

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

\*\*\*\*\*

CENTRE DE RECHERCHE ET DE  
FORMATION DOCTORALE EN SCIENCES  
HUMAINES, SOCIALES ET ÉDUCATIVES

\*\*\*\*\*

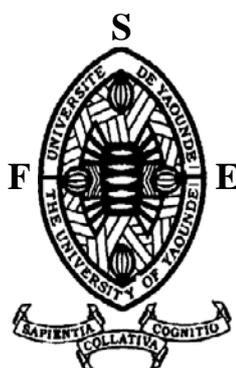
UNITÉ DE RECHERCHE ET DE  
FORMATION DOCTORALE EN SCIENCES  
DE L'ÉDUCATION ET INGÉNIERIE  
ÉDUCATIVE

\*\*\*\*\*

FACULTÉ DES SCIENCES DE  
L'ÉDUCATION

\*\*\*\*\*

DÉPARTEMENT DE DIDACTIQUE DES  
DISCIPLINES



UNIVERSITY OF YAOUNDE I

\*\*\*\*\*

DOCTORAL RESEARCH AND  
TRAINING CENTRE IN SOCIAL AND  
EDUCATIONAL SCIENCES

\*\*\*\*\*

DOCTORAL RESEARCH AND  
TRAINING SCHOOL IN EDUCATION  
AND EDUCATIONAL ENGINEERING

\*\*\*\*\*

THE FACULTY OF EDUCATION

\*\*\*\*\*

DEPARTMENT OF DIDACTICS

**ÉTUDE DES TEXTES LITTÉRAIRES ET DÉVELOPPEMENT DES  
COMPÉTENCES COMMUNICATIVES CHEZ LES APPRENANTS  
DE 2<sup>NDE</sup> DU LYCÉE ABDRAMANE DADI (TCHAD)**

Mémoire présenté et soutenu le 25 Septembre 2024 en vue de l'obtention du diplôme de

Master en sciences de l'éducation

**Spécialité** : Didactique du français

par

**ZEMBEL NETEKREO**

Licencié ès Lettres modernes françaises

Matricule : 22V3741



**Jury**

Qualités	Noms et grade	Universités
Président	BANGA AMVÉNÉ Jean Désiré MC	UYI
Rapporteur	TOUA Léonie CC	UYI
Examineur	MOUTO BETOKO Christiane CC	UYI

Septembre 2024

## **ATTENTION**

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à la disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

Par ailleurs, le Centre de Recherche et de Formation Doctorale en Sciences Humaines, Sociales et Éducatives de l'Université de Yaoundé I n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans cette thèse ; ces opinions doivent être considérées comme propres à leur auteur.

## SOMMAIRE

ATTENTION .....	i
SOMMAIRE .....	ii
DÉDICACE.....	iii
REMERCIEMENTS .....	iv
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES .....	v
LISTE DES ILLUSTRATIONS .....	vi
RÉSUMÉ.....	viii
ABSTRACT .....	ix
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
PARTIE I : CADRE THÉORIQUE DE L'ÉTUDE.....	4
CHAPITRE 1 : REVUE DE LA LITTÉRATURE .....	5
CHAPITRE 2 : LA PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE.....	38
PARTIE II : CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET OPÉRATEUR DE L'ÉTUDE.....	57
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	58
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS.....	72
CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION, DISCUSSION ET IMPLICATIONS DIDACTIQUES DES RÉSULTATS .....	98
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	122
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....	125
ANNEXES .....	132
TABLE DES MATIÈRES .....	147

À

Ma chère mère MERA Édmane

Mes grands frères modèles ASMBAKI Ganalé et KOUMNA Étonné

## REMERCIEMENTS

Ce travail est le fruit de deux années successives d'études à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Yaoundé I. Sa réalisation a connu des contributions significatives de plusieurs personnes. À cet effet, nous exprimons notre gratitude au Dr. TOUA Léonie pour son regard critique d'expert, son soutien sans faille.

Nous adressons ensuite nos remerciements à tous les enseignants du Département de didactique des disciplines et au Pr. NKECK BIDIAS Renée Solange qui en a la charge. Leurs efforts conjugués à travers les enseignements reçus nous ont permis de mener à bien ce travail de recherche.

Nous remercions aussi les personnels du Lycée Abramane Dadi qui nous ont accueilli lors de notre présence sur le terrain, et d'une manière particulière, nous exprimons notre reconnaissance à tous les enseignants de français pour nous avoir permis de nous imprégner des réalités du terrain liées à notre sujet.

Que soient également remerciés M. François Didier MVONDO, Dr. Eric Mathieu NDONGO AVELA, M. MBATBAINA PALA Robert, M. Pierre Beny pour leurs encouragements durant la rédaction de ce travail.

Cette phase de remerciements ne saurait s'achever sans manifester notre gratitude envers certains membres de la famille, notamment KOUMNA Étonné et ASMBAKI Ganalé qui nous ont soutenu. Ils ont témoigné par leur exemplarité à apporter des soutiens financiers aux cadets désirant faire des études supérieures.

Nous remercions enfin M. MENE Houtouig, M. YATOUANG Alontouing Oscar et M. TINGWA Ngafunsia pour nous avoir aidé en nous fournissant les documents essentiels pour éclairer le contexte de notre recherche. Étant loin, l'accès aux programmes et aux manuels scolaires, sans ces derniers, n'aurait pas été possible.

## **LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES**

**AC** : Approche Communicative

**APC** : Approche Par les Compétences

**CALF** : Centre d'Apprentissage de la Langue Française

**CLP** : Cercle de Lecture entre Pairs

**CNC** : Centre National de Curricula

**CECRL** : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

**CRFPE** : Centre Régional de Formation des Personnels de l'Éducation

**DCC** : Didactique de la Compétence de Communication

**DRT** : Didactique de la Réception de Texte

**DIPES 1** : Diplôme Professionnel des Enseignements Secondaires 1

**FLE** : Français Langue Étrangère

**FSE** : Faculté des Sciences de l'Éducation

**LAD** : Lycée Abdramane Dadi

**MEN** : Ministère de l'Éducation Nationale

**RT** : Réception de Texte

**SLIPEC** : Situation du Texte, Lecture du Texte, Idée générale, Progression, Explication, Conclusion

**TICE** : Technologies de l'Information et de la Communication en Éducation

**TSD** : Théorie des Situations Didactiques

**VD** : Variable Dépendante

**VI** : Variable Indépendante

**ZPD** : Zone Proximale de Développement

**MEN** : Ministère de l'Éducation Nationale

## **LISTE DES ILLUSTRATIONS**

### **LISTE DES TABLEAUX**

Tableau 1 : synthèse de protocole de collecte des données qualitatives .....	66
Tableau 2 : données compilées.....	70
Tableau 3 : synthèse des enseignants participants .....	73
Tableau 4: catégorie issues des entretiens .....	73

### **LISTE DES ANNEXES**

Annexe 1:AUTORISATION DE RECHERCHE .....	132
Annexe 2: GUIDE D'ENTRETIEN DESTINÉ AUX ENSEIGNANTS.....	134
Annexe 3: GUIDE D'ENTRETIEN DESTINÉ AUX APPRENANTS.....	136
Annexe 4: GRILLE D'OBSERVATION DES PRATIQUES ENSEIGNANTES .....	137
Annexe 5: IMAGES ET CORPUS DU TERRAIN .....	139
Annexe 6 : EXTRAITS DU PROGRAMME NATIONAL.....	142

## **LISTE DES FIGURES**

Figure 1 : Le schéma présentant les interactions entre apprenants et enseignants.....	27
---	----

## RÉSUMÉ

Communiquer dans diverses situations est devenu l'objectif central auquel concourent aujourd'hui les différentes composantes du français. Ce faisant, l'étude des textes littéraires semble s'arrimer au paradigme de la compétence communicative dans le programme de français en contexte tchadien. Ce constat nous a conduit à formuler le sujet de recherche suivant : « Étude des textes littéraires et développement des compétences communicatives chez les apprenants de 2<sup>nd</sup>e du lycée Abdramane Dadi (Tchad). En effet, les apprenants de la classe de 2<sup>nd</sup>e du lycée Abdramane Dadi rencontrent des difficultés à communiquer en français : ce qui complexifie à la fois la fonction enseignante et le processus d'apprentissage. Ce sujet pose donc le problème de l'absence des compétences communicatives chez les apprenants. Dès lors, on se pose la question ci-après : comment l'étude des textes littéraires participe-t-elle au développement des compétences communicatives chez les apprenants ? Pour répondre à cette problématique, une approche qualitative a été envisagée et des entretiens semi-directifs et des observations directes des pratiques enseignantes ont été effectués pour vérifier l'hypothèse générale selon laquelle l'étude des textes littéraires participe au développement des compétences communicatives chez les apprenants à travers ses différentes composantes. Au terme de l'analyse des résultats, il ressort que les connaissances linguistiques et extralinguistiques en étude des textes littéraires participent au développement de la compétence communicative. Par ailleurs, les interactions pendant le cours et la réalisation des activités collectives de co-construction, notamment les exposés, les cercles de lecture, les jeux de rôle facilitent l'appropriation de la langue et des effets littéraires. Toutefois, on observe un faible déploiement des connaissances extralinguistiques lors des interactions dans les pratiques de classes. Au regard de ces résultats, le travail se termine par une proposition d'une fiche didactique pouvant aider les enseignants à mieux conduire l'étude d'un texte littéraire.

**Mots clés :** Didactique du français, texte littéraire, compétences communicatives.

## ABSTRACT

Communicating in various situations has become the central objective to which the different components of French contribute today. In doing so, the study of literary texts seems to align with the paradigm of communicative competence in the French program in the Chadian context. This observation led us to formulate the following research topic: "Study of literary texts and development of communicative skills among 2nd year learners at Abdramane Dadi high school (CHAD)". Indeed, learners in the 2nd year class at Abdramane Dadi high school have difficulty communicating in French: which complicates both the teaching function and the learning process. This topic therefore raises the problem of the lack of communicative skills among learners. Therefore, we ask ourselves the following question: how does the study of literary texts contribute to the development of communicative skills among learners? To address this issue, a qualitative approach was considered and semi-directed interviews and direct observations of teaching practices were carried out to verify the general hypothesis that the study of literary texts contributes to the development of communicative skills in learners through its different components. At the end of the analysis of the results, it emerges that linguistic and extralinguistic knowledge in the study of literary texts contributes to the development of communicative skills. Furthermore, interactions during the course and the realization of collective co-construction activities, in particular presentations, reading circles, role plays facilitate the appropriation of the language and literary effects. However, a weak deployment of extralinguistic knowledge is observed during interactions in classroom practices. In view of these results, the work ends with a proposal for a teaching sheet that can help teachers to better conduct the study of a literary text.

**Keywords:** French didactics, literary text, communicative skills.

## INTRODUCTION GÉNÉRALE

La littérature et l'enseignement des langues étrangères ont une relation de longue date. Pour Elbadi (2022), la littérature fait la langue, et de même, la langue est même l'être de la littérature. De l'enseignement traditionnel à l'enseignement moderne, les objectifs de l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère désormais FLE, ont évolué. Selon la conception traditionnelle, le texte littéraire est considéré comme un objet de culture qui sert essentiellement comme support de traduction et d'appropriation des techniques d'écriture. Pour mesurer par exemple les connaissances d'un apprenant en français et en latin, il suffit de le soumettre à la lecture et la traduction d'un extrait de texte littéraire écrit dans la langue enseignée ou cible (latin ou français). Le texte littéraire était la forme parfaite de la langue qu'il faut enseigner aux apprenants. Cette méthodologie a fait ses limites à cause de l'usage abusif et non enraciné du lexique et de la grammaire. Elle est dénoncée par les partisans de l'enseignement des langues vivantes pour qui, l'objectif d'enseignement d'une langue étrangère est de l'utiliser autant qu'acteur social (CECL, 2001).

À l'ère où ces objectifs se sont progressivement tournés vers la compétence à communiquer (Bilo'o 2022), sans pour autant minimiser la compétence linguistique, le texte littéraire a été aussitôt identifié comme l'un des moyens constructifs, discursifs et motivants à prendre compte dans le processus d'enseignement apprentissage du français. Liu Bo et Yin Li (s.d., p.149), plus laudatifs à cette thèse, vont jusqu'à affirmer que « toute didactique ignorant cette variété particulière de communication qu'est la littérature s'avère incomplète ; toute méthodologie ne prenant pas en compte le discours littéraire est amputée ». Baroutsaki-Tsirigoti (2023, p.3) prolonge cette idée dans le même sillage et soutient que « toute démarche didactique négligeant le discours littéraire, l'aspect communicatif et la variété de langue qu'est la littérature se relève incomplète ».

Ce statut du texte littéraire s'inscrit dans le paradigme des théories d'apprentissage notamment le socioconstructivisme et la théorie de la réception. En s'appuyant sur le paradigme du socioconstructivisme de Vygotsky, l'apprenant n'est plus passif, mais un sujet en action dans la société à travers l'étude du texte littéraire (Puren, 2006). Tout comme la théorie de la réception qui considère le texte littéraire comme une construction dynamique entre l'auteur et le lecteur, la pragmatique, en voulant compléter la théorie structuraliste, place l'apprenant comme partie intégrante de la didactique de la réception et production du texte. La réception des textes, selon Bilo'o (2022), témoigne d'une compétence de communication. Le

texte littéraire devient une forme de communication, un discours dont la réception implique le destinataire. En ce sens, l'apprenant n'est pas absent de la scène communicative qui existe entre lui et l'auteur.

Le texte littéraire semble donc être un outil idéal susceptible d'une part, d'engager des interactions entre les apprenants en classe ; et d'autre part, de servir de modèle discursif et culturel. La finalité de l'enseignement des langues se concrétise donc par la production et la réception d'un texte par l'apprenant, témoignant de la maîtrise des connaissances sur *les usages de la langue* conformes aux règles ou aux conventions qui définissent les genres de discours (Dumortier s.d.).

L'enseignement-apprentissage du français langue étrangère (FLE), dans le système éducatif tchadien, rend en droite ligne avec cette visée de développer chez l'apprenant, en plus de la compétence culturelle/interculturelle, une compétence communicative pour pouvoir agir et interagir avec autrui dans des situations de communication variées. Particulièrement en classe de seconde, l'enseignement-apprentissage de l'étude des textes vise à outiller les apprenants des techniques pour pouvoir communiquer comme l'indique le passage suivant : « S'initier aux techniques, aux règles, à la pratique de la communication et de l'expression. » Un coup d'œil dans le programme de l'enseignement secondaire nous a permis de remarquer que plusieurs supports didactiques sont exploités, y compris le texte littéraire. D'où le libellé de ce sujet de recherche : **Étude des textes littéraires et développement des compétences communicatives chez les apprenants de 2<sup>nde</sup> du lycée Abdramane Dadi(TCHAD).**

La problématique de cette recherche s'inscrit dans le besoin de conduire à une compétence communicative les apprenants tchadiens à l'ère de la mondialisation où les humains sont appelés à se déplacer et à entrer en interaction avec les autres. Spielmann (2019) trouve que cette notion de compétence communicative est relativement récente ; elle date de 1970 dans l'enseignement des langues. Selon Bilo'o (2022, p.1), elle est issue de « la réforme didactique mondiale liée au passage de la compétence linguistique à la compétence de communication comme objectif central de l'enseignement/apprentissage des langues ». De cette réforme didactique, l'enseignement des langues étrangères vise désormais à accomplir des actes de langage au lieu de décrire tout simplement des phénomènes linguistiques.

Le texte littéraire, grâce aux connaissances sur la communication qu'il renferme, représente pour cette problématique une réponse aux besoins communicatifs du monde en général, et du Tchad en particulier. Toutefois, au vue des pratiques didactiques et pédagogiques qui tournent autour de lui, son intégration comme support d'apprentissage

suscite des incompréhensions traduites par le manque de l'évolution réelle d'une compétence espérée de lui. Il importe de lever ces incompréhensions par un questionnement. Partant donc d'un constat empirique selon lequel les apprenants de classe de 2<sup>nd</sup>e en contexte tchadien rencontrent des difficultés à communiquer en français, nous avons envisagé de questionner l'acquisition des compétences communicatives par le truchement du texte littéraire. En clair, cette recherche soulève le problème de l'absence des compétences communicatives chez les apprenants. La question à laquelle elle va répondre est la suivante : comment l'étude des textes littéraires participe-t-elle au développement des compétences communicatives chez les apprenants ? La thèse défendue est que cette réforme, passant des pratiques traditionnelles à une compétence de communication, aurait établi sa propre démarche pour atteindre l'objectif le plus attendu de l'enseignement/apprentissage du français, particulièrement celui de l'étude des textes aujourd'hui dans le programme de français en classe de seconde. L'hypothèse principale stipule que l'étude des textes littéraires participe au développement des compétences communicatives chez les apprenants à travers ses différentes composantes. La recherche se propose pour objectif d'examiner l'impact de l'étude des textes littéraires sur l'acquisition des compétences communicatives chez les apprenants.

Ce travail de recherche est composé de deux parties. La première partie s'intitule cadre théorique et contient deux (2) chapitres. Le chapitre 1, problématique de recherche, regroupe le contexte et la justification de l'étude, le constat et le problème de recherche, les questions et hypothèses de recherches, objectif et intérêt de recherche et délimitation de l'étude. Quant au chapitre 2, il a pour titre revue de la littérature. Au sein de ce dernier, on retrouve les définitions des concepts, les auteurs qui ont traité l'étude des textes littéraires et développement des compétences communicatives chez les apprenants et les théories de référence.

La deuxième partie, intitulée cadre méthodologique et opératoire de l'étude, quant à elle a trois chapitres : le chapitre 3 méthodologie de recherche, présente le type de recherche, le site et la population de l'étude, les techniques de collecte des données, les instruments de collecte et la méthode d'analyse des données. Le chapitre 4 a pour titre présentation et analyse des résultats. Comme son nom l'indique, on y retrouve la présentation et l'analyse des résultats. Enfin, le chapitre 5 s'attarde sur l'interprétation, discussion des résultats, ainsi qu'une proposition didactique.

