



ISSN 2258-4307

ISSN en ligne 2260-4278

Synergies Afrique des Grands Lacs n° 7 - 2018 p. 103-115

La didactique de la littérature en question : de nouvelles perspectives pour l'enseignement post fondamental au Burundi

Rémy Nsengiyumva

ENS, Burundi

nsengiremy15@gmail.com

Fulgence Manirambona

ENS, Burundi

fulumani@gmail.com

Reçu le 18-12-2017 / Évalué le 09-02-2018 / Accepté le 30-04-2018

Résumé

Cet article s'inscrit dans la réflexion sur l'observation des pratiques enseignantes de la littérature dans les écoles post fondamentales du Burundi. Les observations menées sont centrées sur deux sujets privilégiés : le statut de l'apprenant en situation didactique de la littérature, d'une part, et celui de l'enseignant, d'autre part. Les résultats montrent que l'enseignant consacre beaucoup de temps à la chasse de mots, à la formulation de l'idée générale du texte ou encore se limite aux seules réponses aux questions de compréhension que lui propose le manuel de l'enseignant. Notre proposition de la refondation méthodologique de la formation littéraire tient des stratégies interactives. Elle s'articule autour d'une lecture méthodique, d'une didactique de la littérature axée sur le résultat et d'une transposition didactique du texte littéraire.

Mots-clés : didactique, littérature, transposition didactique, lecture

Issues in literature teaching: new prospects for the teacher in Burundi post-basic schools

Abstract

The article discusses the teaching practices applied to literature in post basic schools in Burundi. Our observations were focused on two important aspects: the status of the learner and the status of the teacher during the teaching sessions. The findings show that the teacher spends most of the time presenting vocabulary or formulating the gist of the text; or he may still confine the lesson to the comprehension of the text in which answers are limited to the keywords in the teacher's guide. We suggest a rethinking of approach which is limited to interactive techniques. It revolves around procedural reading, an outcome-based teaching of literature and a careful didactic transposition.

Keywords: Teaching methods, literature, didactic transposition, reading

Introduction

Depuis que la didactique du français s'est constituée comme champ de recherche, la question de la didactique de la littérature est devenue centrale. La littérature et son intérêt didactique dans une classe de FLE sont des sujets qui suscitent de longues discussions. Jean-Marc Defays, et al. (2014 : 13) trouvent d'ailleurs un intérêt didactique évident dans la littérature :

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

Le débat est plus intéressant par rapport au lien qui unit la langue à la littérature. Nous analyserons, dans cette recherche, les raisons d'étudier la littérature et tenterons de déceler son apport en didactique du français langue étrangère dans le contexte burundais. En effet, les textes littéraires sont des révélateurs privilégiés de la vision globale du monde car, ils s'attachent à montrer les savoirs locaux.

Au-delà de nos lectures extensives sur ce sujet, nos réflexions et analyses sont basées sur des observations des pratiques de classe dans les écoles post fondamentales du Burundi. La démarche méthodologique de notre article a concerné l'observation directe de leçons de textes. Nous avons choisi cette méthode car elle permet une description plus objective. Ici, Christian Puren (2012 : 13) fait savoir que la méthode centrée sur l'observation, l'analyse et l'interprétation des données est une pratique plus éclairante pour la recherche concrète en didactique du français.

1. Etat des lieux de l'enseignement de la littérature à l'école post fondamentale

Pour bien décrire l'état des lieux de l'enseignement de la littérature en langue française, nous avons organisé des observations de leçons moyennant une grille¹ et à la fin de celles-ci, nous nous sommes entretenus avec les professeurs observés. Les échanges ont porté sur la question de la didactique de la littérature, sa place et ses enjeux actuels à l'école post fondamentale. À travers ces observations, nous avons décrit la situation telle que nous l'avons vécue pendant la séance et nous

