Français. En effet, ceux qui ont fait leur formation à l'ENS ou à l'IPA, ils apprennent les mêmes cours. Ces deux instituts ont pour rôle indispensable de former les formateurs de qualité dans le domaine d'enseignement parce qu'à la fin de leurs études, ils sont embauchés pour aller enseigner à l'école secondaire.

Nous remarquons également que certains enseignants dispensent le cours de français alors qu'ils n'ont pas les compétences suffisantes dans ce domaine. Ces enseignants qui ont fait leur formation dans d'autres facultés peuvent enseigner le cours de français comme nous l'avons déjà constaté. Ils exercent le métier d'enseignement mais en attendant qu'ils soient recrutés dans le domaine de leur formation. Pour cela, ils ne peuvent pas exécuter leur tâche comme il faut car ils manquent de compétences qui leur permettent de bien installer les ressources chez leurs apprenants.

S'ils n'ont pas suivi la section Pédagogique à l'école secondaire, ils leur seront difficile voire impossible de bien préparer leurs leçons car ils n'ont pas des notions en rapport avec les cours pédagogiques. Highet (1966 : 30) dit en ces termes que *« La première condition indispensable pour bien enseigner est donc que le pédagogue connaisse la discipline qu'il enseigne. Cela implique au fait qu'il l'oblige à continuer de s'instruire »*. Dans ce même ordre d'idées, Macaire et Raymond (1968 : 68) n'ont pas mâché les dents quand ils précisent que *« Pour exercer honnêtement un métier, il faut le connaitre, l'avoir appris »*. Si l'enseignant n'a pas des connaissances pour ce qui est des méthodologies à utiliser lors de l'enseignement, il lui semble difficile de transmettre les savoirs à ses apprenants. Il utilise directement les méthodes traditionnelles qui n'accordent pas la place aux apprenants. Seul l'enseignant est considéré comme le détenteur du savoir. Alors, nous nous posons la question de savoir si la non qualification de ces enseignants ne peut pas entrainer des conséquences négatives en ce qui concerne la réussite aux examens nationaux chez les apprenants car ils ne reçoivent pas des connaissances nécessaires de pouvoir faire la compétition avec les autres.

Bref, nous concluons en disant que beaucoup d'enseignants du Français ont suivi les instituts destinés à former les enseignants. Mais, nous profitons de cette occasion pour signaler qu'il y a ceux qui enseignent le cours de Français alors qu'ils n'ont pas été préparés à enseigner dans leurs formations initiales et cela peut handicaper la réussite des apprenants dans leurs compétitions nationales.

Q2**. Quelle est votre ancienneté dans l'enseignement du français ?**

Tableau nº4 : L'ancienneté dans l'enseignement du français

Réponse	Fréquence	Pourcentage
Inférieur ou égal à 5 ans	8	80%
De 5 ans a 10 ans	2	20%
Plus de 10ans	0	0%
Total	10	100%

Les données du tableau nº4 montrent que huit sur dix soit 80% des enseignants enquêtés ne sont pas expérimentés. Seul deux sur dix soit 20% sont un peu expérimentés.

Quoiqu'une personne soit qualifiée dans une fonction quelconque, l'ancienneté est aussi indispensable car plus elle exerce cette profession pendant plusieurs années, elle améliore là où elle éprouvait des difficultés.

Il en est de même pour le métier d'enseignement qui nécessite une certaine ancienneté. Celui ou celle qui l'exerce pendant une longue durée il améliore petit à petit.

En nous basant sur ces résultats, nous pouvons conclure en disant que la majorité de ces enseignants que nous avons consultés exercent le métier d'enseignement pendant une courte durée car 80% de ces enseignants ont déjà exercé cette fonction pendant une période ne dépassant pas cinq ans. Mais, au fur et à mesure ils seront expérimentés car personne ne peut pas avoir de l'expérience sans qu'elle soit au travail.

III.2.2. Appréciation du contenu-matière et du niveau des apprenants

Q3. Il vous semble utile d'enseigner les notions de la littérature en classe de français ?

Tableau nº5 : Utilité d'enseigner les notions de la littérature en classe de français.

Réponses	Fréquences	Pourcentage
Oui	10	100%
Non	0	0%
Total	10	100%

Les données du tableau nº5 montrent que tous les dix enseignants c'est-à-dire 100% d'enseignants sont d'accord qu'il est utile d'utiliser les notions de la littérature en classe de langue.

Tout le monde affirme que l'utilisation des notions de la littérature en classe de langue est essentiellement indispensable. Comme Les apprenants vivent dans la société et la littérature parle des réalités de la vie quotidienne, c'est pour cette raison qu'elle est jugée bonne de l'utiliser. En effet, elle permet aux apprenants de s'ouvrir au monde, de connaitre les pensées des grands auteurs, de connaitre la réalité qui a dominé les différents siècles littéraires. Via la littérature, nous connaissons la philosophie des auteurs et la réalité qui a prévalu les différents siècles. Elle permet de connaitre en quelque sorte l'histoire du monde tout au cours de son évolution.

Ils continuent en affirmant que les notions de la littérature permettent aux apprenants de développer l'esprit critique et de réflexion sur la langue. En partant des lectures faites, les apprenants deviennent des vrais critiques car ils produisent leurs textes tout en appréciant ou en critiquant négativement les ouvrages déjà consultés.

Les textes et les œuvres littéraires aident les apprenants à s'ouvrir au monde et à garder certaines facettes de la vie. Les apprenants changent aussi leur mentalité, leur vision du monde grâce à l'apprentissage de ces notions de la littérature.

De plus, les apprenants connaissent des grandes périodes qui ont marqué la littérature. Elle sert aux apprenants de les renseigner sur les grandes personnalités qui ont servi à rétablir la liberté des hommes, à lutter contre la ségrégation raciale, à lutter contre l'injustice sociale, à dénoncer les méfaits de la colonisation. Ça aide les apprenants à approfondir leurs connaissances, à développer leurs compétences telles que l'expression écrite et orale et à produire facilement leurs idées. En abordant la littérature, les apprenants acquièrent certaines nouvelles informations culturelles et linguistiques des autres pays et les confrontent avec les leurs. Elle permet de découvrir le goût de la lecture et le plaisir de comprendre une œuvre littéraire.

En bref, en nous basant sur les idées émises par nos enquêtés, l'usage des notions de la littérature en classe de langue est très nécessaire parce qu'elle relate des réalités culturelles et linguistiques de la vie sociale des apprenants. Elle permet également de développer les compétences communicatives des apprenants visées par l'enseignement de toutes les langues. Elle permet enfin de s'ouvrir au monde, de connaitre l'autre et de confronter les idées des apprenants avec celles des autres.

Q4. Comment jugez-vous la place accordée à l'enseignement des notions de la littérature ?

Tableau nº6 : Place accordée à l'enseignement des notions de la littérature

Réponses	Fréquences	Pourcentage
Insuffisante	6	60%
Suffisante	2	20%
Pas de place	2	20%
Total	10	100%

Les données du tableau nº6 montrent que six sur dix soit 60% d'enseignants enquêtés affirment que la place accordée à l'enseignement des notions de la littérature est insuffisante. Seuls deux soit 20% disent qu'elle est suffisante au moment où deux autres enseignants soit 20% quant à eux, l'enseignement des notions de la littérature n'a pas de place.

Pour les uns, la place accordée à l'enseignement des notions de littérature est insuffisante car elle est abordée dans une moindre mesure surtout dans certains textes. Elle est insuffisante car le système éducatif actuel ne privilégie pas la littérature. Le programme est fait principalement par les leçons de la grammaire qui se rapportent à l'orthographe, à la conjugaison, à l'expression, au vocabulaire, etc.

Les autres disent que la place des notions de la littérature dans l'enseignement du français est considérable. Pour eux, elles ont une place non négligeable dans le fait que beaucoup de textes ont été élaborés pour servir aux leçons aux élèves. Dans les Cahiers des Supports-Élèves et dans les Guides de l'enseignant du Post-Fondamental nous y trouvons des extraits qui sont utilisés comme des textes supports pour aborder des leçons de grammaire, de vocabulaire et d'expression.

D'une manière synthétique, en nous basant sur les arguments avancés par nos enseignants enquêtés et en visitant les manuels de l'apprenant ainsi que les guides de l'enseignant, nous pouvons dire que la place accordée à l'enseignement des notions de la littérature au Post-Fondamental au Burundi demeure ambiguë. En effet, beaucoup de textes sont des textes non littéraires. Même les textes littéraires et la littérature là où ils sont insérés dans le corpus, ils ne sont pas approfondis. Les notions de la littérature sont abordées d'une façon succincte car personne ne peut enseigner la littérature du 18ème et du 19ème siècle sans passer d'abord par les siècles antérieures.

Q5. Pourquoi les notions de la littérature ont été négligées dans l'enseignement du français?