## **PARTIE I : CADRE THÉORIQUE DE L'ÉTUDE**

## CHAPITRE 1 : REVUE DE LA LITTÉRATURE

Dans ce chapitre, nous réfléchissons sur les concepts fondamentaux de notre sujet de recherche. Nous débuterons d'abord par compétence communicative, puis texte littéraire. Après cette clarification conceptuelle, nous examinerons l'étude de texte littéraire comme approche d'enseignement pouvant développer les compétences communicatives chez les apprenants. Ainsi, la formulation de notre sujet prendra son sens d'articuler la littérature et la langue pour un but communicatif. Aussi, passerons-nous par quelques dispositifs pouvant améliorer l'étude des textes et favoriser les compétences communicatives des apprenants par le biais du texte littéraire. Enfin, nous terminerons ce chapitre par l'insertion de quelques théories de référence pouvant fournir des explications au phénomène étudié.

### 1.1. DÉFINITION DES CONCEPTS CLÉS DU SUJET

#### 1.1.1. Compétence communicative

Dans *Le Petit Larousse illustré* (1998), le terme compétence dérive du latin « *competantia*, juste rapport » qui désigne une capacité reconnue en telle ou telle matière, et qui donne le droit d'en juger. Il est plus récurrent de rencontrer certains termes dans le domaine de la justice tel que « compétence d'un tribunal ». Le terme aurait pris son premier sens dans ce domaine en décrivant les aptitudes des autorités ou des administrations à effectuer certaines tâches sous leurs responsabilités. Un compétent serait, de ce fait, quelqu'un qui a une connaissance approfondie et capable de juger une affaire. Nous nous proposons de définir le concept de compétence communicative en partant de quelques auteurs.

Selon Cuq (2003, p.48), la compétence communicative se définit comme :

La capacité d'un locuteur à produire et interpréter des énoncés de façon appropriée, à adapter son discours à la situation de communication en prenant en compte les facteurs externes qui le conditionnent : le cadre spatio-temporel, l'identité de participant, leurs relations et leurs rôles, les actes qu'ils accomplissent, leur adéquation aux normes sociales...

Il ajoute qu'en didactique de langue, cette vision de compétence amène inéluctablement à des approches qui donnent priorité à la maîtrise des stratégies illocutoires et discursives, des pratiques et des genres.

Selon Bilo'o (2022, p.73), la compétence communicative « est la capacité d'usage de la langue ou la capacité à communiquer à travers des manières de parler culturelles et appropriées dans le but de se faire comprendre et accomplir efficacement et aisément des tâches sociales à travers des interactions langagières ».

Selon Hymes (cité par Berard 1991), la compétence à communiquer chez un enfant lui indique quand parler, quand ne pas parler, et aussi de quoi parler avec qui, à quel moment ou de quelle manière. Au retour, la compétence communicative désigne aussi la capacité d'un locuteur à recevoir et traiter une information, à donner du sens à un discours dans son contexte. Il va donc falloir penser à la formation d'un tel locuteur capable d'encoder et de décoder un système des signes linguistiques et extralinguistiques dans un message, lors de la communication.

Monoilov et Oursel (2020, p.7) définissent la compétence communicative comme une « capacité à acquérir et utiliser le langage de manière appropriée, excluant toute possibilité individuelle innée de produire du sens sans que les énoncés soient connectés au contexte dans lequel ils apparaissent ».

Le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL, 2001) quant à lui précise que la compétence à communiquer langagièrement peut être considérée comme présentant plusieurs composantes : une composante linguistique, une composante sociolinguistique, une composante pragmatique. Chacune de ces composantes est posée comme constituée notamment de savoirs, d'habilités et de savoir-faire. Il faut noter que la définition du CECRL (2001), précise trois composantes complémentaires pour réussir une bonne communication : la connaissance du fonctionnement de la langue (syntaxe, lexique, morphologie), les règles à utiliser pour communiquer en société (sociolinguistique) et la pragmatique entendue comme une façon de combiner les énoncés d'un discours selon les principes et les intentions (acte de langage).

Canale et Swain (cité par Berard 1991, p.19) définissent la compétence communicative sous un angle didactique et plus précisément comme « la compétence grammaticale, compétence sociolinguistique, la compétence stratégique » qui seront complétés par Moirand (1982). Celle-ci en ajoute une autre et définit la compétence communicative en quatre (4) composantes : une compétence linguistique ; une compétence discursive ; une compétence socioculturelle, une compétence référentielle. La compétence référentielle renvoie au référent, à un élément extérieur, au signifié. L'acte de communiquer se réfère à quelque chose (le référent : un objet ou un être humain). Ainsi, il faut dire qu'une compétence communicative nécessite également un savoir encyclopédique, c'est-à-dire la connaissance du contexte de production du discours.

Au bout de compte, la compétence seule aujourd'hui, dans le cadre de l'enseignement apprentissage, renvoie de façon générale aux savoirs, savoirs faire et savoirs-être, à mobiliser pour résoudre un problème dans une durée déterminée.

En définitive, nous retenons que la compétence communicative désigne une capacité d'un individu (apprenant) à combiner des connaissances linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques pour pouvoir interagir efficacement avec autrui sur un thème ou un sujet inscrit dans un contexte. La compétence communicative est donc l'aptitude qu'a un locuteur à produire et à comprendre des énoncés dans des situations de communication variées, c'est-à-dire dans différents contextes. Nous nous intéressons particulièrement à la composante pragmatique, c'est-à-dire l'utilisation des actes de parole et leur règle de réalisation et à la composante sociolinguistique.

### **1.1.2. Texte littéraire : essai de définition**

Le *Petit Robert* (2007), prend le mot texte pour désigner les termes, phrases qui constituent un écrit, une œuvre. On parle de texte d'une chanson ; écrit authentique ; page, fragment d'une œuvre ; textes choisis. Il est donc admis au départ que le texte a spécifiquement un caractère graphique, imprimé ; et régi par les principes de cohérence et de cohésion en exigeant la répétition ou la progression (Banga Amvéné, 2010). Toutefois, comme le montre Bilo'o (2022, p.5) dès l'ouverture de sa thèse de doctorat, la notion de texte est modifiée dans le paradigme de la compétence de communication : « Le texte n'est plus une succession de phrase, mais un discours. »

L'adjectif littéraire quant à lui vient du latin (*litrarius*), « qui concerne la littérature ; qui relève de ses techniques et de ses qualités spécifiques, qui est trop attaché aux idées, au style, aux effets de l'expression et donne du réel une image fautive ou faussée » (*Le Petit Larousse illustré* 1998, p.601). L'adjectif « littéraire » qualifie donc ce qui a trait à la littérature, c'est-à-dire qui traite de l'imaginaire, de la fiction et de leurs styles d'écriture. Le *Petit Robert* (2007) parle par exemple de critique littéraire, qui est doué par les lettres, qui répond aux exigences esthétiques de la littérature.

Un substantif joint à un adjectif, le texte littéraire, selon les définitions des dictionnaires, renvoie à un écrit à qualité technique et spécifique ; écrit dont le style est la préoccupation. Si les dictionnaires ont parfois les mêmes conceptions du texte et de l'adjectif littéraire, leur définition reste toutefois problématique dans les écrits scientifiques. Le texte littéraire est un objet qui n'a jusqu'à présent fait aucun consensus définitionnel entre les chercheurs en linguistique et en littérature. Nous verrons ses différentes approches définitionnelles selon des auteurs

Selon Riffaterre (1979), le texte littéraire est une forme de communication qui met en relation : le texte et le lecteur. A proprement parler, l'écrivain/producteur peut ou ne pas être

présent. Il écrit intentionnellement pour communiquer un message encodé à un récepteur non identifié et absent. Bonnet (2007) affirme que toute communication littéraire relèverait ainsi nécessairement du dialogue de sourds. Destinataire final d'une œuvre littéraire, le lecteur/consommateur lit ou écoute le message dont le décodage est tantôt contrôlé par le texte lui-même, tantôt contrôlé par sa subjectivité et son expérience.

À la question de savoir « comment définir le texte littéraire », Toursel et Vassevière (2010, p.21) répondent : « Cette question, redoutable dans sa banalité, appelle des réponses différentes selon que le texte est considéré comme une œuvre d'art, une communication linguistique ou une structure qui ne prend sens que dans la réception. » En effet, les formalistes russes et les structuralistes tchèques ont tenté de définir le texte littéraire du point de vue de son fonctionnement interne (lexique, syntaxique rythmique...) et formel (Fougerouse et Casanova, 2019). À la suite de Roland Barthes, Peyrard et Boyer (cités par Estéoule 2020) ont décrit le texte littéraire comme un laboratoire langagier, une théâtralisation de la langue ordinaire. Ces linguistes ont renforcé davantage la conception selon laquelle, le texte littéraire serait une entité close indépendamment du contexte (Mekhnache, 2010 ; Fougerouse et Casanova, 2019). La théorie de la réception de Jauss et Iser récuse cette intériorité du texte et tente de le définir plutôt par son extériorité (le lecteur, la maison d'édition qui déclare qu'un texte est littéraire ou pas). Ce qui sous-entend donc qu'il existe une pluralité de définitions possibles du texte littéraire. Les difficultés semblent ainsi énormes et le risque est si grand à prendre pour définir le texte littéraire.

Le prenant du point de vue affectif et esthétique, Aron (cité par Daunay 2007, p.153) pense qu'« un texte littéraire est d'abord un texte qui touche, qui, de quelque façon que ce soit, dérange, trouble son lecteur, l'affecte en quelque région le plus souvent secrète de lui-même».

Bemporad (2010) perçoit le texte littéraire comme objet, document source reconnu comme littéraire par des principes alors que la littérature comme ensemble constitué de cet objet littéraire et les discours, pratique, activités y afférents.

Ahadi (2021) pense que l'appellation texte littéraire est une affaire de didacticien car, le texte littéraire est retourné en classe en tant support didactique et par conséquent, les didacticiens « parlent alors plutôt du texte littéraire que de la littérature ».

Pour Fivaz (2023, p.13), le texte littéraire est un discours. C'est un « passage d'une notion large et ambiguë (littérature) à des termes précisant la nature de la littérature (texte, discours, corpus) ». Selon Mostadi (2022, p.289) :

C'est un objet qui ne cesse de se métamorphoser : il est considéré comme une "écriture", une expression, un regard fragmentaire porté sur un modèle culturel, une imitation de la réalité, une fiction, une création esthétique, une production intellectuelle, un fait de sens, forme ou structure, littérarité...

Quant à Peytard (cité par Morel 2012, pp.145-146) :

Le texte littéraire 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. Littérature, non pas, non plus, comme "supplément culturel", mais assise fondatrice de l'enseignement de la langue.

Jauve (2010, p.110) entre davantage dans son aspect communicatif en affirmant doublement qu' « en tant que discours, il est parole sur le monde ; par sa forme, il se donne à lire comme une réalité visuelle et sonore dont le pouvoir expressif va bien au-delà de la fonction référentielle ».

Au regard de tous ces propos, nous retenons que le texte littéraire est une forme de communication comportant des éléments linguistiques imbriqués dans un contexte de production. Au départ, son intériorité a fait de lui un espace d'art par excellence où s'exerce la belle langue. Mais, il s'est avéré non indépendant de l'extériorité. Car, le sens du texte n'est pas à donner mais à construire. Bien que décrit comme entité close par les linguistes, un texte n'est au complet littéraire que par les actes de lecture comme l'affirme Riffaterre (1979, p.9) : « Le phénomène littéraire n'est pas seulement le texte, mais aussi le lecteur et l'ensemble des réactions possibles du lecteur au texte – énoncé énonciation. » Si le texte littéraire est tout ce qui précède, la question reste de savoir qu'est-ce qui le distingue des autres textes.

Un premier élément distinctif du texte littéraire est son ancrage culturel. En effet, le texte littéraire peut être défini comme un artefact culturel et se présente comme un lieu de rencontre avec l'autre. En tenant compte du contexte dans lequel l'œuvre littéraire est produite et des matériaux qui la composent, le lecteur vit une microsociété. Le texte littéraire porte donc la marque culturelle d'un pays ou d'une communauté, et véhicule intentionnellement les valeurs et représentations d'une société, aussi dans le temporel que dans l'histoire. Pour le comprendre, le lecteur doit interpréter ces éléments culturels qui traduisent l'intention de l'auteur.

Contrairement aux textes d'univocité sémantique, le texte littéraire s'ouvre à une pluralité de lecture et d'interprétation, « une évidence incontestable avec laquelle, tout le monde semble être d'accord » (Mostadi 2022, pp.289-290). Iddou (2015, p.97) ajoute qu'« ouverte à tous les possibles, l'œuvre littéraire consiste en la possibilité d'offrir des lectures plurielles et en ce qu'elle se prête à plusieurs interprétations ». Au final, Marion (2015) souligne le rôle déterminant du lecteur qui l'interprète en fonction de sa subjectivité :

ses connaissances, ses stratégies, ses expériences, ses émotions, ses valeurs, ses représentations partagées au sein d'une communauté donnée. Par ses caractères sémantiques implicites, le texte littéraire se renouvelle à chaque lecture, et selon la position du lecteur.

En définitive, on peut retenir que le texte littéraire est une production discursive souvent imaginaire et dont les qualités techniques, expressives, contextuelles lui confèrent une pluralité sémantique. C'est une forme de communication véhiculant une intention que le lecteur doit identifier et rendre en interaction avec l'auteur. Pour qu'un auteur se rassure de la réception de son texte/message, il faut la réaction de l'interlocuteur/lecteur. On parle dans ce sens des « co-énonciateurs » (Bilo'o, 2022). Tout passe par l'étude minutieuse du texte littéraire et l'aspect externe du texte retient particulièrement notre attention dans le cadre de ce travail.

### **1.1.3. Étude de texte littéraire**

Dans le dictionnaire *petit Larousse* (2018), le mot étude vient du latin « studium » qui veut dire « travail de l'esprit qui s'applique à apprendre ou à approfondir ». Un peu plus loin, il désigne un « ensemble des travaux et exercices nécessaires à l'acquisition ou au développement des connaissances, effectués dans le cadre d'une institution scolaire ou universitaire ». Cela veut dire que pour étudier, il faut faire appliquer l'esprit dans le but d'acquérir des connaissances ou de développer des compétences. Nous pouvons circonscrire notre définition selon l'étude de texte littéraire.

Étudier un texte littéraire revient à fournir des efforts intellectuels pour acquérir des connaissances (améliorer l'orthographe, le vocabulaire perfectionner le style) ou développer des compétences relatives à ce texte. Il s'agit d'examiner de manière approfondie et détaillée le fonctionnement de ce genre de texte afin d'en dégager ou construire un sens. Le but de l'étude de texte est d'acquérir des connaissances ou de développer des compétences permettant de saisir le sens complet du texte et éventuellement d'en produire.

Au demeurant, nous définissons l'étude des textes littéraires comme une analyse de texte d'un écrivain en prenant en compte les éléments interne et externes afin de construire le sens de l'énoncé de façon appropriée. Autrement dit, c'est une analyse de situation de communication qui prend en compte les éléments linguistiques et extralinguistiques qui conditionnent ce texte. Car, les procédés linguistiques et contextuels lui donnent plusieurs sens. Dans le cadre de l'enseignement-apprentissage, c'est un exercice dont la visée est la production et la réception efficace d'un texte par un apprenant.

Selon Reuter (cite par Fivaz 2023, p.197) :

La variété des objectifs et finalités assignés à l'enseignement apprentissage de la littérature est [...] impressionnante : 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.

Pour Biard et Denis (1993), l'étude de texte littéraire peut faire appel à la lecture personnelle des élèves, susciter des recherches thématiques, fournir le sujet de comptes rendus écrits ou oraux, d'exposé, de débat et de composition écrite. Ces auteurs proposent aux enseignants, pendant l'étude de texte, de ne pas s'imposer avant qu'une interprétation se construise pour préparer l'épreuve orale.

Il est inadmissible de prétendre épuiser un sujet d'une telle largeur. Bien que seront abordés dans ce travail tous les éléments relatifs à l'étude des textes littéraires et à la compétence communicative, nous nous intéresserons particulièrement aux connaissances extralinguistiques et aux interactions, activités collectives de co-construction qui développent les compétences communicatives chez les apprenants. Il importe d'ores et déjà de présenter une démarche de l'étude des textes.

#### **1.1.3.1. L'étude des textes selon la démarche SLIPEC**

Le Centre Régional de Formation de Personnels de l'Éducation (CRFPÉ 2013, p.1), sous la tutelle du Ministère de l'éducation du Sénégal, a mené un travail théorique sur l'étude de texte. La conclusion révèle que « l'étude de texte permet à l'élève [...] de découvrir les différentes utilisations possibles de la langue et prépare, par conséquent, à l'expression à travers les mécanismes de fonctionnement de la langue ». Elle peut se faire selon deux approches : l'approche SLPEC et la lecture méthodique.

Par méthode SLIPEC, nous entendons « un exercice littéraire oral dont l'approche est linéaire c'est-à-dire qui respecte l'ordre du texte » et pendant lequel, l'enseignant doit éviter le cours magistral. L'acronyme SLIPEC s'articule autour de la démarche suivante :

##### **a) la situation du texte**

Elle consiste à rechercher les éléments structurants du texte :

- Auteur, titre de l'œuvre et du texte, date de publication, contexte (littéraire, historique etc.) ;
- Exploiter le paratexte
- Procéder par un jeu de question réponse et partir des productions des élèves, améliorées et synthétisées

### **b) Lecture magistrale**

Cette lecture est effectuée par le professeur. Elle doit être expressive, audible, ponctuée et bien articulée pour rendre au texte toute sa tonalité. Elle cherche à faire comprendre le texte.

### **c) Idée générale**

Par un jeu de question, le professeur amène les élèves à découvrir l'idée générale, le fil conducteur du texte qui oriente l'intention de l'auteur. La question aux apprenants doit être comme : « qui parle ? » ; « à qui ? » « quand » ; « où ? »

### **d) progression**

Par jeu de question réponse, le professeur aide les élèves à diviser le texte en partie et à donner un titre à chacune d'elles. Le professeur leur facilite la tâche par des explications détaillées au cas où ils rencontrent des difficultés à découper le texte en partie.

