



ISSN 2258-4307

ISSN en ligne 2260-4278

Intégration de la dimension littéraire du support textuel : défis en classe burundaise de français langue étrangère

Rémy Ndikumagenge

École normale supérieure, Burundi
ndikuma2015@gmail.com

Fulgence Manirambona

École normale supérieure, Burundi
fulumani@gmail.com

Reçu le 27-12-2017 / Évalué le 07-02-2018 / Accepté le 30-04-2018

Résumé

Cet article propose une conception d'un apprentissage articulant la langue et la littérature en classe de français au Burundi. La revue de littérature révèle que la didactique contemporaine du français réserve au texte littéraire une place importante et que la perspective actionnelle est la plus utilisée dans les classes de langues. Au Burundi, cependant, le constat est que ledit support est rare encore que son enseignement néglige sa dimension littéraire. Pour redresser la situation, nous suggérons la didactisation de contes burundais, la définition des objectifs prenant en charge la littérarité du support exploité et l'adaptation des orientations méthodologiques à celles qui sont prônées par les didacticiens du français langue étrangère. L'expérimentation de ces outils pédagogiques a prouvé qu'ils favoriseraient un apprentissage langagier et littéraire.

Mots-clés : langue, conte, didactique, perspective actionnelle, manuels scolaires

Integration of the literary dimension of text materials: challenges in the Burundian class of French as a foreign language

Abstract

This article proposes a conception of a type of learning that articulates the language and literature in French classes in Burundi. The literature review reveals that the contemporary didactics of French gives an important place to the literary text and that the action perspective is the one most used in language classes. In Burundi, however, we find that literary texts are less used and that there is a general neglect of the literary dimension in their teaching. To address this situation, we recommend the didactization of Burundian tales, a definition of teaching objectives that acknowledges the literary nature of the pedagogical materials used, and the adaptation of methodological guidelines to those advocated by the specialists of French as a foreign language. Tests conducted with these pedagogical tools demonstrate their positive effect on language and literature learning.

Keywords: language, storytelling, didactics, action perspective, textbooks

Introduction

Tout support pédagogique textuel n'est pas nécessairement littéraire ; et même quand sa littérarité est manifeste, l'exploitation qui en est faite n'intègre pas nécessairement la donne littéraire. Or, le texte littéraire joue un rôle important dans l'apprentissage d'une langue étrangère parce qu'il donne accès à de multiples connaissances tant linguistiques que socioculturelles. Defays et *al.* (2014 : 13) considèrent d'ailleurs qu'au niveau des compétences, « *la littérature sollicite autant celles qui permettent de faire des phrases (linguistiques) et de les utiliser (discursives), que celles qui permettent de parler du monde (référentielles) et avec les gens (socioculturelles).* » Notre recherche tente de réfléchir sur la possibilité d'intégrer la dimension littéraire du texte en classe de français langue étrangère au Burundi¹. Dans cette optique, nous avons rassemblé différents documents² estimés utiles à la réflexion. Leur compulsion nous a permis de collecter des idées variées sur base desquelles nous constituons le contenu de cet article. À partir de ces idées, nous cherchons d'abord à connaître l'intérêt qu'un texte littéraire présente en classe de langues ; ensuite, nous questionnons les théories contemporaines sur son enseignement, enfin, nous décrivons la situation qui prévaut dans le pays et suggérons un réajustement des pratiques pédagogiques en vigueur.