n'avons pas cherché à savoir le nom de l'enseignant, ce qui nous intéressait était de vérifier si les éléments de la grille étaient choisis objectivement telles que la nature des questions de compréhension, les stratégies facilitant la compréhension d'un texte et la préparation à la lecture. Si l'élève a bien compris le texte, il doit être capable de l'interpréter, de l'analyser et de produire lui-même un autre texte à l'image de celui qu'il vient d'apprendre. Pour garder l'anonymat de l'enseignant, nous avons désigné son nom par un chiffre. Avec sept (7) écoles urbaines utilisant le programme en vigueur au Burundi, nous avons observé vingt-trois (23) enseignants et trente-huit (38) leçons de textes. Notre attention était orientée vers l'identification d'une lecture méthodique du texte enseigné, la didactique axée sur le résultat et la typologie de la transposition didactique préconisée en vue de bien exploiter un texte littéraire. Malheureusement, les données de l'observation nous montrent que l'enseignement du texte porte sur la chasse de mots (83% des enseignants observés), la formulation de l'idée générale (13%) et la réponse aux questions de compréhension (4%).

1.1. La littérature au cycle post fondamental

Au Burundi, le programme de l'école fondamentale ne réserve pas une place appropriée à la littérature. C'est la raison pour laquelle, l'exploitation des textes littéraires, qui débute pratiquement au cycle post fondamental dans les nouveaux programmes, pose des difficultés. En effet, les apprenants manquent de prérequis² par rapport aux contenus des œuvres littéraires proposées au post fondamental alors que le programme du cycle post fondamental combine la littérature française et la littérature africaine d'expression française³.

L'enseignement de la littérature est pourtant une démarche fructueuse dans l'apprentissage d'une langue. Defays et al. (2014 : 11) estiment ainsi que jusqu'à la fin du XX^{ème} siècle *ce n'était qu'au moyen des textes littéraires que l'on pouvait en général accéder [aux] langues mortes*. La littérature constitue une ouverture à la connaissance du monde. Prévoir une didactique de la littérature depuis l'école fondamentale devient un moyen d'offrir aux apprenants une source inépuisable d'information que recèlent les dimensions linguistique, discursive, culturelle et idéologique du texte littéraire. La didactique de la littérature donne ainsi, une occasion aux apprenants de se former, d'exercer leur capacité à reconnaître les diverses dimensions du texte littéraire, à les interpréter et à les combiner pour qu'ils fassent sens au cours de leur lecture. L'absence de la littérature à la fin du cycle fondamental ne permet pas aux enseignants de former des candidats de l'école post fondamentale outillés en matière littéraire. C'est pourquoi, les apprenants

n'ont que des connaissances élémentaires sur la littérature de la formation de base jusqu'aux niveaux supérieurs. Cet état des programmes a fini par donner aux enseignants l'idée que *la littérature est une matière complexe pour eux (élèves) et ils ne la comprendront pas correctement tant qu'elle n'est pas introduite à l'école fondamentale*⁴. Ceci explique que le texte n'est pas exploité en situation d'enseignement-apprentissage.

1.2. Explication de texte

Sans vouloir reprendre toutes les activités qui ont fait l'objet de nos observations, nous retenons celles sur lesquelles s'articulent les grandes orientations de notre article.

1.2.1. La chasse des mots

Après la lecture silencieuse des élèves, 18 sur 23 professeurs de français observés pratiquent une explication lexicale pendant une séance de 45 minutes, c'est-à-dire 83% des enseignants observés. Si l'enseignant remarque qu'il y a des mots difficiles ou si les élèves sollicitent une explication de mots nouveaux dans le texte, il peut proposer quelques procédés utiles pour la maîtrise du lexique en tenant compte du contexte. Il s'agit par exemple de l'usage de description lexicale par *synonymie* : par exemple, dans le texte *Kongo nous est né*⁵, le verbe « souffrir » a comme synonymes : éprouver/endurer/peiner/subir/supporter/pâtir ; par *antonymie* : l'enseignant peut demander aux apprenants de trouver le contraire de « souffrir » et les réponses peuvent être : jouir, consoler, bénéficier ; par *hyperonymie* ou *hyponymie* qui permettent à l'enseignant de demander aux apprenants de reconnaître les mots génériques de « souffrance » qui est, par exemple, « douleur ». Donc « douleur » est hyperonyme de « souffrance, émotion » et « souffrance, émotion » sont des hyponymes de souffrance ; par *collocations préférentielles* qui sont des différents mots déterminés par un autre mot. Par exemple dans la phrase « j'élève au-dessus de ma tête le Congo. », l'enseignant peut dire aux élèves que le mot « tête » se trouve dans plusieurs expressions comme : « tête de liste, tenir tête, perdre la tête, tête d'affiche, maux de tête, etc. ».