### **e) Explication détaillée**

Cette partie consiste à expliquer les différentes parties du texte phrase par phrase ou unité par unité en alliant le fond (idées, ou sentiments) et la forme (figure de style, lexique, syntaxe

### **f) Conclusion**

Il s'agit de dégager l'intérêt du texte dans cette étape du point de vue du fond et de la forme par un jeu de question réponse

### **g) Lecture des élèves**

C'est la dernière étape considérée comme une évaluation formative qui permet de vérifier si les élèves ont bien compris le texte.

**Source** : CRFPÉ (2013, pp.3-4)

Cette démarche s'apparente à un processus de communication. Ainsi, l'étude de texte peut conduire progressivement au développement des compétences communicatives des apprenants en répondant aux questions suivantes : « qui parle ? » ; « à qui ? » ; « quand » ; « où ? ». Grawitz (2001, p.611) montre ce processus de communication dans le cadre de l'étude de la communication mettant en scène un émetteur et un récepteur :

Dans le cas de la communication quelles qu'elles soient, nous nous trouvons en présence d'un émetteur qui lance un message ayant un contenu et une forme, cette information est émise pour atteindre un but, elle s'adresse à un ou plusieurs récepteurs. Ce qui en résume donne : qui parle ? Pour dire quoi ? Comment ? À qui ? Avec quel résultat ?

Telle que définie plus haut, la compétence communicative est la capacité d'un individu à mobiliser des connaissances linguistiques, pragmatiques et sociolinguistique pour pouvoir accomplir une action sur un destinataire/récepteur ou recevoir un message venant d'un destinataire /émetteur. Telle qu'observé aussi dans la démarche de la CRFPÉ (2013), l'étude de texte a pour ambition de fournir les connaissances de communication aux apprenants. À cet

égard, nous pouvons affirmer que l'étude des textes littéraires permet d'acquérir des connaissances linguistiques et extralinguistiques (pragmatique, sociolinguistique) et de les déployer convenablement dans une situation de communication. Néanmoins, il est important de recadrer brièvement le contexte dans lequel l'étude de texte littéraire s'est vue orientée vers une compétence communicative chez les apprenants.

## **1.2 DE L'ÉTUDE DES TEXTES LITTÉRAIRES À LA COMPÉTENCE COMMUNICATIVE**

L'orientation qu'a prise l'étude de texte littéraire vers la compétence communicative s'inscrit dans l'apparition de l'approche communicative. À partir des années 1970, l'Europe s'est vue tournée vers l'émergence à travers les échanges entre ses différentes communautés (Argoud, 2020 ; Fivaz, 2023). Le besoin d'apprendre les langues et de communiquer entre ces dernières se fait ressentir. Ce qui va interpeller les didacticiens à penser les objectifs et la stratégie d'enseignement des langues étrangères afin de répondre à ce besoin, en tenant compte du contexte et de type d'apprenants à former.

En classe, la situation qui régit l'enseignement-apprentissage est la simulation qui consiste à faire communiquer les apprenants en classe comme s'ils étaient dans la société (Puren, 2006). On attend à ce que les apprenants soient plus tard capables de reproduire dans la société ce qu'ils ont appris en classe. La langue n'est plus un objet d'apprentissage, mais devient un instrument de communication dans des situations de vie réelle. La connaissance linguistique à elle seule ne va plus suffire pour former des locuteurs qu'on souhaite capables de communiquer avec des étrangers qu'ils auront rencontrés (Puren, 2020). Une nécessité donc pour la didactique des langues de puiser dans d'autres domaines comme la sociolinguistique, la théorie des actes de langage et la linguistique énonciative. La compétence à communiquer va se former autour des plusieurs composantes, y compris une composante linguistique, une composante pragmatique définie comme une aptitude à sélectionner et à combiner des éléments linguistiques d'après une visée d'effet recherché ainsi qu'une circonstance énonciative (Sajjadi et al., 2020) et une composante sociolinguistique traduites par le « savoir, savoir-faire et savoir être ».

Pour Argoud (2022), Par souci de l'authenticité de la communication sociale comme maître mot de cette nouvelle approche de l'enseignement de la langue, la situation pour faire émerger la communication préconise le recours à certains supports s'inspirant de la communication de la vie réelle des apprenants. Ces supports sont entre autres : des journaux, des articles, des bandes dessinées, des publicités pour susciter les motivations des apprenants

et sur lesquels leurs paroles sont sollicitées. L'objectif est de les rendre plus actifs dans le processus d'enseignement-apprentissage en utilisant par exemple un texte littéraire. Dans ce cet ordre d'idée, Braniște (2014, pp.63-67) déclare :

De tous les outils traditionnels et nouveaux, celui qui facilite l'acquisition de la compétence réceptive demeure le texte [...]. Le texte crée les conditions de développement de la communication dans la langue étrangère ; le développement de toutes les compétences d'intégration : l'écoute, le parler, la lecture et l'écrit...

À en croire Benabbes et chibane (2020), l'introduction du texte littéraire dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères peut servir à des fins linguistiques, à travers lesquelles, les élèves peuvent explorer les dimensions lexicales, morphosyntaxique, sémantique et discursive. La richesse langagière et discursive donne au texte littéraire un privilège d'être un support excellent pour exercer ou travailler les lexiques et les structures morphosyntaxiques, mais aussi pour comprendre un message et d'en produire.

Selon Redjdal (2016), le texte littéraire se trouve être l'outil didactique le mieux approprié à l'acquisition de compétence communicative, à commencer par la compétence de lecture à celle d'écriture ainsi qu'une compétence (inter) culturelle. D'après lui, l'étude des textes littéraires s'est vue renouvelée avec la compréhension comme composante fondamentale de la compétence communicative. On s'intéresse moins aux textes et plus au travail de compréhension de l'apprenant (Redjdal). L'auteur met en train la démarche de Cuq et Grucca basée sur deux étapes : une première étape qui consiste à repérer son caractère iconique et des indices tels que le titre, l'aspect typographique et une deuxième étape centrée sur les éléments nécessaires à la compréhension : articulateurs logiques, indices spatio-temporels, les anaphores, les indices d'énonciation et des marques du discours rapporté, voire l'organisation du texte. D'après lui, ce qui permet à l'apprenant, au terme de cette étape, « d'identifier la situation de communication : « qui ? », « quoi ? », « à qui ? », « où », « quand ? », « comment ? » (p.25)

Souad et Rachid (2020) pensent que l'étude de texte littéraire nourrit les compétences communicatives des apprenants et leur permet de se justifier, d'expliquer, de défendre un point de vue. Le texte littéraire a un rôle incontournable dans la communication, favorise le dialogue, les échanges par son caractère, grâce à sa vision plurielle du monde. Il ressort du travail de ces auteurs que l'étude de texte littéraire a un double avantage : avantage linguistique d'une part et d'autre part, comme un dispositif favorisant les interactions, servant de catalyseur dans les discussions orales et aussi suscite la créativité par son caractère ludique.

Sajjadi et al. (2020) se sont proposé d'étudier l'influence de l'étude de texte littéraire sur la compétence pragmatique des apprenants. Ils montrent que le texte littéraire est un discours

sur le monde et par conséquent il permet de développer la compétence discursive des apprenants : gérer et structurer le discours en termes d'organisation thématique, logique, stylistique, de cohérence et cohésion, d'efficacité rhétorique et principe de coopératif. Retourné en classe comme l'un des documents authentiques (Cuq et Gruca 2005 ; Riquois, 2010), comme support linguistique, le texte littéraire va donc progressivement servir de forme discursive dans l'enseignement apprentissage de la langue.

Ciorba-Lascu (2021), à la suite de Sajjadi et al (2020) considèrent le texte littéraire comme un sens de l'action, un discours adapté à la situation de communication concrète. Le discours, nous dit Bilo'o (2020), est une action et nous éloigne de la théorie structuraliste du signe pour nous situer dans le courant pragmatique. Selon ces trois auteurs, l'approche discursive du texte littéraire est une solution efficace pour développer les compétences communicatives chez les apprenants. Car, l'analyse du discours s'intéresse aux grandes unités du langage (exemple de conversation entière) et les intentions cachées du locuteur dans le discours. Elle vise l'aspect social ou extralinguistique de la communication. Collès et Dufays (2007) avaient déjà signalé la nécessité d'instituer la lecture des textes littéraires dans l'approche pragmatique comme fondement de la compétence communicative.

Meftah (2010) s'est intéressé aux difficultés rencontrées par les étudiants tunisiens en français. Il invite les enseignants de la littérature à faire une entrée par les compétences linguistiques et culturelles dans les textes littéraires, c'est-à-dire mettre la littérature au service de la langue : lecture à haute voix pour corriger l'élocution, l'accent, le débit et le ton aux exercices de repérage de champ lexical, d'analyse et d'interprétation. Il recommande par ailleurs de laisser libre choix aux étudiants pour choisir le texte et présenter leurs lectures.

### **1.2.1. Texte littéraire et développement des compétences communicatives selon Gupta (2023).**

Gupta (2023) a abordé le texte littéraire pour développer les compétences communicatives et interculturelles chez les apprenants. Selon lui, le texte littéraire permet à l'apprenant lecteur de parler de ce qu'il lit. La langue est considérée comme l'outil à l'interaction. Précisément dans l'approche actionnelle, il est déclencheur de la parole grâce à son authenticité. Il est considéré comme un meilleur moyen de communication et un dispositif pédagogique en classe de FLE. L'auteur propose une démarche en s'appuyant sur la théorie de la lecture comme premier passage obligatoire pour inciter les apprenants. Dans cette démarche, pour susciter la curiosité de ces derniers, l'enseignant a au préalable comme

première tâche de proposer une étude du paratexte avant l'entrée dans la lecture proprement dite.

Par paratexte, on entend :

- un **paratexte auctorial** basé sur les informations qui concernent l'auteur : son nom ou pseudonyme, le titre ou sous-titre du texte, l'avant-propos, la table des matières etc. ces éléments sont clés et peuvent engendrer des éventuelles hypothèses pour la compréhension du texte.

- un **paratexte éditorial** qui relève des collections ou maisons d'éditions. C'est l'espace de la politique d'éditoriale entière mentionnée dans le texte qui se voit convoqué dans cette partie : photographie, dessin, illustration de couverture.

Pour l'auteur, une lecture approfondie du texte amènera les élèves à une discussion détaillée. Peut s'ensuivre une activité orale ou écrite, une discussion collective après toutes les étapes. Il peut être question d'un débat dont l'objectif est multiple, c'est-à-dire un carrefour de décroisement entre la compréhension, l'oral, l'argumentation.

Il propose de terminer la séance par une tâche écrite ou orale pour encourager la créativité. L'exposé est incontournable pour cette étape. Il englobe l'oral et écrit dans lesquels on retrouve les idées du texte. Il permet de renforcer la capacité écrite et orale des apprenants et les rend autonomes devant un public. Avec son statut actuel du guide, l'enseignant est censé relever les remarques, des annotations. Son intervention peut porter sur l'expression (écrite ou orale), la qualité des idées en terme de pertinence assurant la capacité de la culture littéraire.

L'auteur a mené une étude complète avec une enquête par questionnaire posté en ligne. Ce questionnaire est adressé aux enseignants du primaire et moyen pour savoir la place que ces derniers accordent au texte littéraire pour développer les compétences langagières des apprenants. À la question de savoir si le texte littéraire favorise la compétence communicative, tous les 15 enseignants répondent « oui ».

#### **1.2.1.1. Mérites et limites**

Nous retenons de ce travail qu'au-delà d'autres compétences qui lui sont connexes, le texte littéraire favorise la compétence de communication chez les apprenants. Cela nécessite un objectif et une démarche clairement définis pour installer les compétences communicatives.

Cependant, il nous semble que la démarche méthodologique a ciblé uniquement les enseignants pour confirmer l'hypothèse de départ selon laquelle, « le texte littéraire permet à

l'apprenant-lecteur de parler de ce qu'il lit, considérant la langue comme outil à l'interaction » (p.526). Bien que les points de vue des enseignants soient importants à cette hypothèse, une démarche centrée aussi sur l'apprenant nous semblerait la mieux adaptée pour vérifier si effectivement le texte littéraire lui permet de parler.

En se référant à l'article du camerounais Banga Amvéné (2021) qui défend la place de l'exercice, il nous apprend qu'il faut quatre-vingt-seize pour cent (96%) de transpiration contre quatre pour cent (4%) d'inspiration, c'est-à-dire d'enseignement. Il ajoute que l'enfant apprend de ce qu'il fait, pas de ce que fait l'enseignant. Il montre que sur 8 types d'activité énumérés dans le règlement pédagogique de l'Université de Yaoundé 1, seulement un seul type d'activité qui est dédié à l'enseignant (Cours Magistral) et les autres concernent l'apprenant. Ce qui veut dire que l'enquête de Gupta devait viser également le côté de l'apprentissage pour la compétence de communication.

### **1.2.2. Compétence de communication en réception des textes (Bilo'o Hélène 2022).**

Bilo'o(2022) a amené une recherche sur une thèse intitulée *De la compétence linguistique à la compétence de communication : Enseigner/apprendre autrement la réception des textes au secondaire camerounais*. Elle analyse le problème de « méconnaissance par les enseignants de français camerounais des connaissances relatives à la compétence de communication qu'ils doivent réinvestir en didactique de la réception des textes ». Elle trouve que les connaissances à enseigner pour développer la compétence de communication par le truchement de la réception de texte est un savoir qui doit être déterminé tel que « l'interprétation de rapport entre le texte et son contexte de production ». Cette capacité de réception du texte par son contexte, dans une logique pragmatique témoigne de la compétence communicative.

Bilo'o (2022) affirme que l'appropriation par les enseignants de ces connaissances (encyclopédiques) associées à la pragmatique permet d'appréhender la didactique de la compétence de communication dans l'enseignement de la réception de texte au secondaire camerounais. La pragmatique radicale constitue sa ligne de conduite. L'auteur a démontré, à travers plusieurs modèles, que la compétence à communiquer en réception de texte est subdivisée en deux grandes compétences chacune ses connaissances : la compétence linguistique qui renvoie à la connaissance de règle linguistique (la langue dans sa structure : grammaire, vocabulaire, stylistique, sémantique, sémiotique, phonologique etc) ; et une compétence extralinguistique qui renvoie aux règles d'usage, au contexte culturel et socioculturel du langage et le rapport de l'être au langage. Ces connaissances

extralinguistiques peuvent être l'énonciation (marque de la personne, de lieu, de temps), les indexicaux (construire le sens à travers : les verbes, les connecteurs logiques, les adverbes ou la négation. Simplement dit, les mots qui permettent de la description et le contexte qui peut être d'ordre linguistique, sociologique, culturel, pragmatique, psychologique, anthropologique et il est caractérisé par les sous-entendus, les implicites, les présupposés, les ironies.

Pour ce faire, elle s'appuie sur les travaux de Ducrot concernant la construction sémantique, sur les travaux de Recanati concernant l'acte illocutoire indirect qui passe par l'acte du langage pour interpréter un texte et sur les travaux (les fiches de préparation des lectures méthodiques) effectués par les enseignants camerounais pour enseigner la réception du texte. Son cadre expérimental dans la réception des textes est basé sur les travaux de Recanati(1981) dans l'interprétation de texte : acte locutoire, acte illocutoire et acte perlocutoire. Son analyse aboutit aux résultats selon lesquelles, la prise en compte des connaissances extralinguistiques en réception des textes développe les compétences de communication des apprenants.

### **1.2.2.1. Les connaissances extralinguistiques de Bilo'o (2022)**

Le travail de Bilo'o (2022) sur la réception de texte s'est avéré un apport incontournable pour notre recherche portant sur l'étude des textes littéraires et les compétences communicatives. Les modalités et les indicateurs issus de ses opérationnalisations du concept de didactique de la réception de texte (abrégé DRT) et de la compétence de communication (désormais DCC) nous permettent de comprendre concrètement les connaissances à enseigner en étude des textes. Avoir une compétence communicative, c'est donner du sens à une pratique langagière dans son contexte de production. Bilo'o organise les connaissances relatives aux actes de langage, connaissance dont ont besoin les enseignants du secondaire camerounais pour réinvestir en réception de texte de la manière suivante :

Les actes de langage ou énoncés  
Performatifs

Les différents types [d'] actes de langage

- l'acte locutoire
- l'acte illocutoire
- l'acte perlocutoire

Les buts illocutoires :

- l'assertion
- l'engagement

- le directif
- le déclaratif
- l'expressif

Les éléments constitutifs d'un acte du langage :

- le contenu propositionnel
- la force illocutoire

Les principes pragmatiques ou  
Conversationalnels

Les maximes conversationnelles :

- la maxime de quantité
- la maxime de qualité
- la maxime de manière
- la maxime de relation

**Source :** Bilo'o (2022, p.285)

Ce travail nous fournit par ailleurs, à travers le modèle de Recanati(1981) (repris par Bilo'o (2022), une démarche de la didactique de réception de texte (aussi étude texte) dont l'objectif actuel est le développement des compétences communicatives. Cette démarche qui nous intéresse se présente dans les lignes qui suivent.

### **1.2.2.2. Les étapes de l'analyse pragmatique des textes selon Recanati (cité par Bilo'o (2022) :**

**1- L'analyse du respect du principe de littérarité par le locuteur :** se rassurer que le locuteur est rationnel et que l'énoncé est conforme au code linguistique. Ce qui nécessite une compétence linguistique de l'apprenant, par exemple mentionner le type du texte.

**2- L'identification du potentiel acte illocutoire direct :** c'est identifier « de force illocutionnaire et le potentiel contenu illocutionnaire ». Ceci permet à l'interprétant de formuler « l'intention globale du locuteur » dans son texte.

**3- Identification du potentiel de l'acte illocutionnaire spécifique :** c'est établir une logique entre l'intention et un référentiel : en quoi renvoie l'intention du locuteur à partir du contexte (le lieu, le temps, les personnages).

**4- Identification du potentiel de l'acte illocutoire indirect :** qui consiste à analyser la raison de violer des principes conversationnels ; pour quel acte à accomplir et à analyser le contexte et le type d'acte à accomplir.