Tableau n°7 : Négligence des notions de la littérature dans l'enseignement du français

Réponses	Fréquences	Pourcentage
Elles sont incompréhensibles	8	80%
Elles sont compréhensibles	0	0%
Elles sont inutiles	1	10%
Autres	1	10%
Total	10	100%

Les données du tableau n°7 montrent que huit enseignants sur dix soit 80% d'enseignants enquêtés affirment que les notions de la littérature sont négligées dans l'enseignement du français du fait qu'elles sont incompréhensibles. Un enseignant soit 10% disent qu'elles sont inutiles alors qu'un autre soit 10% ne voient pas pourquoi elles sont négligées.

Dans le système éducatif actuel du Burundi, les enseignants des langues en général et du français en particulier se lamentent en disant que les notions de la littérature ont été presque oubliées. Parmi ceux qui sont enquêtés, ils disent que les notions de la littérature paraissent plus complexes aux apprenants. Ces derniers n'ont pas un bagage suffisant pour affronter de telles leçons. En analysant le contenu des programmes de l'École Fondamentale, les enseignants voient que les élèves du Post-Fondamental n'ont pas été bien préparés sous ce type de leçon. Elles ne sont pas proportionnelles à leurs niveaux. Ils continuent en disant qu'elles sont jugées difficiles pour les apprenants et ne parlent que des réalités étrangères qui entravent la compréhension. De ce fait, les apprenants ne sont pas motivés car ces littératures évoquent des éléments culturels qui leur semblent nouveaux. Selon les concepteurs des programmes, ils disent que ces notions ennuient les élèves du fait qu'elles relatent des réalités étrangères. Avec le niveau actuel des apprenants, il semble qu'ils ne comprendraient pas suffisamment les notions de la littérature étrangère. Pour les autres, elle a été négligée pour la simple raison qu'elle aura sa place à l'Université là où les étudiants ont un niveau adéquat pour l'aborder sans difficultés.

Pour d'autres enseignants enquêtés, la littérature n'est plus privilégiée dans l'enseignement secondaire actuel. De plus, ces notions sont inutiles parce qu'elles parlent des réalités qui semblent nouvelles aux apprenants. Par conséquent, les apprenants se sentent beaucoup gênés d'apprendre les notions qu'ils ne connaissent pas. Il y a même des enseignants qui ignorent pourquoi ces notions de la littérature n'ont pas été détaillées profondément dans le programme car elles nous enseignent comment les personnes de la société quelconque vivent avec les autres. Les apprenants ne comprennent pas ces notions même si elles sont importantes.

En peu de mots, en nous appuyant sur les différents points de vue fournis par nos enseignants enquêtés, nous comprenons que les notions de la littérature ont été négligées dans l'enseignement du français parce qu'elles sont plus complexes, elles sont vraiment compliquées. Les apprenants ne sont pas motivés car toutes ces notions sont nouvelles et peuvent déranger la bonne compréhension. Comme elles relatent des réalités étrangères, c'est pourquoi elles ont une place minime dans ce nouveau programme du Post Fondamental même dans la section Langues.

Q6. Peut-on dire que l'enseignement des notions de la littérature développe la compréhension et l'expression écrites du français ?

Tableau nº8 : Développement de la compréhension et de l'expression écrites du français lors de l'enseignement des notions de la littérature

Réponses	Fréquences	Pourcentage
Oui	10	100%
Non	0	0%
Total	10	100%

Les données du tableau nº8 montrent que la totalité soit 100% des enseignants enquêtés sont d'avis que l'enseignement des notions de la littérature développe la compréhension et l'expression écrites du français.

Nul ne doute que l'enseignement de la littérature développe la compréhension et l'expression écrites du français. En témoignent tous nos enseignants enquêtés. Pour eux, On aborde la littérature par la lecture des ouvrages littéraires qui permet aux apprenants de prendre les différents courants littéraires et les expressions écrites. C'est à partir d'un thème qui est développé dans le texte que l'apprenant est appelé à produire son propre texte, à donner son point de vue. Dans chaque leçon, nous voyons des mots clés qui peuvent être même des notions nouvelles. Car c'est en lisant que l'on comprend de nouvelles façons d'imiter un style. Parce que plus on aborde la littérature, plus l'apprenant ne découvre de nouvelles réalités de la culture et de la langue. L'apprenant découvre l'orthographe et les vocabulaires de mots nouveaux qu'il utilisera lors de ses propres productions. Comme les français disent que « c'est en forgeant qu'on devient forgeron », même les apprenants développent leurs compétences en s'occupant de la lecture.

Avec la lecture des œuvres littéraires, les apprenants parviennent à développer le niveau de compréhension de certains vocabulaires, ce qui va leur permettre aussi de bien s'exprimer par écrit en français. Les élèves deviennent de plus en plus familiers avec la littérature ce qui développe leur expression tant écrite qu'orale. C'est en faisant des résumés que l'élève développe ces compétences.

En bref, nous pouvons dire que l'enseignement de la littérature développe la compréhension et l'expression écrites du français du fait que la littérature permet de développer les différentes compétences linguistiques communicatives que toute langue vise y compris l'expression et la compréhension écrites du français.

Q7. Comment appréciez-vous le niveau de vos apprenants pour ce qui est de la compréhension orale et écrite ainsi que l'expression orale et écrite ?

Tableau nº9 : Le niveau des apprenants en ce qui concerne la compréhension orale et écrite ainsi que l'expression orale et écrite

Réponses	Fréquences	Pourcentage
Bas	7	70%
Moyen	3	30%
Très bas	0	0%
Elevé	0	0%
Très élevé	0	0%
Total	10	100%

Ici, les données recueillies du tableau nº9 montrent que sept sur dix soit 70% affirment que leurs apprenants ont un niveau bas. Trois sur dix soit 30% disent que leurs apprenants ont un niveau moyen.

En analysant ces résultats fournis par nos enseignants enquêtés, nous voyons que la majorité des apprenants ont un niveau bas. Selon ces enseignants, ce qui montre cette baisse du niveau c'est la manière dont les apprenants se comportent lors de l'exploitation des textes littéraires au moment où ils posent de questions de compréhensions qui demandent des réflexions approfondies. Leurs apprenants ne parviennent pas à y répondre. Ils éprouvent des difficultés de la formulation de phrases correctes. Même ceux qui essaient, ils font recours à la langue maternelle ainsi qu'à d'autres comme par exemple l'anglais à cause du manque de termes adéquats à utiliser.

Même si ces enseignants disent que la plupart de leurs apprenants ont un niveau bas, il y a ceux qui affirment qu'il y a quelques apprenants qui ont un niveau satisfaisant. En effet, ils parviennent à répondre correctement aux questions de compréhension et s'expriment convenablement à l'oral et à l'écrit. Dans les travaux de dissertation, ils essaient de mobiliser leurs connaissances et transmettent leurs messages sans commettre trop d'erreurs.

Selon ces mêmes enseignants, les causes de la baisse de ce niveau des apprenants sont nombreuses.

D'abord, il y a des apprenants qui ne fréquentent jamais la bibliothèque parce qu'il y a des établissements qui ne sont pas en possession de bibliothèques. Même ceux qui ont la bibliothèque ont le manque de livres et de manuels scolaires. En d'autres termes, les apprenants restent avec les connaissances transmises dans les séances du Français.

Ensuite, certains établissements connaissent un effectif élevé à tel point que l'enseignant ne peut pas suivre chaque apprenant au cours de travaux de compréhension et expression orales et écrites. Cette pléthore des apprenants fait partie des difficultés que les enseignants rencontrent pendant le déroulement de leurs leçons.

Enfin, quand ces apprenants arrivent à la maison, ils ne prennent pas du temps suffisant pour réviser leurs matières. Ils font la révision quand ils sont avertis ou quand la période des examens est proche alors que l'apprentissage se fait d'une façon systématique. Les enseignants peuvent contribuer à cette baisse car certains d'entre eux se précipitent pour achever leurs programmes soi-disant qu'ils sont très vastes et n'accordent pas une place suffisante aux apprenants alors que les nouvelles approches accordent une place considérable aux apprenants.

En peu de mots, le niveau des apprenants a baissé à cause de différents facteurs. Ces derniers peuvent être d'ordre économique ou moral tels que nous les avons déjà signalés. Ces causes sont le manque de matériels didactiques qui permettent la bonne marche de l'enseignement-apprentissage, les classes pléthoriques où l'enseignant ne peut pas contrôler les travaux de ses apprenants c'est-à-dire le manque d'un bon encadrement rigoureux.

Q8. Quand vous exploitez les textes littéraires en classe, la plupart de vos apprenants sont

Tableau nº10 : Participation des apprenants lors de l'exploitation des textes littéraires en classe

Réponses	Fréquences	Pourcentage
Actifs	3	30%
Passifs	6	60%
Très passifs	1	10%
Très actifs	0	0%
Total	10	100%

Les données du tableau nº10 montrent que six sur dix soit 60% des enseignants enquêtés quand ils exploitent les textes littéraires en classe, la plupart des apprenants sont passifs. Un enseignant sur dix soit 10% affirment que les apprenants sont très passifs alors que sauf les trois sur dix c'est-à-dire 30% disent que les apprenants sont actifs.