1. Place et intérêt du texte littéraire en classe de langue étrangère

Bien que certains méthodologues aient eu tendance³ à reléguer le texte littéraire à l'arrière-plan, le constat est que, depuis des siècles, ce support était privilégié pour enseigner les langues. D'ailleurs, le texte littéraire est perçu comme *un espace assez vaste pour offrir des textes correspondant à tous les goûts et à tous les niveaux, le champ littéraire fait l'objet d'une didactique spécifique et est présent dans les manuels de français langue étrangère* (Riquois, 2009 : 4). Il est aussi préféré en classe de langue parce qu'il véhicule diverses notions langagières et qu'il est *un laboratoire langagier où la langue est si instamment sollicitée et travaillée que c'est en lui qu'elle révèle et exhibe le plus précisément ses structures et ses fonctionnements* (Peytard, 1988 : 16). De là se révèlent une étroite relation entre le texte littéraire et l'enseignement des langues et une possibilité de l'aborder soit comme texte littéraire, soit comme prétexte pour enseigner des notions langagières.

Le texte littéraire et l'enseignement des langues étrangères sont donc considérés comme indissociables dans l'univers de la didactique des langues et des cultures étrangères. Leur indissociabilité est confirmée à la fois par les convictions méthodologiques et par les résultats de recherches récentes. Rappelons que la

méthodologie traditionnelle utilisait exclusivement le texte littéraire considéré comme un corpus idéal réunissant les trois pôles de l'objectif formatif à savoir l'esthétique, l'intellectuel et le moral. À ce titre, il était un support pédagogique adapté à l'apprentissage d'une langue étrangère car les méthodologues d'alors estimaient que l'étude de la littérature constituait un moyen d'acquérir un savoir culturel, de former et de développer l'esprit de la personnalité et que les extraits retenus servaient de base pour l'apprentissage langagier. L'approche communicative et la perspective actionnelle l'ont réhabilité en l'intégrant parmi d'autres documents authentiques parce qu'elles lui reconnaissent un intérêt pédagogique fondé surtout sur ses dimensions interactive et discursive auxquelles il faut sensibiliser les apprenants.

De même, les didacticiens convergent sur le fait que le texte littéraire intéresse la classe de langue étrangère à bien des égards. D'abord, il constitue un modèle des règles et modes d'emploi de la langue cible car, *il est toujours perçu comme un «réservoir» grammatical ou lexical* (Maillard, 2013 : 394). Ensuite, le recours au texte littéraire permet un enseignement de la langue et de sa culture, attendu que la langue et la culture cibles constituent les deux facettes d'une même réalité. L'idée préside même à la formulation des objectifs d'apprentissage : *L'objectif de la classe est l'apprentissage de la langue et de sa culture. Le texte littéraire permet d'aborder ces deux domaines conjointement ou de manière isolée, en «se soumettant» à différents types d'activités d'apprentissage qui respectent plus ou moins son caractère littéraire* (Riquois, 2010 : 249). Comme chaque rencontre avec une autre langue serait aussi une rencontre avec une autre culture, l'intégration de la littérature écrite dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère constitue un moyen de remise en question de l'identité de l'apprenant et elle permet de former des citoyens plurilingues et pluriculturels (Defays et al., 2014 : 18). Cette remise en question de soi et cette connaissance des langues et cultures diversifiées ouvrent vers autrui dans le sens où elles rendent plus aisée l'accès à la connaissance de l'autre.

Pédagogiquement, l'intérêt du texte littéraire est évident. D'un côté, son exploitation actionnelle valorise le pôle apprenant car elle *laisse sa place au lecteur, à sa lecture et à ses sentiments personnels tout en créant un espace de discussion proche de l'authenticité* (Morel, 2012 : 145). De l'autre, elle contribue au développement des capacités créatrices des apprenants, parce que le texte permet de mettre en évidence certaines possibilités de fonctionnement de la langue que l'usage courant n'actualise pas. Par ailleurs, la perception et la compréhension de ces mécanismes permettent aux élèves de les utiliser dans la composition de leurs textes (Liziard, Rujan, 2009 : 4).

Au regard de l'intérêt qu'il présente pour la classe de langue étrangère, le texte littéraire se révèle *un outil approprié pour favoriser la lecture, l'écriture et les échanges d'idées en langue étrangère, tout en permettant d'intégrer aussi bien des éléments culturels que linguistiques et esthétiques dans la classe de langue* (Arzate Otamendi, Velazquez Herrera 2012 : 42). Quelles sont les pratiques actuellement attestées pour un apprentissage articulant langue et littérature ?