**5- Reconstitution :** l'interprétant récapitule dans une articulation toutes les étapes réalisées.

L'auteur estime qu'il faut rattacher ces étapes à celles de la leçon de RT qu'elle présente comme suit : découverte de la situation problème, traitement de la situation problème et confrontation des réponses. L'auteur élabore un prototype à mettre en œuvre de façon concrète en respectant les 5 étapes d'analyse pragmatique de Recanati (1981):

### **Étape I : L'analyse du respect du principe de littérarité par le locuteur**

- 1- Lecture de l'énoncé (du texte)
- 2- Analyse de la structure syntaxique de l'énoncé (typologie du texte, temps verbaux ponctuation et autres)
- 3- Analyse de l'accompagnement prosodique et mimo-gestuel de l'énoncé verbal (si c'est un texte oral)

### **Étape II : identification du potentiel d'acte illocutoire direct**

- 1- L'apprenant/interprétant met en évidence le contenu illocutoire (quelle est la nature du contenu propositionnel ?)
- 2- Il dégage ensuite le potentiel de force illocutoire (identifier la force illocutionnaire du texte)
- 3- Enfin, il identifie le potentiel d'acte illocutionnaire à travers la formulation de l'hypothèse générale (identification globale directe du discours)

### **Étape III : Inférence du potentiel de l'acte illocutionnaire spécifique direct**

- 1- Analyse les traits contextuels de l'énoncé
  - Identification du sujet parlant (étude du dispositif énonciatif des indexicaux)
  - Détermination de la situation dénonciation
- 2- -Inférence du potentiel de l'acte illocutoire spécifique

### **Étape IV : Inférence du potentiel de l'acte illocutoire indirect**

- 1- Analyse des principes conversationnels (le locuteur a-t-il respecté ou violé les maximes conversationnelles ? quel principe a-t-il violé ? En le violant, quel acte voudrait-il accomplir ?)
- 2- Analyse des traits du contexte socioculturel :
  - Dans quel contexte s'accomplit l'acte de parole ? (Identification des données contextuelles pertinentes)
- 3- Inférence du potentiel de l'acte illocutionnaire indirect
  - De quel acte s'agit-il par rapport à ce contexte ?

## **Étape V : Reconstruction**

Élaborer une synthèse des activités pour présenter clairement l'acte illocutoire.

**Source :** Bilo'o (2022, p.245).

Notre travail s'inscrit d'une part dans la continuité de la recherche de Bilo'o quant aux connaissances extralinguistiques des textes et de sa construction dynamique, et se démarque d'autres part par la considération de l'importance de la motivation dans le processus du développement des compétences communicatives chez les apprenants.

### **1.2.3. Articulation entre étude de langue et étude des textes littéraires de Biao (2015; 2020)**

Biao (2020), pense que l'étude des textes littéraires est une solution aux difficultés relatives au français écrit chez les apprenants. Pour atteindre ses finalités, l'enseignement du français doit être fondé sur l'articulation de ses différentes composantes. Car, l'articulation assure le développement des compétences langagières des élèves. Balsiger et al. (2010) avaient déjà pensé de la même manière en estimant que l'observation sur un objet présentant des faits de langue aidera les apprenants à développer les compétences langagières.

Comme approche, Biao (2020) propose de partir du texte littéraire comme élément unificateur de l'enseignement du français. Il prend appui sur les modèles d'articulation de ses prédécesseurs tel que celui de Boivin et Chardrant visant à articuler les activités métalinguistiques à des activités de lecture et d'écriture à travers un genre particulier. Ce modèle a pour objectif de maîtriser une note critique de lecture et écriture qui témoigne de la compétence réceptive d'un apprenant. Le deuxième modèle est celui de Burdet et Guillemin qui renvoie au cercle de lecture articulant compréhension et interprétation de texte et le fonctionnement de la langue. Ces auteurs soutiennent qu'on peut se servir de cercle de lecture dans le cadre de débat interprétatif. Ils articulent trois éléments : compréhension, interprétation et souci de la langue. L'objectif est d'amener les élèves à construire ensemble le sens et signification à travers les sources lexicales. Le troisième modèle sur lequel s'appuie l'auteur est celui de Bonckert et Marmy-Cusin qui articule grammaire phrastique et grammaire textuelle.

Biao (2020) insiste sur cette méthode articulatoire de l'étude de texte pour développer chez les apprenants la maîtrise de la langue, de la lecture, de l'écriture de texte littéraire. Il considère l'articulation comme une démarche didactique au sein de laquelle les enseignements des composantes du français sont liés, c'est-à-dire les unes éclairent les autres

en partant de l'étude de texte pour dégager ses particularités linguistiques et communicative et d'observer comment le phénomène langagier crée du sens dans le texte et de voir la manière dont l'étude de texte approfondit la compréhension de certains phénomènes langagiers. Il illustre ainsi le propos de Daunay (2007, pp.145-146), qui affirme que « la didactique du français s'est constituée par la volonté de penser une nouvelle discipline d'enseignement, où la question littéraire se trouve incluse dans des préoccupations portées plus généralement sur la langue et le discours ». Nous pouvons comprendre que la compétence en réception se développe inéluctablement par le truchement d'un texte littéraire considéré comme un discours inscrit dans un contexte donné.

Il finit par affirmer que ce dispositif sur le genre constitue un outil didactique-pédagogique puissant pour l'articulation langue et littérature pour développer la compétence langagière des apprenants. Car, il suscite à la fois la motivation de ces derniers. Le travail sur le fonctionnement de la langue nourrit la compréhension et l'interprétation du texte sans que l'un ou l'autre soit instrumentalisé. Après ces discours bonifiant l'étude des textes littéraires, il convient de s'interroger s'il existe un désaccorde chez certains chercheurs.

#### **1.2.4. Une voix discordante à propos de l'utilisation du texte littéraire en classe des langues (Mokh 2014)**

L'usage du texte littéraire en classe de FLE demeure un sujet controversé jusqu'à présent. On ne saurait s'en passer car, ce débat nous semble édifiant. Il permet d'émettre certaines réserves et d'assurer une pratique consciente et contrôlée pendant les activités tournant autour de ce texte. Il faut comprendre que la théorie qui lui accorde la grâce dans les manuels scolaire est une chose et la pratique du terrain en est une autre. Mokh (2014) présente cette voix discordante en deux camps : l'une contre et l'autre en faveur de l'utilisation du texte littéraire en classe de FLE.

##### **1.2.4.1. Arguments contre l'utilisation du texte littéraire en classe de langue**

Mokh (2014) présente les différentes catégories des arguments selon lesquels, l'objectif de l'enseignement d'une langue étrangère à l'ère actuelle est la communication. Par conséquent, le texte littéraire n'est pas adapté mais plutôt déconnecté des vocabulaires, et de la langue des apprenants. Très complexe et très difficile, le texte littéraire serait mieux adapté pour un niveau avancé et « ne concerne que rarement le primaire » (Daunay, 2007). Puren (1990, p.7) nous présente le propos d'un rédacteur de l'instruction française qui s'est montré très sévère à ce sujet :

Vouloir unir prématurément l'étude littéraire à l'étude de langue, c'est tout compromettre à la fois, c'est s'exposer à ne jamais lire couramment la langue, à ne jamais la parler surtout, et à ne jamais goûter la littérature dans ce qu'elle a de réellement original, c'est-à-dire dans ce qui en fait le véritable intérêt. S'il fallait sacrifier l'une des deux études à l'autre, il serait encore préférable de s'en tenir modestement à la langue et de réserver la littérature pour un âge où l'esprit a conquis, avec la maturité, sa liberté d'allure, sa souplesse et son indépendance.

En effet, un peu au paravent, le texte littéraire a été considéré comme réservé aux élites qui ont un bagage linguistique solidement assis. Des méthodologies de l'enseignement des langues telles que la méthodologie audio-orale et audio-visuelle centrées sur la communication orale l'avait contesté pour son inadaptation au besoin. Dans cette logique, Puren (2006) nous explique plus tard qu'avec l'objectif d'apprendre à communiquer dans la vie courante en faisant parler les apprenants entre eux-mêmes comme s'ils étaient en société (simulation), le texte littéraire ne concorde pas avec l'approche communicative. Car, une fois qu'il est introduit en classe, il ne donne naissance qu'à un commentaire scolaire et non une réelle communication dite authentique. Pour ce critique de l'approche communicative, parler en classe sur le texte n'est pas synonyme de faire sociale, c'est-à-dire de s'exprimer dans toute situation de communication de vie courante avec des inconnus.

#### **1.2.4.2. Le texte littéraire comme déclencheur de la communication en classe de français**

L'une des premières raisons de retour du texte littéraire en classe de FLE, précisément dans l'approche communicative, est son caractère motivationnel, ludique. Ce retour est le fruit de revendication des enseignants qui ont trouvé en la matière une source non négligeable pour motiver leurs apprenants. Par son message codé, ses caractères polysémiques et labyrinthiques, le texte littéraire intéresse, provoque, amuse, distrait l'apprenant (Bationo, 2013).

Le texte littéraire se prête à des multiples interprétations de la part du lecteur/apprenant. À force de lui chercher du sens, chaque apprenant l'abordera selon ses propres expériences de la réalité sociale et selon ses préoccupations. C'est ce que Ahadi (2021, p.1667) appelle « le dénivellement interprétatif » : « Le dénivellement interprétatif est le fait d'analyser un texte, de le lire et de le relever pour le confronter à sa propre culture, sa propre expérience, idéologie et interpréter une situation d'une manière équivoque. » À ce stade, la classe comme microsociété multiculturelle se retrouve dans les interactions à travers la prise de parole pour avancer des arguments, pour l'étayage des idées, selon chacun ses représentations des réalités sociales et ses connaissances personnelles.

D'aucuns pensent que le texte littéraire expose les apprenants à des nouveaux thèmes, à l'utilisation variée des mots, de structure linguistique (Mokh, 2014). Il convient de convoquer une deuxième instruction (citée par Puren, 1990) qui montre que :

C'est directement et par lui-même [le texte littéraire] que l'élève découvrira et sentira la beauté des textes ; c'est par le contact immédiat avec des fragments d'un écrivain qu'il se trouvera face à face avec sa personnalité, qu'il apprendra à la connaître. La méthode appliquée à l'enseignement de la littérature sera donc celle-là qui a donné la progression du vocabulaire et de la grammaire...

Peytard aurait suggéré aux didacticiens de placer le texte littéraire non pas à la fin ou au sommet, ou encore à n'importe quel endroit de la progression méthodologique, mais dès le début du cours de langue comme un document d'observation et d'analyse (Iddou, 2015 ; Gupta, 2023).

Les enseignants trouvent ainsi dans le texte littéraire un réconfort pour exercer leurs métiers. Car, faire communiquer une classe a toujours été difficile. Puisque le texte littéraire peut être décrit comme une conversation, un dialogue entre plusieurs personnes, il est donc adapté en situation de classe. Dès lors qu'il y est intégré, il instaure un rapport, un échange entre l'enseignant et l'apprenant et crée un climat de confiance et de communication chez chaque partenaire. L'enseignant se voit appuyé dans son intervention à côté de l'apprenant pour aider ce dernier à communiquer, à s'exprimer.

Somme toute, Bien que les mises en gardes de l'utilisation du texte littéraire en classe de langue se soient multipliées, il continue de bénéficier des défenses en sa faveur. Il revient aux enseignants et didacticiens de faire preuve de prudence lorsqu'ils l'intègrent comme support d'enseignement de langue. Il leur incombe aussi d'effectuer des choix judicieux des activités relatives aux objectifs visés, des démarches méthodologiques en termes d'organisation de la classe et des progressions didactico-pédagogiques au tour de cet outil. D'où l'idée pour nous de rentrer dans l'ingénierie didactique pour lui penser des dispositifs pour développer les compétences communicatives des apprenants.

### **1.2.5. Dispositifs au tour du texte littéraire pour développer les compétences communicatives chez les apprenants**

Qui veut parler d'un dispositif rendre dans le domaine de l'ingénierie didactique. Celle-ci a pour objectif l'élaboration des dispositifs pour l'enseignement d'un contenu, l'étude d'une notion spécifique et la mise en place de stratégies globales d'enseignement (Biao, 2020).

Pour Cuq (2003, p.68), un dispositif est « un ensemble intellectuel, technique ou matériel ayant pour fonction d'assurer la réalisation d'un projet et définissant le rôle des

acteurs, des outils associés et les étapes nécessaires pour la réalisation d'une tâche préalablement identifiée et éventuellement pédagogique ». La notion de besoin à satisfaire, la démarche méthodologique et l'identification des moyens nécessaires à mobiliser sont inhérentes et constituent le poumon du concept de dispositif.

Nous employons le terme dispositif ici pour définir ces stratégies nécessaires à utiliser au tour d'un texte littéraire en vue de développement chez l'apprenant la compétence communicative. Il est important de rappeler que notre besoin à satisfaire est l'incapacité à communiquer chez les apprenants. Cette partie tente d'appréhender les outils et les propositions techniques de certains chercheurs relatifs à notre besoin et le rôle des acteurs afin de rendre commode l'étude des textes littéraires.

#### **1.2.5.1. Interagir « au tour » du texte littéraire en classe de FLE : vers le champ de l'interaction didactique.**

Interagir signifie agir entre, agir dans ou agir sur quelque chose en sens inverse. Manoilov et Oursel (2020) définissent l'interaction comme une action conjointe ou coopérative qui met en exergue deux ou plusieurs acteurs. Son objet d'étude est la façon dont le discours est construit. Précisément, il s'agit de la dynamique qui instaure et génère les réinterprétations à travers « La paire adjacente » qu'ils définissent comme tour de parole permettant aux apprenants de s'entraîner et construire des attentes des réactions alternatives. Les réactions alternatives visent à influencer de façon réciproque les acteurs en scène de communication. Ces auteurs précisent que dans le domaine de la langue, l'interaction englobe : un contexte; la Co-construction ; un traitement en temps réel ; la gestion des relations interpersonnelles et la gestion du discours. Les interactions permettent l'apprentissage du langage, offrent des possibilités de négociation du sens et de décodage de l'énoncé de « co-interactant ». Interagir au tour du texte littéraire rejoint ainsi le champ de l'interaction didactique en ce sens que le texte littéraire est considéré comme le savoir en jeu dont les acteurs conjoints sont les apprenants et l'enseignant.

Pour Maillard (2013), le texte littéraire est un receveur d'exemple dans les travaux des interactions. Par ses caractéristiques d'échanges simulés, il demeure une source qui favorise des interactions et permet aux apprenants de prendre connaissance du fonctionnement des interactions quotidiennes. C'est une possibilité didactique, selon elle, d'analyser comment fonctionnent les représentations littéraires des interactions. L'auteur estime que le contact avec la langue est aussi fictionnel, imaginaire dont les apprenants sont des personnages en action par le jeu de rôle, de stimulation, de théâtralisation de la langue. La densité, l'impact

affectif et les interprétations sont particulièrement propre à activer l'imagination, la créativité et l'engagement discursif des élèves dans les interactions collectives.

Dolz et Gagnon (2008), dans le même ordre d'idée, suggèrent de faire entrer les apprenants dans la communication par le genre de texte qu'ils trouvent adapté au contexte de la communication. Pour eux, c'est un outil efficace pour enseigner et apprendre la communication en ce sens qu'il fixe l'horizon d'attente pour le producteur et le récepteur d'une part, et est associé à la situation de communication et aux interactions sociales comme pratique sociale de référence d'autres part. Pour ces auteurs, l'entrée par genre permet d'apprécier l'adaptation, et l'efficacité de la communication. Ils insistent davantage en disant que l'entrée par genre du texte est à la fois objet et outils d'enseignement efficace pour la compétence communicative langagière. Cette double acceptation confère au genre un statut de savoir disciplinaire et d'objet d'enseignement (Biao, 2020). Cette idée est également soutenue par Dumortier (s.d., p.6) pour qui :

Pour assurer l'acquisition ou le développement de compétences de production et de compréhension de discours portant sur l'individu dans le monde, la discipline « français » doit rendre possible *et désirable* l'appropriation de connaissances sur certains *genres de discours*. Elle doit également rendre possible et désirable l'appropriation de connaissances sur *les usages de la langue* conformes aux règles ou aux conventions qui définissent ces genres de discours. Car les usages de la langue, dans le cercle privé comme dans la sphère publique, sont, en dépit de certaines apparences, toujours commandés par les règles des genres formels ainsi que par les traits typiques de la situation de communication dans laquelle se trouve l'utilisateur.

Dolz et Gagnon (2008) élaborent un modèle d'enseignement au tour de genre en trois étapes :

- Les savoirs de références à mobiliser pour travailler les genres ;
- La description des différentes composantes textuelles spécifiques ;
- Les capacités langagières de l'élève les concernent.

Chartrand, Emery-Bruneau, Sénéchal et Riverin (cité par Biao 2020, p.50) définissent le genre « comme un ensemble de productions langagières orales ou écrites qui, dans une culture donnée, possèdent des caractéristiques communes d'ordre communicationnel, textuel, linguistique, graphique ou visuel et/ou d'oralité souple, mais relativement stable dans le temps ».

Bationo (2013) quant à lui revendique des interactions didactiques à travers une « conversation littéraire » afin de développer la compétence communicationnelle. Par conversation littéraire, il entend une discussion ou entretien en cours de littérature ou sur la littérature. S'inspirant des résultats de ses recherches antérieures, il montre que le texte littéraire a une importance dans la compétence en communication orale. Par son message codé ou son image symbolique, le texte littéraire devient catalyseur d'une discussion, d'une

conversation ou d'un entretien. Il crée une dynamique interactive initiée sur un thème en rapport avec la vie quotidienne des élèves au sein de la classe. Grâce à ses caractères polysémiques et labyrinthiques, il se donne, à interpréter selon les expériences et les connaissances des apprenants.