L'exploitation du texte littéraire suit les méthodes appropriées qui mettent les apprenants au centre de l'apprentissage. Ces méthodes permettent les échanges entre les apprenants et l'enseignant. Les méthodes communicatives et actives sont privilégiées. Si elles étaient mises en application, les apprenants participeraient sans difficultés.

Nous avons voulu savoir la participation des apprenants en classe pendant l'exploitation du texte littéraire. Selon les enquêtes menées auprès des enseignants, beaucoup d'enseignants disent que quand ils exploitent les textes littéraires, leurs apprenants sont passifs. En effet, d'après ces enseignants enquêtés, les élèves ne parviennent pas à répondre les questions de compréhension portant sur le texte car leur bagage en matière de vocabulaire est insuffisant. S'ils leur demandent de dégager les principales informations du texte, le français utilisé dans un texte littéraire leur semble très difficile. Quand les enseignants exploitent ces types de textes avec les apprenants ces derniers semblent ne pas comprendre.

Peu d'enseignants disent qu'au moment de l'exploitation des textes littéraires, leurs apprenants sont actifs. La participation en classe est suffisante car ils parviennent à répondre aux questions de compréhension qui leur sont posées. Ils peuvent synthétiser le texte dans leurs propres mots.

Mais les lacunes ne peuvent pas manquer parce que dans leurs productions, les enseignants remarquent beaucoup d'erreurs orthographiques d'inattention ainsi qu'au niveau de l'expression orale. Il y a des cas même où ils font des mixités linguistiques suite au manque du terme adéquat qu'ils pourraient utiliser.

D'une manière brève, nous remarquons que quand les enseignants exploitent les textes littéraires en classe, la plupart de leurs apprenants sont passifs. Ils ne sont pas capables de dégager fidèlement les principales informations transmises par le texte. Même ceux qui peuvent participer, ils le font d'une façon qui n'est pas satisfaisante car ils produisent des idées qui contiennent un grand nombre d'erreurs et d'autres manquent le vocabulaire à utiliser.

Q9. Combien de travaux de composition aimez-vous donner à vos élèves par palier ?

Tableau nº11 : Nombre de travaux de composition à donner par palier

Réponses	Fréquences	Pourcentage
Un	1	10%
Deux	8	80%
Trois	1	10%
Aucun	0	0%
Total	10	100%

Les données du tableau nº11 montrent que huit sur dix soit 80% d'enseignants enquêtés donnent deux travaux de composition par palier. Mais un sur dix soit 10% donne un seul travail de composition alors qu'un autre enseignant soit 10% donne trois travaux de composition.

Nous sommes d'accord que les travaux de composition aident les apprenants à développer leurs compétences communicatives. En d'autres termes, ils ont une importance primordiale dans l'amélioration de l'usage de la langue dans n'importe quelle situation de communication. Même les enseignants qui sont sur terrain sont du même avis. Néanmoins, certains facteurs peuvent gêner la mise en situation de ce genre d'exercice.

Parmi ces différents facteurs, les enseignants disent que le cours est vaste et les évaluations à donner sont nombreuses raison pour laquelle nous donnons peu de travaux de composition. Si on donne beaucoup, on risque de perdre du temps car les apprenants passent beaucoup de temps à faire ce genre d'exercice.

Même s'ils disent que les travaux de composition aident les apprenants à développer leurs compétences communicatives langagières c'est-à-dire la compréhension écrite et orale ainsi que l'expression orale et écrite, ils ajoutent qu'ils donnent peu de travaux de composition car les classes sont surpeuplées. La correction de ces travaux demande un temps suffisant alors qu'ils font beaucoup de séances dépassant les heures exigées par l'ordonnance ministérielle.

En peu de mots, nous constatons que beaucoup d'enseignants donnent peu de travaux de composition à cause de différentes raisons comme nous venons de le voir. Ces raisons sont le nombre élevé des apprenants, le manque de temps suffisant lors de la correction, le programme qui est vaste ainsi que le volume horaire dépassant celui reconnu par l'ordonnance ministérielle. La conséquence est que le niveau des apprenants est en decrescendo suite à la non importance accordée aux travaux de rédaction qui contribueraient au développement de l'amélioration de l'expression orale et écrite du français.

Q10. Actuellement les élèves ne rédigent pas. Pourquoi ?

Tableau nº12 : Cause actuelle de ne pas rédiger

Réponses	Fréquences	Pourcentage
Ils ne sont pas motivés	7	70%
Ils manquent le vocabulaire	3	30%
Ils manquent des thèmes intéressants	0	%
Ils manquent du temps	0	0%
Total	10	100%

Les données du tableau nº12 montrent que sept sur dix soit 70% d'enseignants enquêtés disent qu'actuellement les élèves ne rédigent pas parce qu'ils ne sont pas motivés. Trois sur dix c'est-à-dire 30% affirment qu'ils manquent le vocabulaire à utiliser.

Pas mal de personnes s'imaginent pourquoi actuellement les apprenants n'aiment pas faire la rédaction. Les enseignants l'affirment également. Pour ces enseignants, le cours de Français leur semble difficile et sont découragés par la situation actuelle du chômage parce que les apprenants disent qu'après leurs études secondaires ils n'auront pas du travail c'est pour cette raison qu'ils sont des passe-partout. Ils sont intéressés par les travaux rémunérateurs en vue de gagner de l'argent. Ils se lamentent que même leurs grands frères et grandes sœurs qui ont suivi les études universitaires ne sont pas recrutés. Ils n'aiment pas la lecture alors que c'est en lisant qu'on devient fort et motivé dans la rédaction.

Il semble que les apprenants de ces jours-ci ne donnent pas de grande importance aux études, ce qui fait qu'ils ne se concentrent pas au travail de recherche, ce qui handicape les capacités de rédaction.

Pour les autres, les apprenants sont incapables de rédiger suite au manque de bagage suffisant en termes de lexique, ils manquent des termes à utiliser. Cela s'observe aux questions de compréhension. Certains enseignants ne les incitent pas à le faire. En plus, comme les travaux de composition demandent beaucoup de temps, un temps suffisant de la réflexion lors de la correction, les enseignants posent de questions qui demandent des réponses très brèves et oublient la composition. Certains enseignants n'accordent pas une place suffisante aux travaux de composition.

Il y a aussi ceux qui disent que les apprenants ne rédigent pas parce qu'il n'y a pas de compétition interscolaire. Dans les années passées, les apprenants faisaient des compétitions et recevaient des prix. Ils étaient motivés par ces primes et s'attachaient beaucoup à ces genres d'exercices. Mais actuellement ils ne sont pas motivés car selon eux, passer un long temps dans la bibliothèque c'est le fait de perdre du temps.

Pour clore, actuellement les apprenants ne rédigent pas car ils manquent de motivations. En effet, les apprenants ne voient pas l'importance de rédiger car ils ne gagnent rien. Pour eux, ils s'occupent de travaux pouvant leur donner de l'argent. Les autres n'ont pas de bagage suffisant pour pratiquer la rédaction c'est-à-dire qu'ils manquent des termes à utiliser. Certains enseignants n'accordent pas une grande importance à ces genres d'exercices. Pour pallier, remédier à ce problème, l'enseignant est appelé à multiplier les travaux de rédaction afin de surmonter les compétences lectorales de ses apprenants.

Q11. En préparant vos apprenants pour qu'ils puissent comprendre, vivre et produire un texte vous pouvez leur donner régulièrement les travaux de composition ?

Tableau nº13 : Stratégies à adopter en vue de préparer les apprenants pour qu'ils comprennent, vivent et produisent un texte

Réponses	Fréquences	Pourcentage
Oui	10	100%
Non	0	0%
Total	10	100%

Les données du tableau nº13 montrent que dix sur dix donc 100% des enseignants sont d'accord que pour que les élèves puissent comprendre, vivre et produire un texte, il faut les préparer en leur donnant régulièrement les travaux de composition.

Pour que les élèves puissent comprendre, vivre et produire un texte plusieurs mécanismes peuvent être mis en exergue pour préparer les apprenants. Nous sommes obligés de les inciter à lire les ouvrages littéraires et de leur donner beaucoup de travaux de rédaction se rapportant à ce qu'ils ont vu et les encourager vivement. Il faut enseigner aux apprenants les notions en rapport avec les courants littéraires, aider les apprenants à relever dans un texte les situations de communication et l'interprétation du texte. Ils doivent motiver leurs apprenants en leur montrant qu'eux aussi possèdent des talents multivariés. Lorsqu'ils sont sensibilisés à propos de la biographie des auteurs célèbres ils vont comprendre facilement qu'eux aussi possèdent des talents inexploités.