2. Approches contemporaines pour enseigner le texte littéraire

Par approches contemporaines, nous entendons des démarches actuellement attestées, fondées sur le noyau dur de l'approche communicative et intégrant la perspective actionnelle. Riquois (2009 : 6) est du même avis car, dit-elle, l'approche communicative est actuellement majoritaire dans les classes, où elle peut être complétée par la perspective actionnelle, entrée récemment dans l'espace didactique. Pour un éclairage sur les objectifs et les démarches illustrant cette approche, reportons-nous au *Cadre européen commun de référence* selon lequel l'apprenant ou l'utilisateur d'une langue étrangère doit posséder des compétences générales et des compétences communicatives langagières⁴. Ces dernières, visées lors de l'étude du texte littéraire, sont confirmées par **Arzate Otamendi et Velázquez Herrera**. Pour exploiter le texte littéraire en s'appuyant sur les orientations actuelles en didactique des langues et cultures, elles formulent des objectifs touchant les dimensions communicative, socioculturelle et linguistique (2012 : 47).

Ainsi, de nouvelles approches pensées en termes de tâches sont-elles proposées par le *Cadre* et elles ont le mérite d'impliquer l'apprenant amené à réaliser la tâche demandée. Les tâches envisagées peuvent être nombreuses selon le niveau d'étude. Il est suggéré la lecture, l'écriture de textes d'imagination comme tâches à faire accomplir (Conseil de l'Europe, 2001 : 47). Morel y adhère mais elle les reformule comme suit (2012 :144-145) :1° mener une lecture collaborative où les apprenants choisiraient des textes qu'ils aiment et partageraient leurs impressions de lecture entre eux ou, mieux, avec l'écrivain ; 2° produire d'autres textes à partir d'un document littéraire en considérant qu'une lecture active mène à l'écriture. C'est dans cette perspective que sont prévues des pistes à emprunter, à savoir la production, la réception et la réécriture de textes littéraires. Ces pistes font appel à des activités liées à l'utilisation esthétique ou poétique de la langue et elles prennent en compte la littérarité des extraits textuels concernés.

Encore faudrait-il remarquer que le degré de pertinence de l'activité dépend du genre littéraire auquel appartient le texte. C'est, du moins, ce qu'observe Riquois. Réfléchissant sur l'exploitation pédagogique des textes littéraires (2010 :

249-250), elle aboutit à trois conclusions selon le genre étudié : 1° l'étude d'un extrait de roman se planifie en une activité triptyque constituée d'exercices de compréhension, de questions de lexique et d'exercices d'expression écrite ou de pastiche, 2° l'étude de l'extrait d'un recueil poétique se fait sur la base des activités de prononciation, de lecture à voix haute ou de pastiche pour respecter mieux le texte et permettre à l'enseignant de le mettre en valeur et à l'apprenant de le lire de manière plus authentique ; 3° l'étude d'un extrait de théâtre a recours à des activités portant sur les lectures à voix haute, les exercices de pastiche ou les réflexions collectives sur les décors et la mise en scène invitant à mettre en place des activités où la structure de la classe est bouleversée.

Pour chaque genre, les activités décrites incluent la littérarité du texte car elles développent les compétences et les aptitudes langagières en harmonie avec l'emploi socioculturel de la langue intégrant la dimension interculturelle. De telles conceptions didactiques seraient-elles au rendez-vous en classe de français au Burundi ?

3. Pour un développement de la littérarité du texte en classe burundaise de français

Dans ce point, nous jetons un regard critique sur l'intégration de la dimension littéraire dans les programmes de français de l'ancien et du nouveau système d'enseignement au Burundi. Nous proposons ensuite, à partir de la « didactisation » du conte burundais, notre approche de l'insertion de la littérarité des textes retenus dans ces programmes.