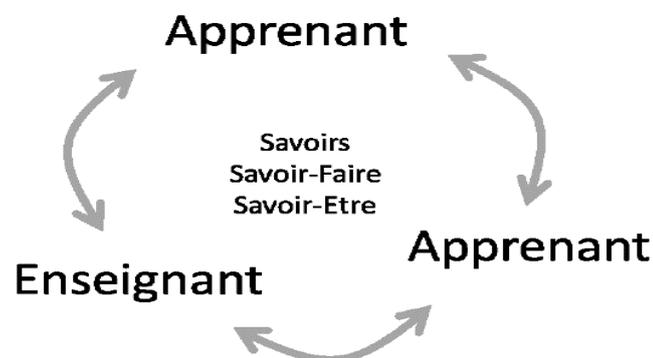
À l'image des pratiques sociales de référence, Bationo (2013) conseille à l'enseignant d'être un modérateur de la conversation littéraire, de créer un climat de confiance (est privilégié l'interaction entre pairs) et de ne donner que quelques informations pour faciliter la compréhension. Trois formules lui sont proposées pour gérer la conversation (spinner cité par Bationo, 2013) :

- donner des impulsions qui conduisent au développement de la compréhension ;
- présenter le cours de la littérature comme alternance entre l'abstrait et le concret pour maintenir la force esthétique du texte ;
- ne pas mettre très tôt le résultat de la discussion au tableau.

#### a) Modèle de l'interaction sur le texte selon Mohk (2014)

Après avoir fait l'état de la question sur le débat et les multiples mises en garde sur l'étude des textes littéraires en classe de FLE, Mohk (2014) propose une approche pour faire émerger les interactions au tour du texte littéraire. Il définit les rôles des acteurs à savoir l'enseignant et les apprenants vis-à-vis du savoir, savoir-faire et savoir-être issus du texte littéraire de façon transcendante, c'est-à-dire dans un enseignement apprentissage réciproque où personne n'est au centre. Ci-dessous le schéma illustratif.

**Figure 1 : Le schéma présentant les interactions entre apprenants et enseignants**



Source : Mohk (2014, p.229).

Ce schéma est didactique en ce sens qu'il met au centre la question du savoir. Le savoir, le savoir-faire et le savoir-être constituent le poumon de la didactique. Ces savoirs et les

interactions enseignant-apprenants et apprenants-apprenants constituent un dispositif adéquat pour coconstruire le sens du texte littéraire tout comme au sein d'un cercle de lecture.

### **1.2.5.2. Cercle de lecture comme dispositif : débat interprétatif**

Par ailleurs, Maillard (2013) affirme que le cercle de lecture littéraire, avec une démarche, un format des activités proposées, permet d'établir une didactique interactionnelle et le développement d'une dimension communicative. Ces interactions sont suscitées par le texte « enseignement dans un esprit d'interaction ». À la base, il (le cercle de lecture) sollicite des multiples représentations, stéréotypées de soi et de l'autre pour une meilleure conversation. Il suscite des échanges interprétatifs selon qu'il est reçu par le lecteur. Ce qui instaure une discussion pendant le cercle de lecture en classe.

Manon et Lafontaine (2012) Parlent des cercles de lecture entre pairs dénommé CLP et le désigne comme un outil de communication ; un genre oral « réflexif » souvent informel (aussi oral scolaire), où conversation, dialogue et controverse se mêlent pendant la Co-construction de sens du texte. Discuter un texte littéraire comme objet de culture, symbolique, conduit, selon eux, à argumenter dans le CLP où les élèves ont besoin de s'expliquer, justifier leurs opinions ; et où les interactions orales sont constantes et importantes. C'est un cas particulier de conversation ordinaire qui se déroule en contexte scolaire.

Morion (2015) met l'accent sur la diversité interprétative comme ensemble des interprétations produites concomitamment par les différents lecteurs en interaction dans le cercle de lecture. Dans le cadre de la lecture littéraire qu'elle prend comme activité dialogique, l'auteure suggère aux enseignants de privilégier les investissements subjectifs des apprenants sur le texte et d'articuler, ensemble dans une même séquence didactique trois activités nécessaires à savoir : la lecture, l'écriture et l'activité collaborative à l'oral. Pour elle, le débat interprétatif est un genre scolaire oral qui tend à remplacer la leçon de lecture au primaire et au secondaire. Il revient à l'enseignant de choisir le corpus de texte littéraire.

Dans son exposé, elle met en exergue l'aspect culturel du texte littéraire pour maîtriser une langue étrangère. L'auteure poursuit en disant que le texte littéraire, par sa richesse culturelle, facilite les interactions par la connaissance de ses aspects socio-culturels : formule de politesse, l'argot et jargon selon le contexte, tabous lexicaux, accents sociaux et régionaux de la langue etc. Le langage comme artefact permet de s'engager dans les activités collectives et de s'accorder au décodage du message en partage (Monoilov et Oursel, 2020).

Au sortir, les apports du cercle de lecture sont multiples. Il est une source de motivation, pouvant émerger les apprenants dans la discussion. Il instaure chez l'apprenant un

sentiment d'autonomie, de liberté ; suscite sa curiosité et le rend actif ((Lafontaine, et al cité par Ayadi et Ghenabzia, 2018). Toutes ces recherches ont pour fondement théorique le socioconstructivisme et la théorie de la réception (Ayadi et Ghenabzia) pour expliquer le fonctionnement du cercle de lecture et les interactions didactiques au tour du texte littéraire. Il s'agit d'une construction dynamique qui rend l'apprenant acteur à travers des tâches communicatives sur le texte littéraire.

### **1.2.5.3. Pour une perspective actionnelle du texte littéraire: un levier d'une action communicative**

La perspective action ou approche actionnelle désigne une nouvelle approche d'enseignement-apprentissage des langues tournée vers l'action sociale, basée sur des tâches aboutissant à un résultat. Elle a pour cadre théorique la pragmatique qui stipule que le langage est une « action d'un locuteur visant à influencer son co-locuteur à travers des stratégies discursives et extralinguistiques diverses » (Bilo'o 2022, p.7). Elle détermine le statut de l'apprenant en tant qu'usager/acteur social ayant à accomplir des actions, des tâches (CECRL, 2001).

Puren (2012) distingue deux manières de traiter la littérature en classe, lorsqu'on aborde cette approche qu'il nomme « perspective actionnelle ». Premièrement, il parle d'une vision faible de la perspective actionnelle sur la littérature qui consiste à mobiliser les élèves sur le texte et d'une version forte qui se fait hors de cadre scolaire et le projet est social que pédagogique. Les élèves sont des agents sociaux de la littérature. Pour lui, cette version est réaliste en ce sens que le projet est conçu, conduit et réalisé dans la société extérieure comme le font les professionnels. Ce qui permettra à la littérature de prendre une valeur sociale.

D'après Collès et Dufays (2007), pour donner sens aux apprentissages, il faut aborder le texte littéraire dans une perspective actionnelle qui a pour objectif la formation d'un acteur social à travers la pédagogie du projet. Ils proposent de donner du sens social au texte littéraire à travers la représentation théâtrale ou lecture publique de poème. C'est la même vision que développe Lah Meta (s.d.) pour qui, dans la perspective actionnelle, l'élève est un usager qui développe ses compétences communicatives à travers des tâches à réalisées.

Dans ses quatorze composantes de « l'agir littéraire » Fivaz (2023), prend en compte la communication sur le texte littéraire comme l'une des orientations. Il postule que c'est en communiquant que les apprenants apprennent à communiquer, idée qui rejoint Lah Meta (s.d.) en estimant que la compréhension du texte peut être liée aux activités langagières de production, d'interaction, de médiations orales ou écrites où les apprenants utilisent la langue

pour communiquer, pour transmettre un message. Il conclut que des activités telles que les exposés, les débats, l'explication des textes, l'expression d'un avis supposées comme macro-tâches peuvent être organisées au tour du texte littéraire. Le rôle de l'enseignant est d'orienter les activités d'apprentissage, de guider, de modérer et de choisir la forme de travail (en groupe de binôme ou individuel) (Fivaz, 2023).

Qu'elle soit faible ou forte, la perspective actionnelle sur le texte littéraire implique une communication de la part des apprenants. Car, la réalisation du projet hors de la classe autorise une communication plus large entre les apprenants, « d'un travail responsabilisé (recherche de documentation, écriture dont les résultats seront livrés à la classe) » (MEN 2008, p.42).

#### **1.2.5.4. L'innovation technologique dans l'étude des textes à visée communicative**

Le besoin de développer un dispositif hybride est au centre d'enseignements apprentissages de nos jours. Comme le signale Cuq (2003) dans son fameux dictionnaire de didactique du français, les technologies contribuent aujourd'hui au développement du dispositif avec les systèmes technologiques d'enseignement et d'apprentissage qui se développe notamment en ligne. Les nouvelles technologies de l'information et de la communication contribuent donc à la médiation du savoir à distance.

Diez (2020), travaillant dans cette orientation, trouve que le rapport entre littérature et l'enseignement-apprentissage de la prononciation a été rarement abordé en didactique et justifie une tendance à ignorer la compétence orale. Il croit pour sa part que cette tendance peut être renversée par les nouvelles technologies d'apprentissage actuelles, en les appliquant conjointement avec la littérature et avec implication didactique à travers des tâches littéraires audio-orales et audiovisuelles ou vidéo sur web, internet. Ce dispositif vise à améliorer la correction de la prononciation et développer la compétence orale pour laquelle, la littérature est le matériel didactique intéressant.

Yaracylda O. (1995) affirmait déjà qu'avec l'ordinateur, l'étude de textes littéraires est une innovation pédagogique intéressante. L'apprenant peut demander l'explication de chaque mot du texte. Il ajoute qu'après avoir lu et déchiffrer le texte de l'exercice proposé, l'apprenant est invité à revivre la situation, la scène imaginaire. Le texte choisi pour l'exercice doit être riche en information culturelle, littéraire, stylistique qui pourra pousser l'élève à exprimer les richesses et les nuances qu'il découvre sous forme de commentaire dirigé (Guidé par la machine).

### **1.2.5.5. Choix du texte littéraire : un défi institutionnel ou pratique enseignante ?**

Pour certains chercheurs, le choix du texte littéraire doit sérieusement tenir compte de l'âge, du niveau (du point de vue linguistique et intellectuel) et l'intérêt des apprenants pour un meilleur levier de la conversation (Tabaki-Iona, et al., 2009).

Selon Chabanne (2006, p.11), « parmi les savoirs faire de l'enseignant expert, l'un des plus significatifs semble être la capacité à faire le choix des œuvres à lire ». Bationo (2013) ajoute que bien choisi, le texte littéraire intéresse, provoque, amuse, distrait l'apprenant, le fait réfléchir sur lui-même, sur son environnement et au final, l'amène à la discussion considéré comme « conversation littéraire ».

Ahadi(2021) suggère aux enseignants de prendre en compte les trois niveaux linguistiques définis dans le CECRL (2001) lors du choix du texte :

- le niveau débutant où l'apprenant n'a pas assez de bagage linguistique. Il propose pour ce niveau de simples poèmes, contes, fables et des extraits de romans avec pour objectif la lecture, la compréhension écrite, orale et des discussions. Le rôle de l'enseignant est d'identifier et d'expliquer les thèmes du texte et le contexte culturel. L'enseignant invite les apprenants à parler, en leur demandant de choisir leur texte préféré et de l'expliquer ; d'exprimer son point de vue ;
- le niveau intermédiaire où les apprenants peuvent lire et comprendre un extrait de texte avec peu de supervision de l'enseignant. Les apprenants sont invités à lire des extraits en classe. L'enseignant est chargé de provoquer des discussions en classes à travers les actions des personnages. L'enseignement est centré sur l'apprenant ;
- le niveau avancé où la compétence linguistique est déjà remarquable donc les apprenants sont capables de lire et comprendre un texte sans beaucoup des difficultés. Ils peuvent effectuer la lecture d'un texte complet sans l'intervention de l'enseignant et discute, interprète le thème avec l'enseignant. Ce dernier leur fait juste des suggestions et sa tâche est moins lourde que les deux premiers niveaux.

De cette abondante revue de la littérature, nous retenons dans le cadre de ce travail les connaissances extralinguistiques et la démarche de l'étude des textes littéraires au sein de laquelle, nous privilégions les interactions pendant le cours et les activités collectives de co-construction (jeu de rôle sous le vocable de mise en scène, exposé débat ou projet, cercle de lecture). Ces éléments constituent le poumon de cette recherche et seront soutenus par des théories de référence dans les lignes qui suivent.

### **1.3. THÉORIES DE RÉFFÉRENCE**

Nous convoquons premièrement l'une des théories littéraires qui a marqué un tournant décisif dans la critique littéraire des années 1970. Il s'agit de la théorie de la réception pour expliquer le fondement théorique de notre sujet. Cette théorie nous permettra d'expliquer la place de l'apprenant /lecteur face au texte littéraire ; place qu'on incontournable dans le processus de développement des compétences communicatives à travers la capacité en réception efficace d'un texte. Nous aborderons deuxièmement le socioconstructivisme de Vygotsky. Car, nous abordons ici la question d'enseignement-apprentissage qui inclut les activités et les interactions entre enseignant-apprenants et apprenants-apprenants. La théorie de situation didactique de Brousseau nous aidera également à expliquer ce que peut provoquer, modélisé un texte littéraire comme situation d'apprentissage de la communication en classe de FLE

#### **1.3.1 La théorie de la réception de JAUSS et ISER (1960)**

La théorie de la réception est, au sens restreint, le projet de Hans-Robert Jauss à la fin des années 1960 et dans les années 1970 (Kalinowski, 1997). Pour Kalinowski, Jauss n'est pas le premier à employer le terme « réception ». Ce terme remonte au structuraliste de Prague. Jauss l'aurait emprunté et employé pour la première fois dans son discours inaugural de l'université de Constance. À la fin des années 1960, ces théoriciens allemands (Hans Robert JAUSS (1921-1997) avec son condisciple Wolfgang Iser (1926-2007)) élaborent une théorie qu'ils nomment « l'esthétique de la réception » et qui va prendre son fondement au sein de l'« Ecole de Constance » fondée à partir de 1967. Elle s'inspire des courants antérieurs : théories littéraires, théories de la communication, théories psychologiques et philosophiques.

La théorie de la réception est essentiellement centrée sur la réception des œuvres littéraires et le rôle du lecteur dans leurs actualisations. Cette théorie considère que l'œuvre est à la fois une structure et sa réception par le lecteur. L'un des objectifs majeurs de la théorie de la réception est de pallier aux insuffisances constatées dans l'interprétation des textes comme une entité close indépendamment du contexte. Son objet d'étude est la réception du texte par le lecteur avec ses connaissances, un pôle longtemps ignoré au détriment du texte/message en question. Elle détache le processus d'interprétation des institutions dominantes ou prestigieuses pour remettre les clés de l'œuvre au lecteur. C'est une nouvelle approche plus subjective, plus ouverte et moins contraignante. Contrairement à certaines théories plus rigides, les théoriciens de la réception adoptent une attitude tolérante face à la

lecture des textes permettant et encourageant la diversité des interprétations. Pour Toursel et Vassevière (2010, p.31) : « L'œuvre n'est pas le texte seul, elle se constitue par un processus dynamique, un rapport d'interaction entre lecteur et texte. » La phénoménologie attire l'attention sur le fait que l'étude de l'œuvre littéraire doit viser la compréhension du texte au-delà de sa forme. Car, les signes linguistiques du texte et ses combinaisons ne peuvent assumer leur fonction que s'ils déclenchent des actes qui mènent vers la transposition dans la conscience de son lecteur (Toursel et Vassevière). Comme l'affirme Bilo'o (2022 p.37), « le sens d'un texte dépend de son contexte. En dehors du contexte, le texte ne peut avoir qu'une signification ».

Cette réception dynamique, la dimension extralinguistique qu'Umberto Eco nomme « compétence encyclopédique », notion patente de celle d' « horizon d'attente » chez Jauss et correspondant à celle de « répertoire » chez Iser (Lapointe et Kevin s.d.) justifie l'emprunt de cette théorie dans notre recherche. L'horizon d'attente que prône Jauss est constituée de ces connaissances extérieures au texte telles que les valeurs, les normes historiques et culturelles d'un public situé. Il constitue un ensemble de savoir et de référence commune à l'auteur et au lecteur dans le processus de communication littéraire. Iser quant à lui parle d'un lecteur « implicite » qui complète « les espaces blancs » dans le processus de communication littéraire.

Bilo'o (2022), en s'appuyant sur Halliday, trouve que la réception de texte dans le cadre de la didactique de la compétence de communication correspond à la perspective « inter-organisation » comme étude de comportement social où le langage est en relation avec un individu social. Pour elle, texte et l'être social constituent un concept unifié. Cette idée rejoint la pragmatique qui repose sur le postulat selon lequel « le langage est une action », d'un locuteur visant à influencer son Co-locuteur à travers des stratégies discursives et extralinguistiques diverses ». Celle-ci s'intéresse aux actions concrètes du langage, arguant que le sens d'un énoncé dépend de son contexte de production. La naissance de la pragmatique a également pour objectif de pallier aux insuffisances des théories structuralistes qui ont fixé leurs analyses sur les aspects « vericonditionnels ». Elle prend en compte les aspects extérieurs dits « non vericonditionnels » (Bilo'o, 2022).

Le lecteur et le texte se complète sans instrumentalisation de l'un ou de l'autre. Leenhardt ajoute que l'approfondissement de la procédure constructive du sens dans l'acte de lecture peut servir de point de départ pour la compréhension plus générale des fonctionnements du sens de la communication sociale. Les études sur la lecture constituent un terrain exemplaire pour la communication sociale. Comment fonctionne la communication

sociale au tour d'un texte littéraire en situation d'apprentissage ? Il faut l'observer en contexte de co-construction où il y aura des interactions.

### **1.3.2. Le socioconstructivisme de Vygotsky (1896-1934)**

Le socioconstructivisme découle des travaux de psychologue culturel Vygotsky. Pour Raby et Viola (2016), le socioconstructivisme est issu du constructivisme, autre fois défini comme une théorie qui décrit le processus de construction active de la connaissance par l'apprenant. À la différence du constructivisme, le socioconstructivisme se distingue par sa dimension interactive entre le sujet et son environnement socioculturel. Il renforce les faiblesses du constructivisme par la dimension sociale, c'est-à-dire le milieu culturel de l'enfant. Pour se développer, celui-ci doit faire recours aux interactions externes (zone proximale de développement et le conflit sociocognitif). Selon ces auteurs, le postulat du socioconstructivisme est « que l'apprenant construit activement ses savoirs et développe ses compétences en s'appuyant sur ses connaissances antérieures et en résolvant des conflits sociocognitifs, et ce, en interaction avec les autres et son environnement » (Raby et Viola 2016, p.113).