Nous avons constaté donc que l'enseignement de la littérature, à travers l'œuvre littéraire, est absent. Cette difficulté, qui peut nous amener à conclure qu'il y a effectivement une mort de la littérature, n'est pas du tout spécifique à l'enseignement du FLE au Burundi. C'est aussi un défi pour d'autres systèmes d'enseignement car « *une majorité de professeurs de français n'envisagent dans leur*

intégralité qu'un nombre réduit, parfois infime, voire nul, d'œuvres littéraires ». (Dufays, 2007 : 280). Or, le fait de faire allusion à l'ouvrage entier, dans lequel est tiré l'extrait, faciliterait la compréhension et l'interprétation de l'extrait. Cette pratique permettrait aussi à l'enseignant de se garder de transformer la leçon d'explication de texte en une séance d'observation lexicale.

Nous pensons, en somme, que cette pratique observée dans l'exploitation du lexique serait liée à l'ignorance des procédés qui permettent d'accéder au sens du texte par le contexte. Même si ce problème est lié « *aux effectifs pléthoriques dans les classes*⁶ », les enseignants devraient songer aux méthodes susceptibles de promouvoir la didactique du texte littéraire comme la lecture méthodique et la transposition didactique qui conduiraient cette didactique du texte littéraire à un résultat positif.

1.2.2. Formulation de l'idée générale et réponses aux questions

Quand nous sommes entrés dans les classes d'observations, nous avons constaté que les leçons de textes ne sont pas organisées pour cimenter une explication de textes. Ce sont plutôt des moments pour répondre aux questions de compréhension se trouvant dans ces textes et de proposer un résumé ou une idée générale de ceux-ci. Si nous prenons, par exemple l'Enseignant 19, il avait choisi le texte *la mort de Roland* et le déroulement de la leçon était le suivant : lecture du texte par les élèves, questions de compréhension, idée générale du texte.

Dans l'enseignement du texte ci-dessus, les questions choisies étaient les suivantes : Quels sont les adversaires dans ce combat ? Quel est l'objectif de Roland dans cette guerre ? Pourquoi Roland ne sonne pas l'olifant ?

Après avoir répondu à ces questions, cet enseignant a demandé aux élèves de dégager l'idée générale du texte et celle-ci a été notée dans leurs cahiers. Il s'agit de : « Cet extrait se présente sous forme de poème et raconte le massacre de l'armée de Charlemagne à Roncevaux. » Comme nous l'avons constaté, les élèves ont des difficultés à répondre aux questions de compréhension de texte. Cette difficulté s'explique par leur faible participation qui traduit un manque de motivation en didactique de la littérature.

L'enseignant est appelé, dans une explication de texte, à le découper ou à le délimiter en unité didactique en tenant compte du fond et de la forme, si l'on en croit la démarche proposée dans les manuels de l'école post fondamentale. Cette unité didactique est un ensemble d'activités pédagogiques articulées de manière cohérente en une succession d'étapes. C'est aussi un cadre méthodique qui permet

l'articulation cohérente des différentes étapes du travail de classe du point de vue des stratégies d'enseignement et des processus d'apprentissage d'une langue étrangère. Ce cadre méthodique est un fil conducteur qui propose un enchaînement des activités suivant une logique allant de la compréhension à l'expression, en passant par une analyse du fonctionnement de la langue et une appropriation des éléments linguistiques et discursifs, en vue de la réalisation d'une tâche. Chaque étape de ce cadre annonce la suivante ou s'appuie sur la précédente, le tout formant un parcours visant l'apprentissage du français langue étrangère⁷.

2. Proposition d'une « didactisation » du texte littéraire

Nous proposons quelques approches importantes qui donnent à l'élève l'occasion de développer la créativité littéraire.

2.1. La transposition didactique de la littérature

Le concept de « transposition didactique » a été créé par Yves Chevallard dans les années 1980 et il l'a appliqué en didactique des mathématiques. Plus tard, ce concept s'est rapidement répandu et s'applique à toutes les disciplines scolaires et universitaires. Il se définit comme « *sélection, adaptation, organisation des savoirs et pratiques scientifiques* » (Blanchet et Chardenet, 2011 :198).