3.1. De réforme en réforme, mais encore du pain sur la planche

Depuis 1973, l'univers éducatif burundais a connu quatre réformes dont deux concernent notre réflexion : celles de 1989 et de 2013. La première visait à redynamiser l'enseignement de la langue française tandis que la seconde entendait restructurer le système scolaire et le programme d'enseignement pour passer du bilinguisme au quadrilinguisme⁵ au 4^e cycle de l'école fondamentale.

En vue de connaître la place du texte littéraire, les objectifs et la méthodologie proposés par les réformateurs nous analysons les manuels et les guides concernés. Dans les manuels utilisés au cycle inférieur⁶, le texte littéraire occupe une place de choix. Chacun des trois livrets utilisés en 7^e année est structuré en quatre thèmes où chacun renferme deux leçons. Un texte littéraire débute chaque leçon dans la rubrique *Etudes de textes* tandis que des textes en prose et des poèmes occupent

les deux dernières rubriques de chaque thème *Lectures* et *Poèmes*. Les manuels de français 6^e et 5^e années sont structurés en dix dossiers, dont chacun comprend quatre textes littéraires. Celui de 4^e année est organisé en huit dossiers totalisant chacun sept extraits. À part les méthodes de 7^e année où un seul texte en début de leçon doit être étudié, les trois autres manuels contiennent les textes disposés à être enseignés car ils sont positionnés dans la 1^e rubrique du dossier.

L'analyse des guides de l'enseignant débouche sur une observation similaire. Pour la 7^e année, les objectifs indiqués concernent l'enseignement des extraits placés en début de leçons et du texte à reconstituer prévu. Ces objectifs sont les suivants : *L'objectif de la première heure se limite à la compréhension, par les élèves, d'un support écrit.* (2003 :7) et *Comprendre un support oral et mémoriser les structures grâce au réemploi dans les réponses des phrases du texte* (2003 :17). Par contre, dans les manuels des 6^e, 5^e et 4^e années, les objectifs sont énoncés pour tous les textes retenus. Les objectifs généraux définis sont *Rendre le texte vivant grâce à une bonne lecture et à une explication dynamique ; améliorer la lecture des élèves ; développer leur expression (orale surtout)* (1985 : 4 ; 1987 : 4 ; 1989 : 3). Sous cet angle, l'étude du texte littéraire viserait la compréhension du contenu, tout en priorisant la dimension orale de la langue. Cette observation rejoint le constat fait en analysant le programme de français du cycle inférieur car nous concluons que les objectifs conduiraient à l'acquisition, par les apprenants, de savoirs et d'un savoir-faire à dominante linguistique. En ce sens, les objectifs effleuraient la dimension littéraire des extraits étudiés.

Par rapport à la méthodologie décrite dans les guides, l'étude du texte s'organise en trois étapes essentielles. En 7^e, les étapes à suivre dépendent de la forme du support. Pour le support écrit ce sont *la lecture* suivie de la compréhension orale, *l'étude détaillée* et la *relecture* par les élèves. Pour le support oral, cinq étapes sont indiquées : 1° *lecture expressive du texte*, 2° *compréhension générale*, 3° *lecture expressive du texte*, 4° *étude détaillée* et 5° *relecture*. En 6^e, 5^e et 4^e années, l'étude d'un extrait est planifiée en trois phases : *aborder le texte dans son ensemble*, *approcher le texte dans son détail* et *faire la relecture de tout le texte*. La 1^e phase comprend la motivation, la lecture suivie des questions de vérification et l'observation du texte ; la 2^{de} sous-tend les lectures, l'explication lexicale et les questions de compréhension ; la 3^e est l'occasion de consolider la compétence de lecture. De telles activités décrites se focalisent surtout sur les savoirs et le savoir-faire en lecture et au niveau lexical, encore que savoir lire vise la maîtrise des stratégies facilitant l'extraction du sens du texte, sans tenir compte du contexte de sa production. Les étapes importantes telles que la prélecture et le guidage sont à peine évoquées, tandis que l'exploitation des schèmes culturels est

carrément ignorée. L'étude lexicale se borne au réemploi du lexique dans des structures similaires tout en ignorant les dimensions sémantique et extralinguistique, alors que celles-ci garantissent une bonne compréhension du vocabulaire appris.