Si ils aiment la lecture et la rédaction dès le bas âge, ils grandiront étant bien préparés et pouvant faire leurs propres productions sans problèmes. Les enseignants doivent alors donner à leurs apprenants beaucoup de travaux de composition et beaucoup d'exposés pour se familiariser à s'exprimer car la langue s'apprend en communiquant.

Brièvement, pour préparer les apprenants pour qu'ils puissent comprendre, vivre et produire un texte, les enseignants doivent les initier régulièrement via beaucoup de travaux de composition et des exposés sur les textes et les œuvres déjà lus. À l'aide de ces travaux en rapport avec la dissertation, les apprenants s'habituent de plus en plus à s'exprimer oralement ou par écrit dans différentes situations de communication.

Q12. La plupart de textes proposés dans les manuels scolaires répondent-ils au niveau des apprenants ?

Tableau nº14 : La plupart de textes proposés dans les manuels scolaires répondent au niveau des apprenants

Réponses	Fréquences	Pourcentage
Oui	5	50%
Non	5	50%
Total	10	100%

Les données du tableau nº14 montrent que cinq sur dix soit 50% des enseignants enquêtés affirment que la plupart des textes proposés dans les manuels scolaires répondent au niveau des apprenants. Par ailleurs, les cinq qui restent soit 50% quant à eux, les textes proposés répondent au niveau des apprenants.

Dans le contenu-matière de la section Langues, beaucoup de gens se demandent si le programme du français en général et des textes en particulier répondent au niveau des apprenants. Les enseignants eux aussi ont ces ambiguïtés. Certains disent que les textes proposés répondent au niveau de leurs apprenants au moment où les autres le refusent.

La moitié des enseignants enquêtés affirment que les textes proposés dans les Cahiers des Supports-Élèves ne répondent pas au niveau de leurs apprenants car lors du déroulement de la leçon, la participation n'est pas satisfaisante. S'ils demandent aux apprenants de dégager les grandes informations véhiculées par le texte ils ne sont pas capables. Pour parvenir à les faire comprendre, les enseignants doivent fournir beaucoup d'efforts et utiliser beaucoup de temps. Pour eux donc, les textes devraient être en rapport avec la situation quotidienne des apprenants c'est à dire inspirés du territoire national, mais presque tous les textes parlent de réalités d'origine étrangère. Les textes proposés sont courants malgré le faible niveau des élèves. La plupart d'apprenants présente un niveau inquiétant quant à la compréhension. Ils éprouvent quelques difficultés car ils ne sont pas habitués aux questions qui demandent la réflexion du fait qu'à l'École Fondamentale les questions portant sur le texte sont du type vrai ou faux ou choix multiple.

Une autre partie d'enseignants sont d'accord que les textes proposés répondent au niveau de leurs apprenants. Pour eux, ils nous affirment qu'ils répondent au niveau de leurs apprenants parce que parmi ces derniers, il y a ceux qui parviennent à détecter le message livré dans le texte. La plupart d'entre eux comprennent ce qu'on raconte dans le texte. Le vocabulaire utilisé est courant même si dans certaines situations les apprenants éprouvent des difficultés de la compréhension et formulation des réponses dans leurs propres mots aux questions posées.

D'une manière synthétique, compte tenu des réponses fournies par nos enquêtés, nous pouvons dire que les textes proposés dans les manuels ne répondent pas au niveau des apprenants. En réalité, cela se remarque dans la semaine de la situation d'intégration où chaque apprenant est placé devant une situation-problème à laquelle est appelé à la résoudre tout en mobilisant toutes les connaissances, toutes les ressources installées tout au long de tout le palier. C'est au cours de cette période où les enseignants remarquent que l'apprenant n'a pas ou possède un bagage suffisant lui permettant de produire ses propres idées.

Q13. Les thèmes développés dans les textes au programme doivent-ils intéresser les apprenants pour qu'ils puissent contribuer à l'amélioration de l'expression écrite des apprenants?

Tableau nº15 : Contribution à l'amélioration de l'expression écrite des apprenants à travers thèmes développés dans les textes au programme

Réponses	Fréquences	Pourcentage
Oui	4	40%
Non	6	60%
Total	10	100%

Les données du tableau nº15montrent que quatre sur dix soit 40% des enseignants enquêtés sont d'avis que les thèmes développés dans les textes au programme doivent intéresser les apprenants pour qu'ils puissent contribuer à l'amélioration de l'expression écrite des apprenants. Mais les six autres soit 60% des enseignants ne sont pas du tout d'accord.

Le constat est que peu d'enseignants consultés lors de notre enquête c'est-à-dire 40% affirment que les thèmes développés dans les textes doivent intéresser les apprenants pour qu'ils puissent contribuer à l'amélioration de l'expression écrite des apprenants. Quand la majorité des textes relatent les évènements de la vie et des faits socio-culturels des apprenants, ça ouvre facilement leur niveau de compréhension. S'ils sont dégoûtés par une idéologie ils ne peuvent pas s'être intéressés de son contenu. Mais s'ils trouvent que le thème abordé est très intéressant ils suivent sans doute même si le texte serait difficile les apprenants pourraient aller consulter le dictionnaire afin de s'enrichir, pour comprendre un concept qui gêne la compréhension d'un texte développant un thème qui l'intéresse.

Pour d'autres enseignants consultés c'est-à-dire 60%, les thèmes développés ne doivent pas nécessairement intéresser les apprenants. Comme l'apprenant vit dans la société et cette dernière a des difficultés, dans les textes les thèmes développés aident les apprenants à trouver ses solutions. Dans ces textes, les thèmes développés amènent les apprenants à résoudre les problèmes de la vie sociale, aident les apprenants à s'intégrer dans la vie quotidienne. Par exemple les faits sociaux qui nous montrent comment nous pouvons nous comporter convenablement dans la société. C'est pour cette raison qu'ils disent que ce n'est pas obligatoire que ces thèmes intéressent les apprenants mais qui donne la leçon morale.

Donc, nous pouvons retenir que les enseignants n'émettent pas sur les mêmes ondes en ce qui concerne les thèmes développés dans les textes s'ils doivent nécessairement intéresser les apprenants ou pas pour qu'ils puissent contribuer à l'amélioration de l'expression écrite du français. La plupart de ces enseignants donc 60% ne sont pas pour que ces thèmes doivent intéresser les apprenants. Ce qui est important est que les thèmes développés contribuent à la résolution des problèmes qui handicapent la société des apprenants. Pour d'autres il est nécessaire que les thèmes développés dans les textes exploités intéressent les apprenants. En effet, pour eux, si les apprenants se sentent dégoûtés, ils ne donnent pas l'importance à l'exploitation de ces textes. Donc ce serait un passe-temps. D'où, les thèmes développés lors de l'exploitation de textes doivent intéresser les apprenants pour qu'ils puissent contribuer à l'amélioration de l'expression écrite du français.

Q14. Est-ce que vous jugerez très important d'approfondir les notions de la littérature dans l'enseignement-apprentissage du français?

Tableau nº16 : Importance d'approfondir les notions de la littérature dans l'enseignement-apprentissage du français au post-fondamental

Réponses	Fréquences	Pourcentage
Oui	9	90%
Non	1	10%
Total	10	100%

Ici, les données du tableau nº16 montrent que neuf sur dix c'est-à-dire 90% des enseignants enquêtés sont d'avis qu'il est très important d'approfondir les notions de la littérature dans l'enseignement-apprentissage du français au Post-Fondamental. Mais un sur dix soit 10% ne sont pas d'accord qu'elles soient approfondies.

La plupart des enseignants enquêtés sont d'avis qu'il est très important d'approfondir les notions de la littérature dans l'enseignement-apprentissage du français au Post-Fondamental car comme nous l'avons déjà signalé la littérature parle des réalités de la vie sociale c'est-à-dire que l'apprenant peut bâtir sa société en se servant des idées transmises par la littérature. À partir de la littérature, les apprenants font l'analyse comparative des civilisations, des cultures des autres avec leurs propres coutumes. Elle permet à l'apprenant de connaitre les cultures étrangères, de connaitre l'autre, de développer les compétences de l'expression orale et écrite. Il faut approfondir les notions de la littérature car elle permet aux apprenants de développer non seulement l'expression orale et écrite mais également la compréhension orale et écrite.

La littérature prépare l'apprenant de bien suivre l'enseignement universitaire à Section ou Faculté des Sciences Humaines, la plupart des cours sont à caractère littéraire. Ces notions permettent aux apprenants de s'ouvrir au monde et d'avoir des prérequis pour bien aborder l'enseignement supérieur dans les Facultés et Instituts des Lettres car l'apprenant qui a la chance de continuer ses études universitaires n'aura pas de difficultés car il aura un bagage suffisant pour affronter ces notions.