L'apport de la transposition didactique est significatif dans la didactique de la littérature car on ne peut pas tout enseigner. Il s'agit d'une sélection des savoirs indispensables à une classe donnée. Ce processus de sélection conduit l'enseignant à bien distinguer les savoirs de départ et les savoirs d'arrivée. L'enseignant réorganise les savoirs savants pour qu'ils deviennent des contenus enseignables et évaluables. Pour y arriver, l'enseignant choisit un texte en visant le degré d'adaptabilité en vue de voir dans quelle mesure le texte sélectionné répond aux attentes des apprenants. Pour Blanchet et Chardenet (2011 : 39), la transposition didactique est une adaptation du contenu d'enseignement au public donné.

Selon Chevallard (1991 : 39), la transposition didactique est un savoir qui fait objet d'enseignement. Cela veut dire que les savoirs littéraires ne peuvent être enseignés tels quels. Ils doivent subir une transformation. La didactique de la littérature ne doit pas être une simple vulgarisation du savoir savant. La littérature peut être transposée et le résultat de la transposition didactique devient une création originale et innovante de l'enseignant.

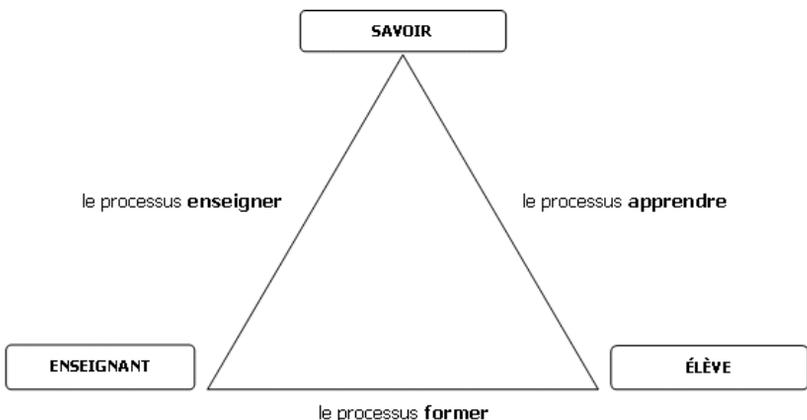
En recourant à cette technique, l'enseignant de la littérature crée des conditions favorables d'apprentissage du texte littéraire car le texte sélectionné doit être

bien adapté au niveau de l'apprenant. Cette absence de la transposition didactique s'est fait remarquer, dans les classes observées, par l'usage des termes lourds et compliqués qui dépassent le niveau des apprenants.

Partant de nos observations, nous pouvons distinguer deux types de transposition didactique qui renvoient à deux concepts fondamentaux, à savoir la *transposition didactique interne* et la *transposition didactique externe*. Celle-ci se réfère aux programmes et aux curricula d'enseignement (Blanchet, Chardenet, 2011 :199). Son point de départ est extérieur au processus d'enseignement-apprentissage. La transposition interne est, quant à elle, réalisée à l'intérieur du processus didactique et produit un programme réalisable sur le terrain.

La transposition didactique interne se place du côté de l'enseignant et de l'élève, tandis que la transposition externe est du côté du choix du contenu à enseigner, c'est-à-dire le savoir. Notre analyse porte une attention particulière sur la pratique enseignante et l'apprentissage de l'élève. C'est ainsi que la transposition didactique interne nous intéresse le plus car c'est l'élève qui subit les transformations de l'enseignement-apprentissage du texte littéraire. L'écart entre le savoir à enseigner et les savoirs savants permettent de décrire les diverses interactions entre enseignants et apprenants ou entre apprenants eux-mêmes en situation d'enseignement-apprentissage du texte. Mais, il faut remarquer que la transposition didactique interne est au service de la **transposition didactique externe**.

Ces deux concepts sont identifiables grâce à trois pôles qui définissent le triangle didactique intervenant dans la notion de la transposition didactique. Il s'agit des pôles enseignant, élève et savoir.



La mise en application de cette théorie reste un atout pour la didactique de la littérature car il s'agit, comme nous venons de le montrer, de l'étude des écarts entre théorie de référence et savoirs à enseigner, une analyse des écarts, entre savoirs à enseigner et savoirs effectivement enseignés, entre savoirs enseignés et savoirs intégrés par les élèves.