Visiblement, bien que le texte littéraire occupe une place importante dans les manuels, son enseignement vise des objectifs linguistiques, rarement sociolinguistiques. Par ailleurs, la démarche mise en œuvre amènerait à des compétences linguistiques orientées vers des pratiques socioculturelles limitées. Ces objectifs et cette démarche retardent l'intégration de la dimension littéraire. La récente réforme aurait-elle changé la donne ?

Là-dessus, les ouvrages utilisés au 4^e cycle de l'école fondamentale apportent un éclairage. Leur analyse révèle qu'ils réservent au texte littéraire une place mineure. Les trois livrets de français pour la 7^e année sont structurés en unités constituées, chacune, de dix rubriques dont seulement trois - *Texte1*, *Texte2* et *Lecture suivie* - sont consacrées au texte littéraire. Chacun des Manuels de français 8^e et 9^e comprend dix thèmes. Le thème est constitué de neuf rubriques⁷. Au sein de ces rubriques, les rares textes littéraires recensés sont dans des emplacements variés. En 8^e année, « Air vif », est situé dans *Grammaire-conjugaison* du thème 3 ; « En Ville », est le *Texte 1* du thème 5 ; « Notre mère, la terre » constitue le *Texte 2* du thème 5 ; « Le coq et le crocodile » est en position de *Texte 1* du thème 8 ; « Le coq et l'éléphant » au thème 8. En 9^e année, les extraits ciblés sont tantôt au début du thème comme *Texte 1*, « Le Loup », au thème 2, « La fête de récoltes chez les Bandias » au thème 8 ; « La parole est aux femmes » au thème 9 ; tantôt vers son milieu en tant que *Texte 2* - « La mission d'enseigner » au thème 4, « Paye la dot », au thème 8.

L'inventaire montre que ces manuels proposent très peu de textes littéraires et que les rares extraits retenus sont dans des positions variées. Si leur rareté résulte de la volonté de diversifier les supports d'activités, leurs emplacements dans différentes rubriques révèlent le rôle que leur assignent les concepteurs. En cela, nous rejoignons l'observation de Riquois sur l'emplacement du texte littéraire au sein du dossier d'un manuel (2010 : 250) :

Le traitement [...] se manifeste aussi dans la position occupée par un texte. S'il est en début de leçon en tant que document déclencheur, il sera associé à des exercices de compréhension du lexique et d'expression personnelle. En fin de leçon, au contraire, inséré dans les rubriques «civilisation », « lecture» ou «compréhension écrite», il s'oriente vers une exploitation culturelle ou du contenu thématique du texte [...]. S'il est positionné en milieu de leçon, il servira de support à un ou plusieurs exercices de grammaire ou de conjugaison.

Déduisons-en que les extraits prévus dans les manuels de 7^e année fondamentale servent à la compréhension du lexique et au développement de l'expression individuelle autour des thèmes traités⁸, tandis que les textes retenus dans les manuels de 8^e et de 9^e permettent de travailler la compétence de compréhension lexicale, expressive et grammaticale. De quelle manière sont-ils enseignés ?