Pourtant, nous ne pouvons pas ignorer qu'il existe des enseignants qui disent qu'il n'est pas nécessaire d'approfondir les notions de littérature dans l'enseignement-apprentissage à l'école Post-Fondamentale sous prétexte que le programme de français est très vaste. Selon ces enseignants, à part qu'ils font beaucoup d'heures par semaine, le contenu matière du français de la section Langues est vraiment volumineux à tel point que si l'enseignant ne cherche pas les heures supplémentaires, il risque de ne pas terminer tout le programme.

Avec les réponses fournies par nos enseignants enquêtés, nous constatons qu'il est très important d'approfondir les notions de la littérature dans l'enseignement-apprentissage du français dans les écoles post-fondamentales. En effet, la littérature aide les apprenants à chercher les réponses aux questions, aux problèmes qui anéantissent la société. C'est le moyen qui permet la rencontre de la culture de l'apprenant et des autres cultures étrangères. Elle permet également à l'apprenant de développer leurs esprits critiques et de réflexions. Enfin, la littérature ouvre les horizons des apprenants qui auront la chance de fréquenter leurs études universitaires dans les Facultés et Instituts de Français car beaucoup de cours sont du type de la littérature.

III.2.3. Genres de difficultés

Q15. Quelles difficultés rencontrez-vous quand vous voulez enseigner les notions de la littérature?

Tableau nº17 : Les genres de difficultés rencontrées lors de l'enseignement des notions de la littérature

Réponses	Fréquences	Pourcentage
Le manque de supports didactiques	8	80%
Le manque de la bibliothèque et de supports didactiques	2	20%
Total	10	100%

Les données du tableau nº17 montrent que huit sur dix soit 80% des enseignants enquêtés rencontrent des difficultés du manque de supports didactiques alors que deux autres c'est-à-dire 20% des enseignants disent qu'il y'a le manque de la bibliothèque et des supports didactiques.

Partant de ces réponses fournies par nos enquêtés, nous constatons que les enseignants rencontrent une multitude de difficultés quand ils veulent enseigner les notions en rapport avec la littérature. Ils manquent les supports didactiques à utiliser. Alors, nous pouvons nous poser certaines questions de savoir comment un enseignant peut enseigner ces notions avec l'absence des ouvrages de lecture. Mitterrand (1977 :74) nous montre l'importance capitale que joue le livre dans l'apprentissage d'une langue. Pour cet auteur, « *Le livre n'est pas un objet mort, il a une vie intérieure, il ne faut pas se fier à son apparence matérielle, il parle, il agit sur le lecteur, il le travaille, le façonne en lui donnant un tout particulier, lui relevant ce qu'il ne connaissait pas* ». C'est dans le même ordre d'idées que Ralph (1976 :206) nous rappelle ce qui suit au moment où il dit que « *La lecture continue à être une technique importante de l'apprentissage. Nous devons tout mettre en œuvre pour inculquer cette technique aux populations futures* ». Selon ces enseignants, ils se débrouillent en faisant des recherches via les réseaux sociaux par exemple l'internet. D'autres vont prêter les ouvrages ailleurs pour bien dispenser leurs cours.

À part le manque de supports didactiques, certains établissements n'ont pas des bibliothèques alors que ces dernières constituent une des sources fiables dans l'enrichissement de la connaissance. Les apprenants même les enseignants quand ils fréquentent ces lieux ils sortent avec une certaine quantité de connaissances. Ils ne sortent pas comme ils sont entrés.

La visite des bibliothèques permet à celui qui y fréquente de s'autoformer, de se cultiver, d'actualiser ses connaissances qui ne sont pas en activité.

D'une façon laconique, nous disons que les enseignants rencontrent beaucoup de difficultés lorsqu'ils veulent dispenser leurs leçons portant sur la littérature. Parmi ces difficultés, nous avons le manque de supports didactiques auquel s'ajoute l'absence de bibliothèques pouvant aider les apprenants d'améliorer leurs connaissances et compétences lectorales ainsi que les enseignants lors de la préparation de leurs matières à enseigner.

III.2.4. Choix du texte à enseigner

Q16. Comment vous choisissez des textes à enseigner à vos apprenants ? Pourquoi ?

Tableau nº18 : Choix de textes à enseigner

Réponses	Fréquence	Pourcentage
Ça dépend du goût de l'enseignant et de l'obligation du programme	9	90%
Ça dépend du goût des apprenants	0	0%
Ça dépend de la longueur du texte	1	10%
Total	10	100%

Les données du tableau nº18 montrent que neuf sur dix soit 90% des enseignants enquêtés sont d'accord que le choix des textes à enseigner dépend du goût de l'enseignant et de l'obligation du programme. Mais, un c'est-à-dire 10% affirment que le choix dépend de la longueur du texte.

Dans l'enseignement-apprentissage d'une langue en général et du français en particulier, le contenu-matière se rapporte aux notions de la littérature, de l'orthographe, de vocabulaire et de grammaire. Ces notions de la littérature sont enseignées à travers les textes littéraires. Pour cela, dans le système éducatif actuel au Burundi de l'école Post-Fondamentale de la section Langues, un grand nombre de personnes se demandent comment se fait le choix du texte à enseigner. Les enseignants auxquels nous avons mené une enquête nous ont informés comment ils choisissent les textes à exploiter.

À propos du choix du texte à exploiter en classe, la majorité des enseignants enquêtés nous ont répondus que l'État a voulu qu'ils enseignent le même programme au niveau national. Pour cela, les concepteurs de programme ont proposés beaucoup de textes à enseigner durant tout le palier. Comme ils ne peuvent pas enseigner tous, selon eux, le choix du texte à enseigner dépend du goût du professeur mais aussi de l'obligation du programme et ils doivent tenir compte aussi du niveau des apprenants. C'est-à-dire qu'ils doivent respecter le programme proposé par l'État. Ils continuent en disant que parmi ces textes proposés, ils ne choisissent non seulement les textes qui leur plaisent et qu'ils comprennent facilement mais également ceux qui ont un thème qui répond à une situation problème puisque l'apprenant rencontre dans le texte des difficultés et doit essayer de trouver une solution.

Toutefois, cela n'empêche que l'enseignant peut enseigner un texte qui n'est pas proposé dans le manuel. S'il trouve un texte intéressant et s'il le juge nécessaire, il peut l'enseigner. Mais, il doit veiller à ce qu'il reste dans la même typologie de texte et dans la même thématique que celui qui est proposé dans le manuel. Voilà pourquoi ils disent que le choix du texte à enseigner dépend du goût du professeur mais également de l'obligation du programme dans l'intention de ne pas modifier le programme qui a été élaboré par l'État.

Pour les autres, le choix du texte à enseigner ne dépend pas du goût du professeur et de l'obligation du programme. Il peut dépendre d'autres facteurs. Certains établissements n'ont pas de manuels à utiliser lors de l'exploitation de ces textes ainsi que les moyens pour faire les photocopies de tous les textes. Pour cette raison, ils disent qu'ils sont obligés de recopier les textes au tableau. Dans ce cas, le choix du texte dépend de la longueur. Donc, ils préfèrent enseigner les textes les plus courts dans le but de gagner le temps. Cela constitue le handicap majeur qui bloque l'enseignant d'achever tout le programme et cela entraine l'échec de l'apprenant dans les examens nationaux.

En analysant les réponses fournies par nos enseignants enquêtés, nous constatons que les textes exploités sont proposés par les concepteurs de programme. C'est dans l'optique d'exécuter le même programme au niveau national. Le choix du texte dépend alors du goût de l'enseignant et de l'obligation du programme. Mais, une fois l'enseignant trouve un texte qui a la même typologie que les textes prévus au cours du palier, il peut l'enseigner sans problèmes. Nous remarquons également que le choix de textes à enseigner dépend de la longueur du texte faute de moyens de faire de photocopies et du manque de manuels scolaires.

Cala cause un impact sur le développement des compétences lectorales des apprenants ainsi que sur leur réussite.

III.2.5. Typologie de texte à enseigner

Q17. Parmi les textes proposés dans les manuels, lesquels sont privilégiés ?

Tableau nº19 : Les textes privilégiés parmi les textes proposés dans les manuels

Réponses	Fréquences	Pourcentage
Les textes non littéraires	8	80%
Les textes littéraires	2	20%
Total	10	100%

Les données du tableau nº19 montrent que huit c'est-à-dire 80% des enseignants enquêtés disent que parmi les textes proposés dans le Guide de l'enseignant et dans les Cahiers Supports-Élèves les plus privilégiés sont des textes non littéraires. Mais, les deux qui restent donc 20% des enseignants affirment que les textes littéraires sont les plus privilégiés.

La plupart des enseignants consultés disent que les textes proposés dans les manuels scolaires les plus privilégiés sont des textes non littéraires. Quant à eux, l'utilisation des textes facilite la compréhension des apprenants car ils parlent des réalités qui sont familières aux apprenants et sont faciles à exploiter. Les apprenants étudient les textes qui développent les thèmes qui évoquent les faits sociaux qu'ils vivent. Peu d'enseignants consultés, quant à eux, disent que parmi les textes proposés dans les manuels scolaires les plus privilégiés sont des textes littéraires.