La zone proximale de développement (ZPD) est définie comme distance ou écart entre deux niveaux : celui du développement actuel qui renvoie à la capacité à faire seul de façon autonome et celui qui nécessite une intervention d'autrui pour résoudre un problème. D'où l'importance d'aspect social défendu par ce courant. Il prend en compte le conflit sociocognitif comme divergences issues d'une confrontation ou choc d'idées lors de processus d'enseignement apprentissage. C'est l'aspect déclencheur de l'apprentissage qui permet à l'apprenant de progresser dans la construction du savoir.

#### **1.3.2.1. Principes et valeurs du socioconstructivisme**

Raby et Viola (2016, p.113) énumèrent trois grands principes du socioconstructivisme :

- la construction des apprentissages : celle-ci découle du conflit cognitif qui est à la source des apprentissages. Car, une fois que l'apprenant est confronté à des nouvelles informations, il subit un déséquilibre qui le pousse à se réquisitionner et à reconstruire ses savoirs.
- l'apprentissage actif : l'apprenant est actif, agit, interagit avec son environnement classe. Il est participant dans le processus de la construction du savoir. Il discute, expérimente, manipule, collabore, réfléchit, recherche, analyse, synthétise ;
- interaction avec les autres et l'environnement : l'élève construit ses connaissances à partir des interactions avec les autres élèves ou avec l'enseignant. Elle met l'accent sur le langage comme outil de médiation.

### 1.3.2.2. Valeur du socioconstructivisme

Ce courant véhicule la valeur, l'importance d'un apprentissage collectif. Les échanges, les interactions et les conflits sociocognitifs sont au cœur de la dynamique sociale en classe. Car, dans certains cas, sans cet aspect social, il est difficile d'accéder à un développement de certaines connaissances. D'où la notion de « Zone Proximale de Développement (ZPD) » développée par Vygotsky.

La zone proximale de développement permet d'établir un décloisonnement entre ce que l'apprenant sait ou doit savoir (prérequis et pré-acquis) et les nouvelles compétences à développer. Ramener dans notre cas, l'apprenant est censé maîtriser les compétences linguistiques. L'on voudrait, d'après l'objectif poursuivi par le programme, qu'il fasse preuve d'autonomie dans une situation de communication. Cependant, il n'arrive pas à réinvestir ces prérequis pour pouvoir communiquer (ZPD). Il est donc question de lui apprendre à communiquer (les interactions) en articulant les compétences linguistiques, l'aspect pragmatique et les compétences sociolinguistiques au tour du texte littéraire comme stimulus et situation d'apprentissage.

### 1.3.3. Théorie des situations didactiques de Guy Brousseau (1970)

La théorie des situations didactiques, désormais TSD, est l'œuvre de Guy Brousseau. Selon Brousseau (2011), une théorie des situations modélise les conditions sous lesquelles les êtres humains produisent, communiquent et apprennent les connaissances reconnues comme telles. Cette théorie analyse des conditions modélisées par des systèmes appelés *situations*, qui conduisent des agents en interaction sur une connaissance en jeu (Brousseau, 2011). Les situations se distinguent par leur structure, leurs règles, leur fonctionnement, les formes des connaissances produites etc. On peut comprendre qu'il s'agit des contions organisées créant des situations auxquelles s'adaptent les élèves dans un processus d'apprentissage. Cette théorie promeut l'apprentissage par problème. Elle stipule que l'apprenant apprend mieux en situation qui lui est posée.

**Une situation didactique** : La situation didactique est l'environnement de l'élève mis en œuvre et manipulé par l'enseignant qui la considère comme outil, moyen ou dispositif. Elle est dite didactique lors qu'elle sert à enseigner. Comme dispositif, elle peut être organisée par l'enseignant qui manifeste son intention à enseigner une connaissance à l'élève. Elle peut renvoyer à l'organisation institutionnelle du milieu favorisant l'apprentissage. Une situation a-didactique pour Jonnert et Laurin (2001, p.92) est :

La situation a-didactique est celle où les problèmes proposés à l'élève doivent le faire agir, parler, réfléchir, évoluer de son propre mouvement (...) sans que les connaissances construites par les élèves soient nécessairement évoquées par l'enseignante ou l'enseignant dans l'action didactique.

Selon Brousseau (cité par Jonnert et Laurin 2001, p.92), « poser un problème consiste à trouver une situation avec laquelle l'élève va entreprendre une suite d'échanges relatifs à une même question qui lui fait "obstacle" pour lui, et sur laquelle il va prendre appui pour s'approprier, ou construire, une connaissance nouvelle ». L'intention d'enseigner disparaît au profit d'une dévolution, c'est-à-dire faire accepter une responsabilité d'apprentissage à l'apprenant.

Transposer à notre sujet, le contenu d'un texte littéraire peut être cette situation qui fait agir l'apprenant. Comme l'affirme déjà Chabanne (2006, p.11) :

L'œuvre, indépendamment de tout l'édifice qui s'élabore autour d'elle, est une composante majeure de la situation didactique en classe de littérature, [...] ses potentialités propres déterminent pour une large part ce qui va être possible avec les élèves. [...] Elle assure par elle-même une partie de l'enseignement à assurer : autant qu'elle sollicite le savoir lire du lecteur, elle contribue à le constituer en retour, offrant ainsi les clés de ses propres énigmes, à celui qui veut bien en lire.

Le texte littéraire se prête à de multiples interprétations, admet une diversité des interprétations de la part du lecteur/ apprenant. À force de chercher un sens du texte littéraire (situation), chaque apprenant l'abordera selon ses propres expériences et préoccupations. C'est ce que Ahadi (2021, p.1667) appelle « le dénivellement interprétatif » défini comme le fait d'analyser un texte, de le lire et de le relever pour le confronter à sa propre culture, sa propre expérience, idéologie et interpréter une situation d'une manière équivoque. À ce stade, la classe comme microsociété multiculturelle se retrouve dans des interactions à travers la prise de parole pour avancer des arguments, pour l'étayage des idées, selon chacun ses représentations des réalités sociales et ses connaissances personnelles. Bref, Ce qui va créer un conflit cognitif entre les apprenants. C'est la raison pour laquelle, nous avons fait appel à la « théorie des situations didactiques » de Brousseau ; théorie qui pourra nous autoriser à expliquer ce que le contenu d'un texte littéraire (comme situation) est capable de provoquer dans une salle de classe.

Tout a commencé dans le souci de comprendre les concepts clés de notre sujet de recherche en l'occurrence compétence communicative et texte littéraire. Ces concepts moteurs ont fait l'objet d'une opérationnalisation. La compétence communicative tout comme le texte littéraire comporte certaines ambiguïtés, quant à sa définition. Elle est à la fois une compétence linguistique, pragmatique et sociolinguistique comme le texte littéraire est à la fois structure et réception par son lecteur. Tout au long de ce chapitre, nous avons essayé d'établir un lien entre le texte littéraire et la compétence communicative en s'appuyant sur

quelques auteurs. La théorie de la réception de Jauss et Iser nous a été importante à ce sujet. Nous avons ensuite pensé à comment peut-on les articuler dans un but communicatif. Quelques dispositifs basés sur la théorie socioconstructiviste de Vygotsky nous ont permis de démontrer que l'étude des textes littéraires dans une méthode appropriée développe les compétences communicatives chez les apprenants. Car, le texte littéraire dans ses multiples réceptions est considéré comme une situation qui peut provoquer un débat interprétatif dans la classe. D'où l'intérêt de convoquer la théorie des situations didactiques de Guy Brousseau pour décrire les multiples compréhensions selon les classes sociales des apprenants.

## CHAPITRE 2 : LA PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE

Selon Paul N'da (2015, p.54), la problématique concerne « un objet de préoccupation identifié, passé au crible des questions, des objectifs, des hypothèses de recherche, des indicateurs des variables en jeu, objet autour duquel s'articulent des lignes d'analyse rendant compte de la spécificité du sujet et permettant de le traiter correctement ». Chevalier (2009, P.54) pense que la problématique définit le problème, fournit les éléments nécessaires pour justifier la recherche. Il affirme : « En cela, elle constitue essentiellement un texte argumentatif présentant le thème de recherche, un problème spécifique se rattachant à une question générale et les informations nécessaires pour soutenir l'argumentation servant à justifier la recherche elle-même. » La présente problématique s'inscrit à l'évidence dans cette logique en passant tour à tour par le contexte et la justification du sujet, le constat qui a émergé la réflexion, le problème identifié, les questions, hypothèses, objectifs, intérêts et délimitations de la recherche.

### 2.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DU SUJET

Le contexte d'un sujet de recherche est tout ce qui l'entoure. Pour N'da (2015), justifier un sujet dans son contexte revient à indiquer d'où il sort ou d'où on le sort, comment on en est venu à le choisir parmi tant d'autres du domaine de recherche. Dans cette section, on attachera du prix à situer d'où sort l'étude des textes littéraires, c'est-à-dire son contexte général.

#### 2.1.1 Évolution de l'enseignement du texte littéraire

Le *français* comme discipline ou la didactique du français a constitué son champ sur les référents « langue » et « littérature » et a connue des révolutions (Biao 2020) et critiques virulentes (Daunay, 2007). Puren (2018) trouve pour sa part qu'elle est bâtie sur trois activités inter reliées : la langue, la culture et la littérature.

Dans l'histoire de son enseignement, le français a connu trois configurations : la configuration traditionnelle, la configuration structuraliste et fonctionnelle et la configuration par compétences (Biao, 2020).

La configuration traditionnelle prend ses sources dans l'enseignement des langues mortes, précisément le latin. Langue parlée et écrite des élites, le latin est enseigné en France depuis le moyen âge. C'est à partir de La renaissance, avec l'avènement de l'imprimerie, que le latin parlé a été expulsé de la classe (puren). L'écrit prend le relai dans l'enseignement-apprentissage. On atterrie à la traduction des textes français en latin (grammaire/traduction). Selon (Puren 1990), les objectifs de l'enseignement de ces langues étaient très vite contestés :

inefficacité de latin écrit qui a remplacé le latin parlé et le privilège des objectifs culturels au détriment des objectifs pratiques des langues étrangères. Au-delà de l'objectif moral assigné à la lecture des œuvres classiques, est prise en compte la dimension esthétique que revendique Durkhem (cité par Puren, 1990):

Il semble [...] que l'on ait perdu de vue les nécessités immédiates de la vie, et l'urgence qu'il y a à mettre en avance l'enfant en état d'y faire face. [...] L'enfant, et par conséquent l'homme, est considéré comme un objet d'art qu'il faut parer, embellir, beaucoup plus que comme une force utile qu'il faut développer en vue de l'action.

Il y a donc au tour du texte littéraire un triple objectif : objectif moral, objectif esthétique et objectif intellectuel ; qui reflètent par ailleurs la vision de la philosophie humaniste des siècles des lumières à travers la notion du vrai, du beau et du bien, qui guidait l'enseignement à l'époque.

Les objectifs culturels et intellectuels sont particulièrement pris en compte et attribués aux textes littéraires : « C'est donc là, Messieurs, dans l'optique de la majorité de mes collègues, le but auquel doit tendre notre enseignement : appliquer tous nos efforts à donner à nos élèves une intelligence parfaite des textes étrangers. » (Un discours d'un enseignant (1884) repris par Puren (1990)). Le texte littéraire commence à intéresser les didacticiens à ce niveau, pas seulement pour la raison d'objectif esthétique mais par la conception de l'Art au XIXe siècle hérité de la renaissance et du siècle de lumière. Progressivement, les défenseurs du latin stipulent que l'enseignement de cette langue faciliterait l'apprentissage d'autres langues telles que les langues vivantes.

Il faut comprendre que dans la configuration traditionnelle, la séparation entre langue, culture et littérature n'était pas visible. Dans le cadre de lecture des textes littéraire qui est une activité en grande partie dédiée à la littérature, y sont visés également les faits de langue : la syntaxe, vocabulaire etc. Par comparaison, il s'agit de ce que Biao (2020) appelle dans l'enseignement du latin « le trivium » : la grammaire, la rhétorique et la dialectique. C'est une période à laquelle, la grammaire se fait à travers la lecture discutée et commentée des textes latins. Il y a une sorte de fusion entre la littérature et la langue ; « une approche normative de la langue liée à la littérature » (Daunay, 2007). L'enseignement de la langue se faisait essentiellement par le biais des textes littéraires vantés pour leurs qualités linguistiques et culturelles. La lecture des textes littéraires est considérée comme un moyen efficace d'apprendre la langue.

Pour se débarrasser de vieux modèles d'enseignement des langues mortes et de leurs vieilles méthodes pour entrer dans les langues vivantes, des critiques ont dénoncé la stérilité de cette méthode qui se contentait de contempler la beauté littéraire du texte :

Nos bons élèves font bien des versions et des thèmes, mais peu d'entre eux seraient capables de rédiger sans effort une correspondance ou soutenir une conversation. Or, le but principal de l'enseignement des langues étrangères est d'apprendre à les parler et à les écrire. Si ce but n'est pas atteint au terme du cours d'étude, l'enseignement a échoué. La connaissance pratique des langues vivantes est devenue une nécessité pour le commerçant et l'industriel aussi bien que pour le savant et le lettré. Au lycée et au collège, les langues vivantes ne doivent donc être enseignées comme les langues mortes. On ne doit pas en faire un instrument de culture littéraire ou de gymnastique intellectuelle.» (L'auteur de la première grande instruction directe cité par Puren 2018, pp.20-21).

On arrive ainsi à la configuration structuraliste et fonctionnelle de la discipline « français ». En effet, la deuxième configuration remonte quant à elle aux bouleversements sociaux qu'ont connus les sociétés occidentales (Biao, 2020). Cette configuration est liée à la démocratisation de l'école qui a entraîné un effectif pléthorique dans les salles de classe. L'enseignement du français s'est désormais vu réorienté dans un but de développer des compétences langagières qui devient le maître mot en classe. Puren (1990) parle d'une rupture directe lorsqu'il évoque cette deuxième configuration : celle d'une formation à l'action qui renvoie à l'instrument de communication que l'auteur nomme objectif pratique dans la méthodologie directe. Enseigner la langue pour communiquer a pris le dessus sur l'enseignement littéraire pour un but esthétique. Puisque l'objectif est résolument tourné vers la compétence langagière. Ce qui reste permanent dans cette configuration, c'est la lecture expliquée qui a fait l'objet de défense par plusieurs chercheurs et enseignants.

Les révolutions ont redonné à la didactique du français, une orientation vers des axes pragmatiques et fonctionnels. Ceci pour répondre aux besoins des apprenants, par conséquent de la société. Ce virage va donner à l'enseignement du français une dimension communicationnelle dans le contexte de l'approche par les compétences.

Concernant l'enseignement de la littérature, Daunay (2007) attribue cette configuration à la coupure que subit « l'objet enseignable » dans son approche traditionnelle qui engageait une réflexion didactique. Cette contestation traditionnelle a conduit vers une restructuration de cet objet littéraire. Tout concourt au but de l'enseignement du français.

La troisième configuration tente de compléter celle amorcée précédemment. Il fallait de façon définitive renverser la tendance traditionnelle de l'enseignement des langues étrangères. Toujours est-il que littérature et langue se renouent et restent les principaux référents. Toutefois, la compétence langagière s'est vue accentuer. Des grandes institutions, à l'exemple de Conseil de l'Europe, à travers son ouvrage *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL 2001), s'inscrivent dans ce paradigme de la compétence communicative.

### **2.1.2 Le texte littéraire et les différentes reconfigurations méthodologiques**

La place et l'importance du texte littéraire dans l'enseignement apprentissage du français langue étrangère (FLE) constituent une problématique veillant de plusieurs siècles dans les différentes méthodologies. La méthodologie traditionnelle, à l'image de l'enseignement des langues mortes décrite ci-haut (latin et grec), considérait le texte littéraire comme un support parfaitement adapté pour l'enseignement apprentissage du FLE jusqu'à la fin du XIXe siècle.

Au début du XXe siècle, des besoins de communication ont suscité une réflexion didactique, après que la méthode grammaire- traduction ne soit pas à la hauteur des attentes éducationnelles. On tend vers la méthode directe en passant par la méthode naturelle qui a révélé ses limites par l'inadaptation à l'enseignement à l'école. L'enseignement apprentissage des langues étrangères est donc repensé (Riquois 2010) dans la méthode directe. Victime des critiques sévères à son égard, le texte littéraire, jugé inapproprié et inadapté à la réalité communicative de cette période, a été contesté par le cadre scolaire. La priorité est mise sur l'oral avec des actions à l'appui. Par conséquent, le texte littéraire est écarté de tous discours méthodologiques.

Longtemps remis en cause, passés aux disgrâces voire aux oubliettes par le cadre scolaire, « la littérature et, par voie de conséquence, le texte littéraire, bannis des méthodes qui relèvent de la méthodologie audiovisuelle, ont refait leurs apparitions dans les méthodes de langue dès les débuts des années 1980 » (Cuq et Gruca, 2005). Se situant dans le même ordre d'idée, Morel (2012, p.141) précise que le texte littéraire a été validé par l'approche communicative qui l'a réhabilité comme document authentique, support de l'enseignement du FLE.

En effet, dès l'apparition de l'approche communicative en 1970, une nouvelle pratique de classe de langue voit le jour. L'enseignement du FLE vise désormais à former des apprenants capables de communiquer dans les diverses situations de vie courante. L'aspect culturel de la langue, la motivation et les intérêts des apprenants sont pris en compte et la source des activités s'est diversifiée, laissant une liberté aux enseignants d'exploiter des supports didactiques multiples dits documents authentiques.

Les publications scientifiques de ces dernières décennies sur le texte littéraire (rapports de colloques, ouvrages, articles, thèses, mémoire etc.) témoignent de l'engouement du public qui éprouve un grand intérêt pour son utilisation comme supports didactique approprié pour l'enseignement-apprentissage du FLE, de par sa richesse linguistique, communicative,

littéraire, culturelle etc. Avec un regain d'intérêt pédagogique ainsi particulier, le texte littéraire figure de plus en plus aujourd'hui dans les manuels et programmes d'enseignement apprentissage.