Au terme de l'analyse de guides de l'enseignant, nous constatons que les extraits sont abordés pour amener les apprenants à en connaître les contenus linguistiques et des fois culturels et non pour attirer leur attention sur l'aspect littéraire. À titre indicatif, les documents-guide de français de 7^e année ne montrent ni les objectifs ni les démarches à suivre pour comprendre les extraits. Leurs auteurs prévoient trois activités dans les quatre premières unités : la lecture, l'expression orale et l'expression écrite tandis qu'ils ne proposent rien pour les extraits situés dans les unités restantes. Par ailleurs, même dans les guides de l'enseignant où les objectifs et démarches à suivre sont précisés, les lacunes demeurent. Pour tous les thèmes retenus en 8^e et en 9^e année, l'objectif formulé est de *repérer les informations contenues dans le texte et se les approprier*, indépendamment de la nature du support textuel à étudier. De même, les étapes⁹ à suivre valent pour tout texte retenu.

Concrètement, les objectifs formulés et les démarches décrites conduiraient à la compréhension des contenus textuels mettant l'accent sur les aspects oral, lexical et grammatical de l'extrait, sans s'étendre à sa littéarité. Une telle approche se révèle réductrice et porte préjudice au texte littéraire comme le fait remarquer Riquois : *L'usage d'un extrait littéraire pour un exercice de grammaire ou de conjugaison apparaît totalement inapproprié, voire pénalisant pour le caractère littéraire du texte* (2010 : 250).

En somme, l'ancien programme de français qui privilégiait le texte littéraire tout en décontextualisant les apprentissages a été supplanté par un nouveau qui est culturellement inclusif grâce à l'intégration des textes d'inspiration burundaise dont les contenus reflètent certaines réalités familières aux apprenants. Néanmoins, ces textes sont abordés comme prétexte pour enseigner les stratégies de lecture, les notions lexicales et grammaticales, sans y associer l'aspect littéraire. D'où la nécessité d'améliorer ces pratiques didactiques révélées lacunaires.

3.2. Pour l'intégration de la dimension littéraire : cas de la didactisation des contes burundais

Comme la récente réforme n'a pas accordé une attention voulue à la littéarité des supports textuels retenus, nous estimons qu'une telle conception de l'étude du texte réduit la qualité des savoirs et savoir-faire langagiers dont bénéficient les apprenants. Elle bloque chez ces derniers l'accès aux connaissances littéraires.

En vue d'étendre l'étude du texte sur ses différentes dimensions, nous avons traduit les contes burundais et proposé leur didactisation en classe burundaise de 9^e année en poursuivant les objectifs redéfinis et en adoptant une méthodologie planifiant l'étude textuelle sur trois axes. Ceux-ci sont *Étude du texte*, *Oralisation du texte* et *Réécriture du texte*. Ces axes constituent non seulement une innovation dans l'univers didactique burundais - l'oralisation et la réécriture surtout - mais aussi ils garantissent un savoir langagier et communicatif en harmonie avec les pratiques socioculturelles de la langue et éveillent sur la littérarité du texte étudié.

Pour l'étude du texte, les objectifs sont : *s'imprégner de la structure narrative du conte*, *comprendre les contenus linguistiques et culturels* et *s'enraciner pour s'assurer l'identité culturelle*. Ils permettent d'étendre l'étude du conte sur les aspects visuel, culturel et interculturel qui ouvrent sur la littérarité du texte. En rapport avec l'oralisation du conte écrit, les objectifs formulés sont : *se familiariser aux signes liés à la forme orale du conte*, *renforcer l'expression orale à partir de l'aspect oral du conte* et *installer l'habileté à proférer le conte dans un cadre culturel donné*. Ils conduisent à la compréhension et à l'appropriation des procédés langagiers et littéraires visant la profération du conte. Pour la réécriture, les objectifs fixés sont : *développer l'expression écrite à partir de la reconstitution du texte lu* et *promouvoir l'esprit de créativité littéraire en recourant aux procédés de réécriture du conte*.