Compte tenu des réponses fournies par nos enseignants enquêtés et en visitant les manuels scolaires et les guides d'enseignant, nous pouvons dire que beaucoup de textes proposés sont des textes non littéraires. Les textes littéraires occupent une petite place dans l'enseignement-apprentissage du français alors que ce sont ces derniers qui devraient être privilégiés. Ces textes constituent des sources potentielles de l'enrichissement de la langue.

Q18. Les textes exploités tout au long du palier sont de quelles typologies ?

Tableau nº20 : Les typologies de textes exploités tout au long du palier

Réponses	Fréquences	Pourcentages
De mêmes typologies	9	90%
De différentes typologies	1	10%
Total	10	100%

Les données du tableau nº20 montrent que neuf sur dix soit 90% des enseignants enquêtés affirment que tout au long du palier les textes exploités sont de mêmes typologies. Par ailleurs, un sur dix c'est-à-dire 10% des enseignants enquêtés quant à eux, les textes exploités tout au long du palier sont de différentes typologies.

En analysant les réponses données nos enseignants enquêtés, beaucoup d'entre eux affirment que les textes exploités tout au long du palier sont des textes de même typologies. Selon eux, pour tous les apprenants du pays, ils doivent étudier les textes de mêmes caractéristiques c'est-à-dire de mêmes typologies dans l'objectif d'éviter la disparité du point de vue programme donc au niveau national chaque palier les enseignants sont contraints d'enseigner les mêmes leçons, les textes de même typologie. Ils disent que dans l'ancien système chaque enseignant se donnait un programme à enseigner mais actuellement ce n'est pas le cas. Dans les tests et examens nationaux certains apprenants étaient examinés sur la matière qu'ils n'avaient jamais vue. C'est pourquoi maintenant ils suivent le même programme pour éviter cette différence. Mais, l'enseignant peut y insérer un autre texte qui n'a pas été proposé dans le manuel mais qui entre dans la même topologie destinée à être exploitée au cours de ce palier. Comme l'Examen d'État porte sur la matière conçue par le gouvernement et permet de mettre les apprenants sur le même niveau, c'est dans cette logique qu'ils enseignent les textes de même typologie. Peu d'enseignants disent que les textes exploités tout au long du palier sont de différentes typologies.

En bref, en analysant les réponses fournies par nos enseignants enquêtés et en visitant les guides de l'enseignant, nous remarquons que les textes exploités tout au long du palier sont des textes de mêmes typologies. En effet, l'État veut que les apprenants d'une même classe au niveau national suivent le même programme pour les mettre au même pied d'égalité.

Après avoir analysé les types de textes qui sont enseignés au cours de chaque palier, nous avons constaté qu'en deuxième année post-fondamentale, au premier palier ce sont les textes explicatifs et au deuxième palier ce sont des textes injonctifs. Pour ce qui est du troisième palier, on enseigne les textes théâtraux. Voilà pourquoi nous partageons les mêmes idées avec ces enseignants enquêtés qui affirment qu'à chaque palier on enseigne les textes de même typologie mais différente du palier suivant.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Notre travail de recherche est intitulé « Rôle de la littérature dans l'enseignement-apprentissage du français : cas de la 2ème Année post-fondamentale de la section Langues de quelques écoles des DCEN de Mbuye, Rutegama et Kiganda ». Nous nous nous sommes fixé trois objectifs que nous voulons atteindre et qui nous ont poussés d'aborder ce sujet. Ces différents objectifs sont les suivants :

-donner à la littérature une place suffisante lors de son enseignement-apprentissage;

-souligner le rôle de la littérature dans l'enseignement-apprentissage du français ;

-améliorer l'expression orale et écrite du français chez les apprenants lecteurs par la littérature.

Notre sujet de recherche est subdivisé en trois chapitres. Le premier concerne **l'Élucidation de concepts clés**. Nous avons passé en revue certaines notions littéraires relatives à notre sujet. Le deuxième chapitre est intitulé **La littérature au service de l'enseignement-apprentissage du français**. Dans ce chapitre, nous avons pu montrer comment la littérature joue un rôle important dans l'enseignement-apprentissage du français pour ce qui est du développement des compétences communicatives langagières de l'apprenant. Nous avons montré aussi la place qu'elle occupe dans l'enseignement-apprentissage du français au Post-Fondamental de la section Langues. Le troisième et dernier chapitre parle de **Méthodologie de recherche, présentations, analyses et interprétations de résultats d'enquête**. Dans ce chapitre, nous avons délimité le milieu d'enquête sans oublier les méthodologies que nous avons utilisées lors du recueil des données. Nous avons eu aussi l'occasion de présenter les données de notre recherche, l'analyse ainsi que l'analyse de ces résultats.

Après la confrontation des résultats de la recherche avec les hypothèses, nous avons atteint aux résultats suivants :

L'hypothèse générale qui stipule que « L'enseignement-apprentissage de la littérature répond aux besoins et aux problèmes des apprenants pour ce qui est de l'usage de la langue française car la littérature contribue à l'amélioration des compétences de la communication du français chez les apprenants » a été vérifiée et confirmée.

En effet, les résultats obtenus des tableaux nº8 et 16 montrent que plus de 90% des enseignants enquêtés affirment que l'enseignement-apprentissage de la littérature permet d'améliorer les compétences de la communication orale et écrite chez les apprenants qui manipulent la langue française. Alors, partant des réponses fournies par nos enquêtés, nous constatons que notre hypothèse a été confirmée.

La première hypothèse spécifique selon laquelle « La littérature dans l'enseignement-apprentissage du français a une place négligeable », les réponses récoltées au moment de la recherche nous montrent qu'une grande partie de nos enseignants enquêtés sont du même avis. En effet, les données du tableau nº6 montrent que 60% d'enseignants enquêtés affirment que la place accordée à l'enseignement de la littérature est insuffisante. C'est aussi les résultats du tableau nº7 où nous remarquons que les notions de la littérature ont été négligées. Pour les 80%, ces notions semblent complexes aux apprenants. L'insuffisance de ces notions de la littérature se remarque en analysant les Cahiers des Supports-Élèves ainsi que le Guide d'enseignant où les notions de la littérature ne sont pas détaillées. Tout simplement elles sont développées d'une manière succincte. Pour cela, nous pouvons dire que cette hypothèse a été confirmée.

Concernant la deuxième hypothèse spécifique qui stipule qu'« On enseigne la littérature pour susciter l'esprit critique, surmonter les compétences lectorales, éveiller le plaisir et le goût de lire chez l'apprenant. La littérature a pour rôle de développer l'esprit de créativité, résolution de problèmes de la communication, de réflexion dans la situation de la vie quotidienne de l'apprenant », les données recueillies du tableau nº5 et 16 nous montrent que beaucoup d'enseignants sont d'accord qu'il est utile d'utiliser et d'approfondir les notions de la littérature dans l'enseignement-apprentissage du français au Post-Fondamental. En effet, plus de 90% de ces enseignants enquêtés affirment que ces notions permettent aux apprenants de développer les compétences communicatives langagières visées par tout enseignement-apprentissage de toute langue. Ces notions de la littérature permettent à l'apprenant de mener une critique à partir de la lecture qu'il a faite, de connaitre des cultures étrangères, les réalités linguistiques différentes de sa nationalité. Cette hypothèse a été donc confirmée.

Pour la troisième hypothèse qui stipule qu'« On peut améliorer l'expression orale et écrite du français chez les apprenants lecteurs en leur donnant l'occasion de faire la lecture des œuvres littéraires pour faire le résumé de ce qu'ils ont compris et de leur demander de faire la présentation du travail sous forme d'exposé » a été vérifiée et confirmée.

Les données recueillies du tableau nº8 et 13 nous montrent que l'enseignement-apprentissage de la littérature contribue à l'amélioration de l'expression écrite et orale du français. La totalité des enseignants enquêtés, c'est-à-dire 100% des sujets consultés, pour améliorer ces différentes compétences chez les apprenants, les enseignants sont appelées à leur donner des occasions de faire la lecture des ouvrages et de les résumer pour finir par la présentation des exposés.

Nous avons constaté que les hypothèses que nous nous sommes proposé sont confirmées par nos enquêtés. Cependant, ce présent travail n'a pas couvert tout ce que nous devrions dégager à propos du rôle joué par la littérature dans l'enseignement-apprentissage du français dans les classes de la section Langues au Post-Fondamental. Alors, nous aimerions inviter toute personne qui aurait un frétillant désir de nous compléter, d'ajouter et de développer d'autres aspects que nous n'avons pas pu aborder mais qui se rapportent à l'enseignement-apprentissage de la littérature.