2.2. La lecture méthodique

Nous analysons, à ce niveau, l'exercice de compréhension de texte et les stratégies susceptibles de développer cette activité de compréhension.

2.2.1. Une perspective de compréhension de texte

Par lecture méthodique, nous voulons dire une démarche stratégique qui vise une activité explicative, coopérative et interprétative du texte littéraire. Avec cette approche, l'apprenant concentre une grande attention sur la compréhension du texte et celle-ci peut provoquer une création de nouveaux textes qui reflètent un répertoire de la culture locale. C'est d'ailleurs l'avis de Jean-Louis Dufays et al. (2005 : 37) quand ils confirment que la lecture méthodique développe le souci *d'aiguiser le plaisir de la lecture individuelle et de susciter chez l'élève non seulement une réflexion personnelle, mais aussi l'envie même d'écrire.*

Les enseignants avec lesquels nous nous sommes entretenus admettent que la lecture méthodique développe chez l'apprenant une capacité d'analyse, de compréhension, d'interprétation et de synthèse de textes littéraires.⁸ L'enseignant est appelé, quel que soit l'effectif des élèves, à organiser l'étude du texte en décelant le thème ; la position soutenue par l'auteur par rapport à la thématique développée ; la situation-problème à résoudre ; les enjeux du texte et la charpente du texte soumis à l'étude. Ces cinq étapes peuvent se résumer en trois grands moments de la « didactisation » du texte littéraire : la présentation du texte à expliquer ; la démonstration du problème abordé par le créateur du texte et la présentation succincte du plan du texte à étudier.

Pour le premier point, il s'agit de présenter le livre d'où le texte est tiré et définir les conditions de consommation ou le circuit de ce livre. Ceci montre qu'à partir de l'extrait enseigné, l'apprenant parvient à avoir une idée sur le contenu de l'œuvre entière. S'agissant du deuxième point qui est la démonstration du problème abordé, l'enseignant part des informations pertinentes fournies par le premier point en élucidant l'objet du texte et le défi qu'il soulève. Ceci amène l'enseignant

à énoncer le thème et à formuler le problème du texte. Et il dégage les enjeux de la réflexion. Quant à la dernière étape, l'enseignant précise la structure du texte en indiquant les lignes pour chaque moment. Cette étape consiste à présenter le plan du texte.

Cette étape est suivie par une explication du texte qui peut se réaliser avec ce que nous pouvons appeler ici le PELEM (P : Personnages principaux et secondaires ; E : Epoque de l'histoire racontée dans l'extrait ; L : Lieu de l'action, c'est-à-dire où se passe l'histoire racontée ; E : Evénements, il s'agit d'identifier les différents événements se trouvant dans l'extrait ; M : c'est le Message dégagé par le texte littéraire). Cette notion de PELEM que nous proposons dans cette analyse est une étape essentielle de l'explication du texte qui véhicule un intérêt didactique évident car il facilite la compréhension et la maîtrise du contenu du texte. Prenons l'exemple du texte suivant avec le PELEM que nous venons d'annoncer.

2.2.2. Stratégies d'explication du texte théâtral « Kongo nous est né » par le PELEM

Partant de la leçon observée et qui figure au programme de la première année post fondamentale « compréhension globale du texte : *Kongo nous est né* », nous proposons ce que pourrait faire l'enseignant pour développer les stratégies permettant de motiver la compréhension du texte en situation d'enseignement-apprentissage. Ce texte sera lu en autonomie par les élèves et chacun répond aux cinq questions posées dans le tableau ci-dessous. Après ce travail en autonomie, l'enseignant organise des groupes et les élèves collaborent et désignent celui qui représentera le groupe lors de la mise en commun. Après cette activité en groupe, l'enseignant leur demande de retourner dans leurs places et les représentants K, L, M, N et O restituent le travail des groupes sous forme interactive.