Pour atteindre ces objectifs, la méthodologie mise en œuvre est pensée en trois axes précités. Cette approche s'est avérée novatrice. En effet, le premier axe développe des étapes à peine évoquées dans les guides de l'enseignant (la prélecture, le guidage) et introduit d'autres comme l'exploitation des schèmes culturels. Les deux derniers constituent une innovation dans l'exploitation du texte en classe burundaise de français. C'est en plus une méthodologie fondée sur des tâches à accomplir pour chaque axe. Les trois tâches que nous proposons sont : *mener une lecture-compréhension collaborative*, *restaurer la forme orale du récit transcrit* et *produire des contes à partir d'un modèle*. Elles s'accomplissent à travers des activités de lecture, de production orale et écrite et de réécriture, qui visent l'utilisation esthétique ou poétique de la langue. Elles concourent, en outre, à l'installation des compétences réceptives, créatives et imaginatives.

Les différentes étapes de la lecture-compréhension du conte permettent aux apprenants de connaître le contexte d'énonciation, la morphologie, les contenus linguistique et culturel du conte et de se les approprier. Les démarches visant la production orale amènent à la connaissance des normes d'emploi des procédés langagiers, à l'utilisation des stratégies discursives, à la maîtrise de l'art de profération et de dramatisation d'un conte. Les étapes visant la réécriture du conte

étudié, initient à la reconstitution du conte effacé, à la déformation du conte étudié et au renversement du conte. Aussi développent-elles l'esprit de créativité langagière et littéraire chez les apprenants.

L'expérimentation, en classes de français, de ces objectifs et démarches révèle qu'une pareille approche d'un texte littéraire favorise un apprentissage langagier prenant en charge sa dimension littéraire. Le conte burundais ainsi étudié permet à la fois de centrer les activités d'apprentissage sur le paratexte, la structure morphologique du texte, l'interprétation textuelle s'intéressant à la langue et à sa culture. Elles mettent aussi en évidence les stratégies de l'oralité, les aptitudes à développer chez le jeune conteur et les techniques rédactionnelles, allant de l'imitation du conte initial à la création d'un conte original. En outre, comme le support véhiculant la culture source est utilisé en contexte de classe de français langue étrangère, son utilisation facilite la mise en relation des cultures en contact, ce qui dispose les apprenants à se familiariser avec l'interculturel, un ferment de la littérarité du texte.

Conclusion

La réflexion menée sur les stratégies d'aborder un texte littéraire s'intéressant aussi à sa littérarité en classe burundaise de français langue étrangère a abouti aux résultats intéressants. Les didacticiens continuent à reconnaître au texte littéraire une place importante dans les supports d'activités d'apprentissage. C'est ainsi qu'ils proposent de l'aborder en visant des objectifs communicatifs, socioculturels et linguistiques et en suivant une démarche méthodologique pensée en termes de tâches à faire accomplir à travers des activités à réaliser. Cependant, la situation est tout autre en classe de français au Burundi. Les manuels en usage retiennent peu de textes littéraires. Même ces rares textes sont abordés comme prétexte pour enseigner essentiellement les stratégies de lecture, les notions lexicales et grammaticales. L'enseignement de ces textes vise principalement des objectifs linguistiques et les démarches méthodologiques prévues dans les guides de l'enseignant conduisent essentiellement à des connaissances de contenus linguistiques. Pour contribuer à la conception d'un apprentissage du français articulant langue et littérature en classe burundaise, notre recherche suggère une triple innovation : le renforcement des contenus du manuel de français, la définition des objectifs prenant en charge l'aspect littéraire du texte et la conception d'une nouvelle approche du texte littéraire en classe burundaise de français. L'expérimentation de la didactisation des contes burundais, des objectifs reformulés et de l'approche méthodologique indiquée a montré que les pratiques didactiques ainsi planifiées garantissent la compréhension et l'exploitation du texte littéraire qui conduiraient à l'acquisition et à l'appropriation des compétences à la fois langagière et littéraire.