### **2.1.3 L'enseignement du français et ses finalités au Tchad.**

Le français est entré au Tchad en 1900 par le biais de la colonisation et grâce au commandant Lamy, mais son enseignement a débuté une dizaine d'années après, dans une école à Mao(Kanem) en 1911, à fort Lamy 1921 et à Abéché en 1923 (Abdelkarim, 2023). Le premier objectif de son enseignement était « de former les cadres et auxiliaires strictement nécessaires à l'administration coloniale et au commerce européen, mais aussi de créer une élite tchadienne occidentalisée capable de perpétuer la politique française » (Diop, 2013, p.152). Ces objectifs vont perdurer jusqu'à l'indépendance.

Le Tchad comme tout autre pays francophone n'a pas dérobé aux exigences coloniales en adoptant le français comme langue officielle à l'aube de l'indépendance de 1960. Cette langue devient très rapidement et longtemps l'unique langue de la culture, langue de l'administration, langue du média, langue de la science et de la scolarisation (Diop, 2013). Le français s'est fait une place de plus en plus confortable dans les institutions tchadiennes au point où son enseignement-apprentissage est devenu un atout pour les enfants, pour les parents et pour le pays en général. Il permet particulièrement aux enfants de s'intégrer socialement et professionnellement.

À partir de 1960, moment où le français devenait langue officielle, le besoin de travailler dans l'administration, dominée par la langue française, s'accroît et pousse les parents à inscrire leurs enfants à l'école. Le français devient un moyen d'intégrer les institutions publiques, surtout pour le public arabophone qui l'avait longtemps rejeté. De ce fait, l'objectif de son enseignement est réorienté dans un but professionnel. Plusieurs écoles et centres de formation à l'appui ont été créés. On peut citer par exemple le Centre d'Apprentissage de la Langue Française(CALF) qui a pour objectif d'accroître les capacités de communication écrite et orale en français des futurs cadres du secteur public et privé (Diop, 2013). Il faut noter aussi que derrière ce centre de formation, il se cache un intérêt politique et diplomatique avec l'implication de la coopération française : les autorités tchadiennes ont trouvé le CALF comme un outil d'amélioration de la formation des jeunes et permettant d'implanter un véritable bilinguisme arabe/français ; alors que les autorités françaises trouvent quant à elles un moyen de consolider l'enjeu du français pour maintenir le pays dans la zone d'influence de la France

Quoiqu'il en soit, on reconnaît que la récente loi d'orientation du système éducatif tchadien remonte au Mars 2006. Elle définit par voie réglementaire les modalités d'enseignement pouvant aboutir aux finalités attendues de l'éducation qui sont les suivantes :

- Transmettre au citoyen les valeurs spirituelles, morales, civiques, physiques, culturelles et intellectuelles et de développer en lui les principes de démocratie et d'unité nationale ;
- Assurer la promotion des ressources humaines en vue de permettre au citoyen tchadien de s'épanouir et de jouer son rôle de moteur dans le processus de développement économique, social et culturel de son pays ;
- Développer en lui l'esprit de solidarité, de justice, de tolérance et de paix ;
- Créer et stimuler l'esprit d'initiative et d'entreprise ;
- Renforcer l'intérêt et les dispositions de l'élève pour les activités pratiques, artistiques, culturelles, physiques et sportives.

La discipline « français » fait partie des boussoles pouvant conduire à ce territoire axiologique définit comme « valeurs morales, culturelles, intellectuelles ... » dont les objectifs y conduisant sont entre autres « éradiquer l'analphabétisme, valoriser l'enseignement artistique et artisanal, combattre les préjugés et tares nuisibles à la cohésion sociale par la promotion d'une culture de tolérance et de respect de l'autre... ».

Par son volet « littérature » présentée à la fois comme objet véhiculant la culture de l'autre et comme modèle de communication parfaite, l'enseignement du français répond convenablement au besoin. La littérature révèle donc là toute son importance dans un contexte de tension socioculturelle et politique où règnent les problèmes ethniques et religieux. Elle est considérée comme un moyen de promouvoir l'unité, l'amour du prochain, la cohabitation pacifique etc. C'est ce qui justifie d'ailleurs la volonté du gouvernement à mettre en place un Centre National des Curricula (CNC) en 2002 afin d'élaborer des programmes et manuels incluant des œuvres littéraires tchadiennes et celles d'expression française adaptées au contexte du pays. C'est une prise de conscience des autorités du pays à faire intégrer l'apprenant dans son milieu grâce à des méthodes spécifiques. Il fallait, pour ces autorités en charge de l'éducation, revisiter le programme et les pratiques pédagogiques. Comme méthode d'enseignement, l'enseignant de français est sommé d'adopter la pédagogie qui privilégie la « communication, le dialogue en situation et s'oppose à la méthode traditionnelle » (Diop, 2013).

Comme matière d'enseignement-apprentissage au programme, le français bénéficie d'une structuration institutionnelle avec des objectifs généraux et spécifiques à atteindre, et des méthodes suggérées pour orienter et guider son enseignement apprentissage par cycle et par niveau. Dans notre contexte spécifique qui est le secondaire, l'enseignement du français se subdivise en deux composantes : langue et littérature.

Il faut noter que le français dans l'enseignement moyen au Tchad vise généralement, de façon explicite, à développer des compétences communicatives et à offrir des méthodes et outils de lecture et d'analyse des textes littéraires ou techniques. Pour atteindre ces objectifs, plusieurs supports et situations de communication dont fait partie les textes littéraires, sont proposés dans le programme scolaire réactualisé en 2008. Les enseignants/ didacticiens de français au Tchad ne devraient donc plus prendre le texte comme une entité close, moins l'aspect linguistique comme une finalité, mais comme un instrument de communication incluant des phénomènes socioculturels et ouvert à l'univers référentiel. Ce qu'illustre l'objectif : « Aborder les textes en les considérant comme formes significatives » en classe de seconde.

La voie préalable pour accéder à une communication sur le texte est la lecture d'un extrait de texte présentant une situation de communication. Après la lecture, s'ensuit l'étude des textes :

Avec les textes abordés en lecture analytique ou cursive, ainsi que par l'étude d'œuvre intégrales, les élèves se constituent un corpus : on les habitue à comparer, à confronter, à mettre en parallèle les textes lus ou étudiés ; des extraits plus courts peuvent être étudiés séparément dans le cadre des séances de lecture méthodique. (MEN, 2008, p.28)

Il est impérativement demandé à l'enseignant d'articuler les différentes activités de l'enseignement du français afin de donner à l'apprenant des techniques qui lui permettront de composer son propre texte.

Le professeur veillera à articuler les activités d'écriture sur celles de la lecture avec lesquelles elles sont en étroite interaction, ainsi qu'à l'étude des caractéristiques formelles et linguistiques des différents types de textes : c'est l'étude des textes et de leur fonctionnement qui permettra à l'élève de composer personnellement un texte (MEN, 2008, p. 35).

Le texte littéraire comme laboratoire de communication fait partie de ces supports sur lesquels l'apprenant est invité à communiquer ou à s'exprimer à la suite de la lecture : « résumé oral d'un texte ; narration de récit complexe ; produire des textes de nature variée (narration, poésie...) ».

Au second cycle, la littérature s'enseigne par la lecture des œuvres intégrales et par l'étude des textes et des thèmes groupés par centre d'intérêt, de telle sorte qu'à la fin du cycle secondaire, l'apprenant puisse agir de façon autonome et raisonnable. L'étude des textes et

des thèmes est un champ autonome qui vise la connaissance de la littérature, avec des objectifs majoritairement littéraires : « classer une œuvre dans son époque et dans son genre ; porter un jugement de valeur sur les œuvres étudiées ; dégager et organiser les éléments d'un commentaire composé en s'appuyant sur la lecture méthodique ... »

Outre ces connaissances, la classe de seconde a un défi majeur à relever sur le plan communicationnel, à l'exemple des « marques d'énonciation dans un texte : Qui parle ? À qui ? Quand ? Comment ? Pourquoi ? » ; « La situation d'énonciation : les déictiques, les registres, le maniement implicite, le contexte de la communication ». En claire, l'étude des textes en classe de 2<sup>nd</sup>e doit permettre à l'apprenant de « s'initier aux techniques, aux règles, à la pratique de la communication et de l'expression » (MEN 2008, p.18). L'enseignement du français langue vivante est de plus en plus clair aux supports littéraires : « ... la formation en Français Langue Vivante prend appuis sur la pratique de texte variés titrés de la littérature, de textes authentiques caractérisés par une situation de communication et de textes techniques.»

Nous comprenons tout au long de ce contexte tchadien que support didactique par excellence, le texte littéraire, au-delà de son statut de médiateur privilégié pour la rencontre et la découverte de l'autre, est bel et bien décoré par le programme de l'enseignement du FLE à travers plusieurs objectifs spécifiques qui forment la compétence communicative. Ces objectifs sont formulés comme suit : « Prendre des notes à l'audition ou à la lecture d'un texte [littéraire] simple, bien structuré et bref ; développer chez les élèves la capacité de s'exprimer correctement en français, oralement et par écrit dans le registre courant, dans toutes les situations de la vie scolaire et de la vie courante. » Surtout, un accent particulier est mis sur l'articulation des différentes activités dont le résultat est la production d'un texte oral ou écrit par l'apprenant.

#### **2.1.4 Justification du sujet de l'étude**

Le sujet semble moins d'intérêt lorsque l'on observe le dépassement des recherches actuelles au sujet de la compétence communicative en langue étrangère. En didactique des langues, les technologies de l'information et de la communication en éducation (TICE) contribuent aujourd'hui au développement du dispositif avec les systèmes technologiques d'enseignement et apprentissage qui se développe notamment en ligne (Cuq, 2003). Les TICE ont façonné la classe en proposant des dispositifs plus commodes basés sur l'audio et l'audio-visuelle. On peut citer à titre d'exemple les apprentissages par jeu-vidéo, par télévision ou toute autre pratique sociale de référence, en ligne ou en présentiel, qui ont été renforcés tout

récemment par la covid-19, permettant à l'apprenant d'écouter et d'observer le mécanisme de la communication de manière directe.

L'on se demande certainement en quoi étudier un texte littéraire, outil classique de plusieurs siècles, pourrait développer la compétence communicative d'un apprenant. Braniste (2014, pp.63-67) affirme :

De tous les outils traditionnels et nouveaux, celui qui facilite l'acquisition de la compétence réceptive demeure le texte ... . Le texte crée les conditions de développement de la communication dans la langue étrangère ; le développement de toutes les compétences d'intégration : l'écoute, le parler, la lecture et l'écrit ...

La justification de choix de ce sujet s'inscrit donc premièrement dans la visée de l'enseignement du français au Tchad qui concerne la communication. Le choix de l'étude des textes littéraires permet de revisiter à la fois les aspects linguistiques et extralinguistiques de la communication et de stimuler les interactions entre les apprenants.

Dès lors, faire une place à la littérature dans l'enseignement-apprentissage de langue s'avère incontournable. Un enjeu passionnant qui vise à encourager les apprenants à la production et à la réception des textes, et à la prise de parole en public. La prise de parole nécessite un effort considérable, un entraînement sans oublier la motivation comme facteur essentiel (Maro et Nikou, 2020). À la fois un objet linguistique et extra linguistique, source de motivation qui peut susciter les interactions entre les apprenants, le texte littéraire est, de notre point de vue, un outil puissant pour construire la compétence communicative. D'où la formulation de ce sujet de recherche: « **Étude des textes littéraires et développement des compétences communicatives chez les apprenants de 2<sup>nd</sup>e du lycée Abdramane Dadi (TCHAD)** ».

## **2.2. CONSTAT DE LA RECHERCHE**

Apprendre la langue française dans le contexte tchadien, selon le programme, revient donc sans doute à communiquer en cette langue dans la classe et hors de la classe. C'est aussi l'exercer de façon autonome dans toutes situations de communication écrite et orale. Ce qui vaut une attention particulière des acteurs éducatifs portée à son l'enseignement-apprentissage à travers l'articulation de plusieurs supports (y compris le support littéraires), ainsi que la place et l'importance qui lui sont accordées dans le milieu éducatif en tant que medium.

Nonobstant, nous avons fait un constat selon lequel, les compétences des apprenants de 2<sup>nd</sup>e du LAD en langue française sont en rupture avec ces objectifs communicatifs définis dans le programme de français en vigueur au Tchad. Le défi reste énorme lorsque l'on observe les faibles niveaux de langue chez les apprenants tchadiens. Nous avons constaté qu'en situation

d'échange ou d'interaction, les apprenants de 2<sup>nd</sup>e du lycée Abdramane Dadi sont incapables de s'exprimer en français. Soit parce qu'ils n'ont pas compris ce qu'on leur dit, soit parce qu'ils ont des difficultés à faire un choix adéquat des mots et d'assurer une combinaison des outils linguistiques pour produire une phrase sémantiquement correcte. Par conséquent, l'on a de la peine à saisir ce que veulent dire ces apprenants. Ils n'arrivent pas, de façon concomitante, à réfléchir et interagir aisément en français, tant bien entre eux qu'avec leurs enseignants. Pire encore, certains apprenants audacieux tendant de s'exprimer sont prêts à passer à une autre langue (arabe ou langue locale) dans laquelle ils se sentent en sécurité linguistique pour communiquer.

La situation devient alarmante au point où elle interpelle à questionner l'insertion du français au programme comme matière d'enseignement à l'école. Les difficultés de la communication en langue française chez les apprenants tchadiens suscitent beaucoup d'interrogations. Nour (2014) avait déjà soulevé de façon générale ce problème crucial qui concerne aussi les niveaux avancés :

Les élèves tchadiens surtout ceux de la terminale, et leur façon de s'exprimer en français me font honte au dos tant qu'ils n'ont pas froid aux yeux. Etant tchadien, passé par ce stade-là, je m'empresse de meubler ce questionnement : pourquoi passer 12 ou 13 ans sur le banc de l'école et ne pas savoir bien parler la langue dans laquelle on étudie ? [...] Souvent, en plein cours, ils parlent entre eux en arabe, et très peu peuvent s'exprimer loyalement avec leurs enseignants.

Parfois conscients de l'interdiction des langues locales dans les établissements scolaires en général et pendant les heures de cours de français en particulier, certains préfèrent tout simplement se taire. Il devient quasiment impossible pour les enseignants d'engager une communication interactive en français lorsque ces apprenants optent pour un repli sur eux-mêmes. Ce qui met à l'épreuve l'idée de Pânișoară, de Farr reprise par Braniste (2014), selon laquelle, la compétence de communication dans un établissement d'enseignement est le fondement du processus d'enseignement et de l'assimilation des connaissances entre des partenaires qui ont des rôles déterminés : enseignants-étudiants. Car, le désespoir exprimé par les apprenants se transforme en un fardeau pour les enseignants. C'est ce qui complexifie la fonction enseignante et compromet le processus d'apprentissage.

Pour certains, le problème est celui de l'influence des langues locales sur le français. On se demande s'il faut faire disparaître les langues locales de l'école. Aujourd'hui, on promeut le multilinguisme en milieu éducatif. Aucune langue n'est appelée à être disparue ou supprimée de l'école. Bilo'o (2020, p.210) trouve les langues maternelles comme un atout à la compétence communicative que « l'on devrait encourager l'apprenant à mettre à contribution ses connaissances de la langue maternelle dans l'apprentissage d'une langue étrangère ». La

compétition doit donc être à pied d'œuvre en questionnant l'apport de l'étude des textes littéraires dans ce travail.

### **2.3. PROBLÈME DE RECHERCHE**

Le texte littéraire, à l'égard de ce constat, semble pourtant un outil à double enjeu : susciter les interactions des apprenants et leur permettre d'acquérir les connaissances relatives à la communication. Le paradoxe qui émerge est que l'étude des textes littéraires qui s'étend sur toute l'année en classe de seconde et qui est censée contribuer au développement des compétences communicatives peine à donner un résultat. **Notre sujet pose donc le problème de l'absence des compétences communicatives chez les apprenants.** Dès lors, nous allons interroger la démarche didactique et pédagogique de l'étude des textes littéraires dans ce travail.

### **2.4. QUESTIONS DE RECHERCHE**

Il est à noter que le texte littéraire n'est pas la seule source pour développer les compétences communicatives chez les apprenants. Il existe également d'autres supports et moyens (magnétophone, l'audio-visuel etc.). C'est pour cela que notre question de recherche se formule de la manière suivante :

#### **2.4.1 Question principale**

Comment l'étude des textes littéraires participe-t-elle au développement des compétences communicatives chez les apprenants ?

De cette question générale, découlent deux questions secondaires :

**2.4.1.1. Question secondaire N°1 :** quel est le rôle des connaissances linguistiques et extralinguistiques des textes littéraires dans le développement des compétences linguistiques, pragmatiques et sociolinguistiques chez les apprenants ?

**2.4.1.2. Question secondaire N°2 :** en quoi la démarche SLIPEC développe-t-elle les compétences linguistiques, pragmatiques et sociolinguistiques chez les apprenants ?

### **2.5. HYPOTHÈSES DE RECHERCHE**

Une hypothèse est une réponse anticipée à une question posée. C'est un énoncé affirmatif a priori admis pour vrai. Dans ce travail, on aura une hypothèse principale et deux hypothèses secondaires

### **2.5.1. Hypothèse principale :**

L'étude des textes littéraires participe au développement des compétences communicatives chez les apprenants à travers ses différentes composantes.

S'appuyant sur ses prédécesseurs, Biao (2020) affirme que pour mieux répondre à des finalités communicationnelles, langagières et culturelles, l'articulation de l'étude de langue à l'étude de texte est nécessaire pour créer des synergies entre les composantes du français. L'approche articulatoire doit tenir compte de but de l'enseignement des langues étrangères à l'ère actuelle (celui de communiquer) en prenant en compte les paramètres didactiques et pédagogiques. Ces paramètres peuvent être décomposés en des hypothèses secondaires suivantes :

**2.5.1.1 Hypothèse secondaire N°1 :** les connaissances linguistiques et extralinguistiques des textes littéraires contribuent au développement des compétences linguistiques, pragmatiques et sociolinguistiques des apprenants en les dotant des connaissances internes et externes qui conditionnent la communication.