**Tableau d'explication du texte « Kongo nous est né » par PELEM :
étape de restitution**

Questions	Stratégies
<p>1. Quels sont les principaux protagonistes dans cet extrait ?</p>	<p>Enseignant : K, tu nous proposes ta réponse Apprenant K : les principaux protagonistes de cet extrait sont : Basilio, Kala lubu et Patrice Lumumba. Enseignant : L, es-tu d'accord avec K ? Apprenant L : oui, je suis tout à fait d'accord avec mon camarade. Enseignant : M, qu'en penses-tu ? Apprenant M : mes camarades ont raison. Enseignant : M, tu peux nous décrire ces principaux personnages très rapidement ?</p>

Questions	Stratégies
1. Quels sont les principaux protagonistes dans cet extrait ?	Apprenant M : Basilio est le Roi des Belges, Kala lubu est le président du Congo indépendant et Patrice Lumumba, premier Ministre du Gouvernement Congolais. Enseignant : très bien, on continue avec la 2 ^e question.
2. À quelle époque renvoie cet extrait	Enseignant : N, donne ta réponse Apprenant N : il renvoie à l'époque coloniale Enseignant : Tu peux justifier cette réponse ? Apprenant N : Patrice Lumumba est le leader de l'indépendance congolaise et la date de publication le montre
3. Quel est le lieu de cette action ?	Enseignant : O, tu peux répondre à cette question Apprenant O : l'histoire se passe au Congo
4. Quels sont les événements identifiables ?	Les représentants des groupes énumèrent ces événements
5. Quel message pouvez-vous tirer de cet extrait ?	Les représentants des groupes donnent le message

Après cette mise en commun, l'enseignant peut terminer sa leçon par un travail à domicile qui sera fait en binôme : Enseignant : Formez des binômes et élaborer un texte montrant un étranger qui arrive au Burundi pour la première fois. Il est reçu par un Burundais qui lui pose des questions sur son pays et sur sa culture. Choisissez la nationalité de l'étranger. Tous les binômes présenteront leurs extraits sous forme de jeu. Nous remarquons que ces techniques interactives conduisent à une didactique axée sur les résultats que nous appelons la didactique axée sur les résultats (DAR).

3. La didactique axée sur les résultats

La DAR est une stratégie innovante qui mérite une place prépondérante dans la didactique de la littérature et dans les autres disciplines comme les Mathématiques, la Biologie, la Chimie et la Physique. C'est une technique qui vise à inciter les professeurs de français à multiplier des travaux de rédaction ou de production de textes fidèles ou presque semblables à celui qui vient d'être enseigné. C'est de cette compétence de production écrite que pourra naître et se développer l'amour de la littérature chez les apprenants.

Cette DAR est aussi une stratégie qui facilite chaque enseignant à mener des réflexions par rapport au métier d'enseignement. Ce qui est essentiel, c'est de mobiliser des ressources permettant aux apprenants de réaliser, en termes de résultats, ce que les apprenants sont capables de produire, ce dont ils sont à

présent capables de réaliser ; c'est-à-dire le savoir-agir ou le savoir-devenir. C'est la raison d'être de cette didactique axée sur les résultats que l'enseignant est appelé à introduire dans ses leçons en vue de former des apprenants compétents.

La didactique axée sur le résultat est un élément moteur du développement de l'enseignement du français en général et de la littérature en particulier. Elle permet à l'enseignant de s'autocritiquer et de s'améliorer pour atteindre ainsi la compétence attendue chez l'apprenant. Cette compétence sera une manifestation de la capacité de l'apprenant à produire un texte littéraire même dans la vie courante. L'enseignant initie alors les élèves à la production de nouveaux textes. Au cours de l'explication de texte en classe, l'enseignant trouve une occasion de faire mobiliser par les apprenants les connaissances langagières et culturelles déjà acquises. C'est aussi une occasion pour l'enseignant de leur faire extraire de nouvelles connaissances. Pour ce faire, il organise les activités qui prouvent que les apprenants ont compris le texte. D'abord, l'enseignant lit le texte mais les apprenants ferment leurs livres et il leur pose quelques questions (compréhension orale). Il donne ensuite aux apprenants l'occasion de commenter le texte par écrit ou oralement (compréhension écrite et expression orale). Enfin, il organise un projet de lecture. Les apprenants répondent par écrit à une question de l'enseignant, imaginent la suite de l'histoire, rédigent un récit personnel sur le modèle du texte, (expression écrite).

Avec cette DAR, l'enseignant organise plusieurs tâches différentes comme : repérer, analyser, interpréter, extrapoler, réagir, juger, comparer, transposer, etc. Dans ces conditions, le texte littéraire devient la base de toutes les autres activités didactiques. Si l'enseignant veut dispenser une leçon de grammaire, de phonétique ou de syntaxe, le texte littéraire serait le support approprié.