Suggestions

Les résultats de notre travail démontrent que l'usage de la littérature dans l'enseignement-apprentissage du français au Post-Fondamental dans la section Langues joue le rôle primordial. Pour qu'il y ait la hausse du niveau des apprenants, le développement de compétences communicatives langagières, les partenaires de l'éducation sont priés de réviser le contenu-matière du programme de français au Post-Fondamental dans la section Langues. Pour cela, nous aimerions suggérer ce qui suit :

1. Aux décideurs de l'État en général et des autorités du Ministère de Éducation Nationale et de la Recherche Scientifique en particulier de :

-Réviser le contenu-matière du programme de français en général et de la section Langues en particulier et d'accorder une place primordiale à l'enseignement-apprentissage de la littérature.

-Disponibiliser le matériel didactique suffisant pour les enseignants et pour les apprenants pour que ces derniers se cultivent à tout moment.

-Diminuer la pléthore des apprenants en multipliant les infrastructures et embaucher les enseignants qualifiés qui peuvent inculquer convenablement le savoir chez leurs apprenants tout en faisant recours aux méthodologies qui accordent une grande place aux apprenants dans la construction et la production de la matière.

2. Aux enseignants de :

-Multiplier les travaux de composition et d'exposés visant à améliorer et développer les compétences communicatives langagiers des apprenants.

-Inciter et encourager les apprenants à aimer la lecture de différents ouvrages en dehors des leçons pour compléter les connaissances acquises en classe.

-Créer et animer les clubs en général et de français en particulier dans leurs écoles pour habituer les apprenants à pratiquer la langue française car la langue s'apprend en communiquant.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

OUVRAGES GÉNÉRAUX

Abdallah Pretceille, M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle 3è éd*., Paris : Anthropos.

Abdallah-Pretceille, M. et Porcher, L. (2005). *Éducation et communication interculturelle*, Paris : PUF.

Albert, M.-C. et Souchon, M. (2000). *Les Textes littéraires en classe de langue*, Paris : Hachette Livre, (F/Autoformation).

Aron, P. et Viala, A. (2005). *L'enseignement littéraire*, Paris : PUF, (Que sais-je ?)

Beth, A. et Elsa M. (2005), *Figures de Style*, Paris : inédit E.J.L.

Bikoi, F.-N. et al. (2000). *Le Français en première et terminale*, ÉDICEF.

Bikoi, F.-N. et al. (1998). *Le Français en seconde*, ÉDICEF.

Boutillier, S. et al. (2009). *Méthodologie de la thèse et du mémoire*, Paris : Groupe study Rama Vocatif.

Chevrier, J. (1999). *Littérature nègre*, Paris : A. Colin.

Conseil de l'Europe, (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris : Éditions Didier.

Cuq, J.-P. et Gruca, I. (2005). *Cours de Didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : PUG.

Cuq, J.-P. et Gruca, I. (2002). *Cours de Didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Danielle, B. (1995). *Littérature et enseignement*, Paris : Gallimard.

Daval, R. (1967). *Traité de psychologie sociale*. (2ème édition), Paris : PUF.

De Landsheere, G. (1982). *Introduction à la recherche en éducation*, Paris : Armand Colin.

De Landsheere, R. (1982). *Introduction à la recherche en éducation*. (5ème édition), Paris : Armand-Colin-Bourrelier.

Del Bayle, J.-L. (1978). *Introduction aux méthodes des sciences sociales*, Toulouse : Privat.

Deleuze, G. (1993). *Critique et clinique*, Paris : Éd de minuit.

Desmons F., et al. (2005). *Enseigner le FLE. Pratique de classe*, Paris : Belin.

Dumont, P. (1983). *L'Afrique Noire peut-elle parler le français* ? Paris : Karthala.

Estéoule-Exel, M.H. et Regnat Ravier, S. (2008). *Livres ouverts*, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Eterstein C. et al. (2001), *Les nouvelles pratiques du français*, Paris : Hatier.

Fenner, A.-B. (2002). *Sensibilisation aux cultures et aux langues dans l'apprentissage des langues vivantes sur la base de l'interaction dialogique avec des textes*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Fontanier, P. (1999). *Les figures de discours*, Paris : Flammarion.

Gaonac'h, D. (1987). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, LAL Credif-Hatier.

Gaonac'h, D. (1991). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris : Les Éditions Didier.

Giasson, J. (2005). *La lecture: De la théorie à la pratique*, Bruxelles : De Boeck &Larcier s.a.

Gilles, Ph. (2001). *Lexiques des termes littéraires*. Paris : Librairie Générale Française.

Godin, D. (2005). *Enseigner le F.L.E.*, Paris : Belin.

Goldmann, L. (1964). *Pour une sociologie du roman*, Paris : Gallimard.

Grégoire, F. (20010. *Les fonctions de la littérature*, Paris : Hachette.

Highet, G. (1966). *L'art d'enseigner*, Paris : Librairie, ISTRA.

Javeau, C. (1972). *L'enquête par questionnaire*, Bruxelles : EUB.

Kundera, M. (1993). *Les Testaments trahis*, Paris : Gallimard.

Lafon, R. (1991). *Vocabulaire de psychopédagogie et de la psychiatrie de l'enfant*, Paris : PUF, (6è éd.).

Léon, A. et al. (1977). *Manuel de Psychologie expérimentale*, Paris : PUF.

Macaire, F. et Raymond, P. (1964). *Notre beau métier*. Manuel de Pédagogie appliquée. ISSY les Moulineaux : Édition Saint-Paul.

Macaire, F. et Raymond, P. (1968). *Notre beau métier*, Coll. des classiques africaines, ISSY les Moulineaux : Librairie Saint-Paul.

Manguel, A. (1998). *Une histoire de la lecture*, Arles : actes Sud.

Martinez, P. (2002). *Le Français, langue seconde. Apprentissage et curriculum*. Paris : Maisonneuve-Larose.

Mayer, R. et Ouellet, F. (1991). *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*, Paris : Gaëtan Morin éditeur.

Mitterrand, H. et al. (1977). *Littérature et langage, fichier du professeur*, Paris : Fernand Natan.

Mounin, G. (1976). *Linguistiques et traduction*, Bruxelles : Dessart et Mardaga.

Mucchielli, R. (1973). *Le questionnaire de l'enquête psychosociale*, Paris : ESF.

Mucchielli, R. (1975). *Le questionnaire dans l'enquête psychosociale*, Paris : ESF.

Naturel, M. (1995). *Pour la littérature. De l'extrait à l'œuvre*, Paris : Clé International.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2005). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris : Armand Colin.

Pinto, R. et Grawitz, M. (1964), *Méthodes des Sciences Sociales*, Paris : Dalloz.

Portnoy, H. (1969). *Demain la pédagogie*, Paris : Magnard.

Puren, C. (1988). *Histoires des méthodologies de l'enseignement de langues*, Paris : Nathan.

Ralph, C.-S. (1976). *L'enseignement de la lecture*, Paris : UNESCO.

Rongere, R. (1971). *Méthode des sciences sociales*. (3ème édition), Paris : Dalloz.

Rouxel, A. (1996). *Enseigner la lecture littéraire*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, coll. Didact francais.

Séoud, A. (1997). *Pour une didactique de la littérature*, Paris : Crédif/Hatier/Didier.

Souché, A. (1948). *Nouvelle pédagogie pratique*, Paris : Fernand Nathan.

ARTICLES, REVUES ET MÉMOIRES

Alter, J. (1971). « Pourquoi enseigner la littérature ? », dans *L'Enseignement de la littérature,* Lib. Plon.

Bemporard, C. et Jeanneret, T. (2007). Langues étrangères : quelles lectures pour quelles appropriations ? Dans C. Bemporard et T. Jeanneret (Coords.), *Lectures littéraires et appropriations des langues étrangères*, Lausanne : Faculté des lettres de l'université de Lausanne.

Bouguerra, T., Demougin, F., Demougin, P., Séminaire, (2004). « Littérature et FLE/FLES : du linguistique à l'anthropologie ».

Bourgain, D. (1982). « Enseigner la littérature», *Des enseignants face au texte littéraire dans la littérature et classe de langue*, Coll. AL : Hatier.

Cervera, R. (2009). « A la recherche d'une didactique littéraire », *Synergie chine*, nº4, 45-52.

De Konnick, G. (1998), « Le texte courant et le texte littéraire, y a –t- il une différence ? Ou si Pagnol devenait explorateur… », Québec français.

Liu Bo et Yin Li, (2007), « Pourquoi intégrer la littérature dans la didactique de la langue ». *Synergies Chine*, nº2, 149-157.

Mekhnache, M. « Le texte littéraire dans le projet didactique : Lire pour mieux écrire », Université de Biskra, Synergies Algérie nº :09.

Mperejimana, A. (2010). *De l'extrait à l'œuvre : enseignement de la littérature l'Amant de Marguerite Duras dans les classes de premières par l'approche communicative*, Buja : UB, FLSH.

Net, M. (2010). Leçons baroques de langue française. Dans F. Tabaki-lona, A. Proscolli & K. Forakis (Eds.), *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE*, Athènes : Université d'Athènes.