Bibliographie

- Arzate **Otamendi**, M., Velázquez Herrera, A. 2012. « L'intégration du texte littéraire dans la classe de langue : une expérience pédagogique mise en œuvre en contexte universitaire mexicain ». *Synergies Mexique*, n°2, p.41-55. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Mexique2/arzate.pdf> [Consulté le 30 octobre 2017].
- CELEC. 2006. *Guide pédagogique à l'usage des enseignants du primaire et du secondaire*. Bujumbura.
- Defays, J.M. et al. 2014. *La littérature en FLE. État des lieux et nouvelles perspectives*. Paris : Hachette.
- Liziard, S., Rujan, Ş. 2009. « La littérature en classe de langues dans une approche communicative ». www.diacronia.ro/indexing/details/A20461/pdf, [Consulté le 30 octobre 2017].
- Maillard, N. 2013. *Le texte littéraire francophone, passeur de langues et de cultures. Interactions didactiques en contexte universitaire*. Thèse de doctorat en Linguistique. Université d'Angers.
- Martinez, P. 2004. *La Didactique des langues étrangères*. Paris : PUF.
- Morel, A.S. 2012. Littérature et FLE : état des lieux, nouveaux enjeux et perspectives. In : *Actes du 11e Forum mondial Héraclès*. p. 141-148.
- Peytard, J. 1988. « Des usages de la littérature en classe de langue. », *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, n° spécial, p.8-17.
- Riquois, E. 2009. *Pour une didactique des littératures en français langue étrangère : du roman légitimé au roman policier*. Thèse de doctorat nouveau régime en linguistique. Université de Rouen.
- Riquois, E. 2010. « Exploitation pédagogique du texte littéraire et lecture littéraire en FLE : un équilibre fragile ». In : *11e rencontre des chercheurs en didactique des littératures*. http://www.unige.ch/litteratures2010/contributions_files/Riquois%202010.pdf, [consulté le 18 décembre 2017].

Notes

1. Si certains didacticiens estiment que le français, au Burundi est à cheval entre le français langue seconde et langue étrangère (CELEC 2006 : 6), nous affirmons, à la suite de d'autres chercheurs (Martinet 2004 : 20), qu'il est langue étrangère parce que non seulement il est appris en seconde position - après le kirundi - mais aussi son apprentissage n'est pas accompagné de pratiques sociales en dehors de l'école.
2. Ces documents sont constitués de textes officiels, programmes de français, guides de l'enseignant, de manuels de l'élève et des articles consacrés à l'enseignement du texte littéraire en classes de langue étrangère ou seconde.
3. Le texte littéraire est resté malgré tout un support utile aussi bien à l'époque des méthodologues directs surtout au second cycle qu'à celle des méthodologues sgaviens car ils pouvaient insérer le texte littéraire dans l'apprentissage vers la fin du dossier.
4. Dans le document source, les compétences générales font sous-entendre l'ensemble des quatre savoirs tandis que les compétences communicatives langagières englobent les compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques.
5. Le programme réélaboré étend l'enseignement du français, du kirundi, de l'anglais et le Kiswahili au dernier cycle de l'école fondamentale.
6. Expression désignant les quatre premières années post primaire dans le système éducatif burundais d'après la réforme de 1989, et qui étaient ainsi appelées 7^e, 6^e, 5^e et 4^e année pour désigner respectivement, la 7^e, la 8^e, la 9^e et la 10^e année.

7. Les rubriques sont Texte1, Grammaire-conjugaison, Grammaire-orthographe, Texte 2, Grammaire-conjugaison, Grammaire-orthographe, Vocabulaire, Expression orale, Expression écrite.

8. La sensibilisation des apprenants sur la culture véhiculée par les extraits n'est pas garantie parce que l'étude des extraits clôturant le thème est facultative.

9. Motivation, Compréhension globale, Compréhension détaillée, Lecture à haute voix par les apprenants et Synthèse.