Conclusion

Notre article décrit la situation actuelle de la didactique de la littérature au cycle post fondamental. Les observations de leçons nous ont montré que l'exploitation des textes littéraires est essentiellement centrée sur les activités d'exploitations lexicales, de formulation de l'idée globale du texte et de réponses aux questions préétablies. Aucun enseignant n'a donc utilisé le texte comme point de départ d'un savoir-agir ou de projet de lecture, c'est-à-dire une réécriture nouvelle à partir du texte de départ. Ainsi, même si les textes offrent des occasions d'améliorer la littérature actionnelle, ils ne sont pas employés pour développer la production écrite des élèves. Par ailleurs, les professeurs de français ne montrent pas les tâches que les élèves doivent réaliser. Pour y arriver, les techniques de la lecture

méthodique et la transposition didactique doivent être respectées par l'enseignant. C'est cette résultante positive que témoignerait la DAR que nous avons proposée. Enfin, l'exploitation des textes littéraires mène les apprenants à une découverte indépendante de la langue. Ces textes littéraires donnent donc aux apprenants ce qu'ils cherchent dans une classe de langue étrangère. D'où la nécessité d'adapter les manuels de français langue étrangère et d'introduire la littérature en langue française dans les programmes dès le quatrième cycle de l'école fondamentale.

Bibliographie

- Blanchet, P Chardenet P. 2011. *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Paris : EAC.
- CELEC. 2006. *Guide pédagogique à l'usage des enseignants du primaire et du secondaire*. Bujumbura.
- Chevallard, Y. 1991. *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir intégré. La pensée sauvage*. Grenoble : PUG.
- Cuq, J-P, Gruca, I. 2005. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.
- Defays J. M et al. 2014. *La Littérature en FLE. Etat des lieux et nouvelles perspectives*. Paris : Hachette.
- Dufays, J-L et al. 2005. *Pour une lecture littéraire, Histoire, Théories, Pistes pour la classe*. Bruxelles : De Boeck.
- Dufays, J-L. 2007. *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pourquoi faire ? Sens, utilité, évaluation*. Louvain-la-Neuve : PUL.
- Martinez, P. 2004. *La Didactique des langues étrangères*. Paris : PUF.
- Puren, C. 2012. « La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche ». <http://www.christianpuren.com/cours-collaboratif-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/>, consulté le 10 juin 2016.

Notes

1. Une grille d'observation des leçons a été pensée pour décrire objectivement les éléments recherchés :
 - L'enseignant privilégie le questionnement sur le texte.
 - Il demande aux élèves de formuler l'idée générale du texte.
 - Il utilise des stratégies interactives pour comprendre le texte.
 - Il fait une sélection des savoirs à enseigner ou il enseigne tout sur le texte.
 - Il prépare les élèves à la lecture et à la réécriture d'un autre texte.
2. Notre analyse des manuels de FLE de l'école fondamentale nous a révélé qu'ils ne contiennent pas de textes longs et complexes. Ce sont des textes très courts qui servent de supports à des exercices ciblés et ponctuels de repérage, de conceptualisation et d'application. Nous ne pouvons donc pas dire que la didactique de la littérature y est développée. En effet, ces textes ne véhiculent pas une culture qui doit être transmise à l'apprenant par l'enseignant.
3. Les textes proposés dans ce programme sont d'auteurs étrangers (français et négro-africains). Quoiqu'ils renferment une littéralité évidente et ouvrent les frontières aux élèves burundais, contrairement à ceux proposés au cycle fondamental, ils les déconnectent de la réalité burundaise. Cette analyse des curricula fera l'objet de notre recherche ultérieure.
4. Propos tenus par l'enseignant 8 lors de notre entretien.

5. Texte faisant l'objet d'une leçon observée lors de notre visite dans une classe tenue par l'enseignant 15. Ce Texte est extrait de la pièce *Une Saison au Congo* (Paris, Seuil, 1973) d'Aimé Césaire.
6. Affirmation de l'enseignant 11 observé lors de nos visites de classe.
7. 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.
8. Affirmation de 14 enseignants sur 23 observés.