Peytard, J. (1988). « Des usages de la littérature en classe de langue ». *Le français dans le monde*, numéro spécial, Littérature et l'enseignement.

Peytard, J. (1988), Des usages de la littérature en classe de langue. *Le français dans le monde*, Littérature et l'enseignement, la perspective du lecteur, numéro spécial, février-mars, 8-17.

Reuter, Y. (1999), « L'Enseignement de la littérature en question », Enjeux, nº43, 191-203.

Riquois, E. (2009), « Pour une didactique des littératures en français langue étrangère du roman légitimé au roman policier », Université de Rouen, juillet.

Séoud, A. (1994), « Document authentique ou texte littéraire », Littérature et cultures en situation didactique, ELA, no93, (janvier-mars), 8-24.

DICTIONNAIRES

Aron, P. et al. (2002). *Le Dictionnaire du littéraire*, Paris : PUF.

Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : Clé International.

Cuq, J.-P. (2004). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : Édition Jean Pencreach.

Dubois, J. (2009). *Dictionnaire Érudit de la Langue Française*, Paris : Larousse, Cedex.

Guilbert, L. et al. (1971). *Grand Larousse de la langue française*, Paris : Larousse.

Hotyat, F. et Delphine Messe, D. (1973). *Dictionnaire encyclopédique de la pédagogie moderne*, Paris : Ed. Labor.

Larousse, P. (1982). *Grand Dictionnaire Encyclopédique Larousse*, Paris : Librairie Larousse, Tome 1.

Larousse, P. (1983). *Grand Dictionnaire Encyclopédique Larousse*, Paris : Librairie Larousse, Tome5.

Larousse, P. (1984). *Grand Dictionnaire Encyclopédique Larousse*, Paris : Librairie Larousse, Tome 8.

Larousse, P. (1985). *Grand dictionnaire encyclopédique*, Paris : Larousse.

Littré, É. (1863). *Dictionnaire de la langue française*, Paris : Hachette.

Littré, É. (2005). Le Nouveau Littré : *Le dictionnaire de référence de la langue française*, Paris : Éditions Garnier.

Littré, É. (2007). Le Nouveau Littré : *Le dictionnaire de référence de la langue française*, Paris : Éditions Garnier.

Ray, A. Sous la dir.de, Le Robert (1991). *Dictionnaire d'aujourd'hui*, Paris : Le Robert.

Raynal, F. et Rieunier, A. (1997). *Dictionnaire des concepts-clés, apprentissage, formation, psychologie cognitive*, Paris : ESF éditeur.

Raynal, F. et Rieunier, A. (1997). *Pédagogie, dictionnaire des concepts-clés*, Paris : ESF.

Ricalens-Pourchot, N. (2005). *Dictionnaire des figures de style*, Paris : Armand Colin.

Robert, P. (2005). *Le Robert : Dictionnaire historique de la langue française*, Paris : Armand Colin.

MANUELS

1) Berahino, Th. et al. 2017. *Cahier des supports-élèves*, 2e Année Enseignement Post-Fondamental (Section Langues). Bujumbura.

3) Berahino, Th. et al. 2017. *Guide de l'enseignant*, 2e Année Enseignement Post-Fondamental (Section Langues). Bujumbura.

ANNEXES

QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE POUR LES ENSEIGNANTS

UNIVERSITÉ DU BURUNDI

ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE

MASTER CONJOINT EN DIDACTIQUE DU FLE

Objet : Transmission du questionnaire d'enquête aux professeurs de français

Madame, Monsieur le professeur de français,

Nous avons l'insigne honneur de venir auprès de votre personnalité dans l'intention de présenter ce questionnaire d'enquête.

En effet, le présent questionnaire a été élaboré à votre intention dans le but de solliciter votre collaboration dans la collecte de données contribuant à la réalisation d'un travail de ce mémoire intitulé « ***Rôle de la littérature dans l'enseignement-apprentissage du français : cas de la 2ème Année post-fondamentale de la section Langues de quelques écoles des DCEN de Mbuye, Rutegama et Kiganda*** ».

Nous estimons que vous êtes le mieux indiqué pour des renseignements suffisants variés sur ce sujet. Nous vous prions de lire toutes les questions, en annexes, puis de nous donner des réponses individuelles et sincères. Nous profitons de cette occasion pour vous indiquer que les réponses fournies s'analyseront anonymement et que toute réponse est censée être correcte. Comme consignes, ne marquez pas votre nom et prénom sur la feuille du travail. Vous pouvez, si nécessaire, utiliser le verso pour vos explications. Enfin, évitez toute collaboration pour répondre à ce questionnaire.

Nous vous remercions d'avance de votre bienveillance et votre disponibilité

Alexis NDEREYIMANA

QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE SOUMIS AUX ENSEIGNANTS DU FRANÇAIS DE LA SECTION LANGUES AU POST-FONDAMENTAL

DPEN……

DCEN……

ÉTABLISSEMENT……

CLASSE……

Consignes :

-Mettez une croix dans la case correspondante.

-Les pointillés sont réservés aux explications et si la place est insuffisante, utilisez le verso.

THÈME 1 : IDENTIFICATION DE L'ENQUÊTÉ

1. Voudriez-vous nous dire votre niveau d'études ?

……..

2. Quelle est votre ancienneté dans l'enseignement du français ?

…….

THÈME 2 : APPRÉCIATION DU CONTENU MATIÈRE, DU NIVEAU DES APPRENANTS AINSI QUE D'ÉQUIPEMENTS

3. Il vous semble utile d'enseigner les notions de la littérature en classe de français ?

a) Oui ☐ b) Non ☐

Justifiez……

……

4. Comment jugez-vous la place accordée à l'enseignement des notions de la littérature ?

a) Insuffisante ☐ b) Suffisante ☐ c) Pas de place ☐

Justifiez……

……

5. Pourquoi les notions de la littérature ont été négligées ?

a)Elles sont compréhensibles☐ b)Elles sont incompréhensibles☐ c)Elles sont inutiles☐

Justifiez……

……

6. Peut-on dire que l'enseignement des notions de la littérature développe la compréhension et l'expression écrites du français ?

a) Oui ☐ b) Non ☐

Justifiez……

……

7. Comment appréciez-vous le niveau de vos apprenants pour ce qui est de la compréhension orale et écrite ainsi que l'expression orale et écrite ?

a) Bas ☐ b) Très bas ☐ c)Moyen ☐ d) Elevé ☐ e)Très élevé ☐

8. Quand vous exploitez les textes littéraires en classe, la plupart de vos apprenants sont

a) Actifs ☐ b) Très actifs ☐ c) Passifs ☐ d) Très passifs ☐

Justifiez……

……

9. Combien de travaux de composition aimez-vous donner à vos élèves par palier ?

a) Un ☐ b) Deux ☐ c) Trois ☐ d) Aucun ☐

Justifiez……

……

10. Actuellement les élèves ne rédigent pas. Pourquoi ?

a) Ils ne sont pas motivés ☐ b) Ils manquent du temps ☐

c) Ils manquent des thèmes intéressants ☐ d) Ils manquent le vocabulaire ☐

11. En préparant vos apprenants pour qu'ils puissent comprendre, vivre et produire un texte vous pouvez leur donner régulièrement les travaux de composition ?

a) Oui ☐ b) Non ☐

12. La plupart de textes proposés dans les manuels scolaires répondent-ils au niveau des apprenants ?

a) Oui ☐ b) Non ☐

Justifiez……

……

13. Les thèmes développés dans les textes au programme doivent-ils intéresser les apprenants pour qu'ils puissent contribuer à l'amélioration de l'expression écrite des apprenants?

a) Oui ☐ b) Non ☐

Pourquoi ?.....

.....

14. Est-ce que vous jugerez très important d'approfondir les notions de la littérature dans l'enseignement-apprentissage du français au post-fondamental ?

a) Oui ☐ b) Non ☐

Pourquoi ?.....

.....

THÈME 3 : GENRES DE DIFFICULTÉS

15. Quelles difficultés rencontrez-vous quand vous voulez enseigner les notions de la littérature ?

……..……

……..……

……

THÈME 4 : CHOIX DU TEXTE À ENSEIGNER

16. Comment vous choisissez des textes à enseigner à vos apprenants ?

a) Ça dépend du goût des apprenants ☐ b) Ça dépend de la longueur du texte ☐

c) Ça dépend du goût de l'enseignant et de l'obligation du programme ☐

Pourquoi ?.....

.....

.....

. **THÈME 5 : TYPOLOGIE DE TEXTES À ENSEIGNER**

17. Parmi les textes proposés dans les manuels, lesquels sont privilégiés ?

a) Les textes fabriqués (textes non littéraires) ☐ b) Les textes littéraires ☐

18. Les textes exploités tout au long du palier sont de quelles typologies ?

a) De mêmes typologies ☐ b) De différentes typologies ☐

Justifiez……

……

……

……

……

……