**2.5.1.2 Hypothèse secondaire N°2 :** la démarche SLIPEC développe les compétences linguistiques, pragmatiques et sociolinguistiques chez les apprenants en privilégiant les interactions et les activités collectives de co-construction.

### **2.5.2 Opérationnalisation des variables de l'étude**

Une variable, d'après l'ouvrage de référence de N'da (2015), concerne un groupement d'attributs ou de caractéristiques qui décrivent une personne, un objet. Elle est une entité susceptible de changer des valeurs. Entre l'hypothèse et la vérification empirique, il y a une étape nommée opérationnalisation. C'est la détermination et définition des variables de l'étude qui conduisent aux indicateurs de vérification concrète.

#### **2.5.2.1 Variable indépendante (VI) : Étude des textes littéraires**

##### **Modalité :**

- les connaissances linguistiques et extralinguistiques des textes littéraires.
- La démarche SLIPEC basée sur les activités de co-construction

##### **Les indicateurs relatifs aux connaissances des textes littéraires :**

- L'usage des connaissances linguistiques : sémantique, syntaxe, lexique, prosodique, phonologie.

- L'usage des connaissances extralinguistiques : les déictiques personnels, les indices spatio-temporels, les indexicaux, contexte socioculturel et historique, les acte de langage.

**Les indicateurs relatifs à la démarche SLIPEC basée sur les activités de co-construction :**

- situation du texte
- lecture du texte
- idée du texte
- progression du texte
- explication du texte
- Conclusion
- cercle de lecture
- jeux de rôle
- exposé débat/projet

**2.5.2.2 Variable dépendante (VD) : compétences communicatives**

**Modalités:**

- pragmatiques
- la maîtrise des connaissances sociolinguistiques/ socioculturelles

**Les indicateurs relatifs à la compétence pragmatique :**

- interactions/médiation
- maîtrise d'acte locutoire
- maîtrise d'acte illocutoire
- maîtrise d'acte perlocutoire

**Indicateurs relatifs à la compétence sociolinguistique :**

- Savoir-être : politesse, pardonner
- Variation linguistique : reconnaissance d'accent, tolérer, accepter

**2.6. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE**

**2.6.1 Objectif général**

La présente recherche se propose d'examiner l'impact de l'étude des textes littéraires sur l'acquisition des compétences communicatives chez les apprenants. En d'autres termes,

nous voulons comprendre comment développer les compétences communicatives des apprenants par le truchement des textes littéraires.

**2.6.1.1 Objectif secondaire 1** : catégoriser les connaissances linguistiques et extralinguistiques des textes littéraires qui favorisent les compétences linguistiques, pragmatiques et sociolinguistiques chez les apprenants.

**2.6.1.2 Objectif spécifique 2** : montrer que la démarche SLIPEC basée sur les interactions et les activités de co-construction développe les compétences linguistiques, pragmatiques et sociolinguistiques chez les apprenants.

## **2.7. INTÉRÊTS DE LA RECHERCHE**

### **2.7.1 - Intérêt scientifique**

Malgré les travaux réalisés sur les textes littéraires comme supports d'enseignement-apprentissage, les auteurs qui les abordent pour développer la compétence communicative demeurent majoritairement théoriques et limités. Ce qui nourrit davantage les clichés sur le texte littéraire à l'école aujourd'hui. Car, l'objectif de l'enseignement du français de nos jours est d'apprendre aux apprenants à communiquer dans cette langue.

Notre ambition d'aborder de façon directe le rapport entre le texte littéraire et la compétence communicative par cette recherche va renforcer la littérature existante. Ce qui redonnera certainement une image valorisante et bonifiée au support littéraire dans le processus d'enseignement-apprentissage du FLE, surtout son volet communicatif.

### **2.7.2 Intérêt didactique et pédagogique**

D'abord, nous estimons que la finalisation de ce travail de recherche et sa mise en œuvre apportera un ouf de soulagement aux enseignants tchadiens. Ces derniers semblent démunis face à l'enseignement du français, précisément la didactique de la compétence de communication désormais DCC (Bilo'o 2022), dans un contexte éducatif où le projet de modernisation et de réadaptation des enseignements peine à donner un résultat. L'accompagnement des enseignants sur terrain est un manque réel. Ce travail constituera à la fois un outil et une démarche pouvant les soulager et pouvant conduire à la construction des compétences communicatives des apprenants.

De surcroît, le texte littéraire aidera certainement beaucoup plus, comme contenu et stimulus d'enseignement-apprentissage, les enseignants et élèves des établissements des zones reculées où les conditions des enseignements-apprentissages ne sont pas réunies. Le texte

littéraire particulièrement accompagnera fidèlement l'apprenant dans sa quête de communication en français jusqu'au quartier où aucun proche ne parle cette langue.

### **2.7.3 Intérêt social**

Le Tchad est un pays politique de grande envergure. On compte actuellement plusieurs parties politiques, sans compter les différentes associations et les politico-militaires. Chaque parti est à la conquête du pouvoir. Les discours de ces partis politiques, surtout à l'approche des élections, diversifient souvent les opinions et laissent les populations dans les noyades. La manipulation des opinions par les discours politiques risque souvent de prendre une tournure prête à entraîner une haine ou mort d'hommes. Ceci parce que bien évidemment, les discours ne sont pas compris, saisis selon leurs contextes. L'analyse du discours devient ainsi très capitale à ce sujet. Elle permet une bonne compréhension de ces discours dans leurs contextes politiques.

Apprendre aux apprenants et les habituer à décrypter, à produire des textes dans des contextes variés s'avèrent donc nécessaires pour eux-mêmes et pour la société. Il s'agit ici de l'importance de développer les compétences communicatives, surtout la réception du texte chez les apprenants. Étant appelé à devenir grand d'un jour à l'autre, l'apprenant prendra le contexte de l'opposition pour comprendre aisément l'autre. D'où, l'intercompréhension sociale. Ce qui évitera des actions nuisibles à la société, surtout à la société politique.

### **2.7.4 Intérêt politique**

Notre sujet vient appuyer la conception du gouvernement qui considère la littérature comme un moyen qui contribue à la cohabitation pacifique des différentes régions ou ethnies. Le texte littéraire permet, à travers les personnages, de découvrir le mode de vie des uns et des autres que l'apprenant doit prendre en compte et respecter dans la situation de communication. Car, la compétence à communiquer intègre une dimension culturelle/interculturelle ou socioculturelle. Et c'est la littérature qui nous l'apprend mieux.

## **2.8. DÉLIMITATION DE LA RECHERCHE**

### **2.8.1 Délimitation thématique**

Nous prenons un élément spécifique qui est le texte littéraire sans prendre en compte les autres formes de textes. Cependant, la raison de prendre le texte littéraire sans distinction des genres se justifie par les faits que les actes de parole ne se réalisent pas de la même forme dans les différents contextes qui donnent sens à la communication. Les genres littéraires, comme toutes formes de communication, permettent donc aux apprenants d'être au complet,

de varier la communication selon la situation de vie authentique (raconter, interagir, chanter etc.)

### **2.8.2 Délimitation spatiale**

L'étude sera menée au lycée Abdramane Dadi à Fianga, chef-lieu du département de Mont-Illi, région du Mayo-kebbi Est au Tchad. Elle prendra en compte les élèves de la classe de 2<sup>nd</sup>e et les enseignants qui y interviennent. Ce site de population cosmopolite nous permettra d'avoir des informations nécessaires pour notre étude auprès des apprenants et des enseignants qui constituent notre population.

## 2.9. TABLEAU 1 : TABLEAU SYNOPTIQUE

Sujet de recherche: Étude des textes littéraires et développement des compétences communicatives chez les apprenants de 2 <sup>nd</sup> e du lycée Abdramane Dadi (Tchad)	Questions de Recherche	Hypothèses de recherche	Objectifs de l'étude	Variables de l'étude	Modalités	Indicateurs	Indices
	<b>Question principale :</b> comment l'étude des textes littéraires participe-t-elle au développement des compétences communicatives chez les apprenants ?	<b>Hypothèse générale :</b> l'étude des textes littéraires participe au développement des compétences communicatives chez les apprenants à travers ses différentes composantes.	<b>Objectif général :</b> examiner l'impact de l'étude des textes littéraires dans la formation des compétences communicatives chez les apprenants.	<b>Variable indépendante :</b> <i>Étude des textes littéraires</i>	<b>Modalité 1 :</b> usage des connaissances extralinguistiques en étude des textes littéraires	<b>Indicateur 1 :</b> dispositif énonciatif  <b>Indicateur 2 :</b> les indexicaux  <b>Indicateur 2 :</b> contexte socioculturel et historique.	-déictiques personnels -indices spatio-temporels  -présupposés, implicites  -événement, situation
				<b>Modalité 2 :</b> usage des connaissances linguistiques des textes littéraires	<b>Indicateur 1 :</b> lexique, prosodie, phonologie  <b>Indicateur 2 :</b> syntaxe, sémantique	-monème, Phonème, -pose, son  -sujet-verbe-complément -sens des mots	
				<b>Modalité 3 :</b> la démarche SLIPEC basée sur les activités de co-construction	<b>Indicateur 1 :</b> situation du texte <b>Indicateur 2 :</b> Lecture du texte <b>Indicateur 3 :</b> idée du texte <b>Indicateur 4 :</b> progression du texte <b>Indicateur 5 :</b> explication du texte <b>Indicateur 6 :</b> conclusion  <b>Indicateur 7 :</b> cercle de lecture <b>Indicateur 8 :</b> jeux de rôle <b>Indicateur 9 :</b> exposé débat/projet	contexte, idée, progression, explication   -modérateur, discussion -prise de parole - tâches, réparation de groupe effectuation des activités	
				<b>Variable dépendante :</b> <i>développement des compétences communicatives</i>	<b>Modalité 1 :</b> pragmatique	<b>Indicateur 1 :</b> interaction et médiation <b>Indicateur 2 :</b> acte locutoire <b>Indicateur 3 :</b> acte illocutoire <b>Indicateur 4 :</b> acte perlocutoire	-Stratégie d'écoute, de prise de parole -Genre du texte -Intention -Force du contenu
				<b>Modalité 2 :</b> Maîtrise des connaissances sociolinguistiques.	<b>Indicateur 1 :</b> savoir-être/marqueur des relations sociales  <b>Indicateur 2 :</b> Variation linguistique	-Tolérer, politesse, Pardonner -acceptation -Reconnaissance d'accent : lexicale, grammaticale, phonologique	

<p><b>Questions secondaire N°1 :</b> quel est rôle des connaissances linguistiques et extralinguistiques des textes littéraires dans le développement des compétences linguistiques, pragmatiques et sociolinguistiques chez les apprenants ?</p>	<p><b>Hypothèse secondaire N°1 :</b> les connaissances linguistiques et extralinguistiques des textes littéraires contribuent au développement des compétences linguistiques, pragmatiques et sociolinguistiques des apprenants en les dotant des connaissances internes et externes qui conditionnent la communication.</p>	<p><b>Objectif secondaire N° 1 :</b> catégoriser les connaissances linguistiques et extralinguistiques des textes littéraires qui favorisent les compétences linguistiques, pragmatiques et sociolinguistiques chez les apprenants.</p>	<p><b>Variable indépendante :</b> <i>Étude des textes littéraires</i></p>	<p><b>Modalité 1 :</b> usage des connaissances extralinguistiques en étude des textes littéraires</p> <p><b>Modalité 2 :</b> usage des connaissances linguistiques du texte littéraire</p>	<p><b>Indicateur 1 :</b> dispositif énonciatif</p> <p><b>Indicateur 2 :</b> les indexicaux</p> <p><b>Indicateur 2 :</b> contexte socioculturel et historique</p> <p><b>Indicateur 1 :</b> lexique, prosodie, phonologie</p> <p><b>Indicateur 2 :</b> syntaxe, sémantique</p>	<p>-Déictiques personnels -Indices spatio-temporels</p> <p>-présupposés, Implicites</p> <p>-évènement -situation</p> <p>-Monème, Phonème, Pose,-son,</p> <p>Sujet-verbe-complément Sens des mots</p>
<p><b>Question secondaire N°2 :</b> en quoi la démarche SLIPEC développe-t-elle les compétences linguistiques, pragmatiques et sociolinguistiques chez les apprenants ?</p>	<p><b>Hypothèse secondaire N°2 :</b> la démarche SLIPEC développe les compétences linguistiques, pragmatiques et sociolinguistiques chez les apprenants en privilégiant les interactions et les activités collectives de co-construction.</p>	<p><b>Objectif secondaire N° 2:</b> montrer que la démarche SLIPEC basée sur les interactions et les activités de co-construction développe les compétences linguistiques, pragmatiques et sociolinguistiques chez les apprenants.</p>	<p><b>Variable indépendante :</b> <i>Étude des textes littéraires</i></p>	<p><b>Modalité 3 :</b> La démarche SLIPEC basée sur les activités de co-construction</p>	<p><b>Indicateur 1 :</b> situation du texte <b>Indicateur 2 :</b> Lecture du texte <b>Indicateur 3 :</b> idée du texte <b>Indicateur 4 :</b> progression du texte <b>Indicateur 5 :</b> explication du texte <b>Indicateur 6 :</b> conclusion</p> <p><b>Indicateur 7 :</b> cercle de lecture <b>Indicateur 8 :</b> jeux de rôle <b>Indicateur 9 :</b> exposé débat/projet</p>	<p>contexte, idée, progression, explication</p> <p>-modérateur, discussion -prise de parole - tâches, répartition de groupes effectuation des activités</p>

Dans ce chapitre, Il était pour nous question de présenter un objet de préoccupation identifié. Le contexte dans lequel nage l'étude des textes littéraires a été au préalable éclairé du général au particulier. Le départ de cet objet dont il est question concerne les difficultés des apprenants à communiquer en français, complexifiant à la fois la fonction enseignante et le processus d'apprentissage. Nous sommes parvenu à poser un problème de **l'absence des compétences communicatives chez les apprenants**. La démarche consistait à le passer au crible des questions, c'est-à-dire à le problématiser par une question de recherche en s'interrogeant comment l'étude des textes littéraires participe-t-elle au développement des compétences communicatives chez les apprenants. Ce qui nous a permis de faire certaines suppositions en termes d'hypothèses. La thèse défendue a été en faveur de développement d'une compétence communicative par le truchement de l'étude des textes littéraires. L'objectif est d'examiner l'impact de l'étude des textes littéraires sur l'acquisition des compétences communicatives chez les apprenants. Reste donc à vérifier si effectivement, l'étude des textes littéraires impacte sur le développement des compétences communicatives des apprenants. Toutefois, il importe de baliser le chemin qui conduit à cette vérification ; D'où la seconde partie rattachée au cadre méthodologique.

## **PARTIE II : CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET OPÉRATEUR DE L'ÉTUDE**

## **CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE**

La méthodologie est définie comme un chemin qu'emprunte le chercheur pour décrire, comprendre, confirmer ou infirmer ses hypothèses de recherche. C'est l'étape empirique de la recherche qui respecte un certain nombre de principes et de démarches pouvant aboutir à un résultat attendu. Partant du principe de jeu, Van Der Maren (2004, p. 29) définit la méthodologie de recherche comme « une codification des pratiques considérées comme valides par les chercheurs seniors d'un domaine de recherche ». Il ajoute que la méthodologie « est un recueil des règles de jeu que les adversaires acceptent de respecter dans les discussions et les contestations par lesquelles la recherche scientifique se développe ». La méthode à adopter dans cette étude est de type qualitatif. Elle obéit à des critères qui seront déterminés dans ce chapitre : la population de l'étude, l'échantillon et méthode de l'échantillonnage, les techniques et instruments de collectes des données, la procédure de collecte des données et enfin la méthode d'analyse des données. D'abord, il importe de montrer ses caractéristiques et ses intérêts pour notre recherche.

### **3.1. CARACTÉRISTIQUES ET INTÉRÊTS DE LA RECHERCHE QUALITATIVE POUR CETTE ÉTUDE**

D'après Dumez (2011, p.48), la recherche qualitative se caractérise par deux choses : « Elle cherche à comprendre comment les acteurs pensent, parlent et agissent, et elle le fait en rapport avec un contexte ou une situation. » Elle s'effectue à base de l'analyse des pratiques des acteurs sociaux. L'analyse des pratiques conduit à l'interprétation et à la compréhension d'un phénomène par le chercheur. Selon Poisson (1992, pp.15-16), « toute recherche qualitative en éducation aura comme principal objectif la compréhension de phénomènes reliés à l'éducation ». Pour lui : « Si l'on parle de recherche "qualitative", c'est principalement parce que le chercheur "qualitatif" veut saisir l'essentiel de la réalité sociale étudiée et que pour atteindre cet objectif, il doit être en mesure de comprendre la réalité en question.» Il énumère quelques raisons qui ont soulevé un engouement en vers l'approche qualitative :

- comprendre le sentiment d'aliénation et de dépersonnalisation des personnes, sentiment lié à l'instabilité sociale dans laquelle, les citoyens perdent le sens de l'individualité ;
- valeur et idées nouvelles traduites par l'augmentation du nombre des recherches en science de l'éducation, recherche menées majoritairement par les enseignants

pleins d'expériences du terrain qui reviennent pousser leurs études. Ils entreprennent des recherches qui leur soient utiles à leurs problèmes professionnels et l'approche qualitative est la mieux convoitée.

- recherches en milieu déconnecté : la méthode positiviste n'a pas eu un succès, moins incité les chercheurs à étudier les caractéristiques des enfants de milieu défavorisé. Ce qui a généré une idée de mener une recherche centrée sur l'approfondissement de la connaissance du milieu scolaire et d'y intervenir.
- la recherche qualitative s'apparente d'une facilité que la recherche positiviste : devis plus lourds et nécessite beaucoup de connaissances en statistique etc.

La recherche qualitative se caractérise par quelques exigences telles que les techniques d'échantillonnage, l'échantillon restreint, les techniques et instruments de collecte des données, les principes de saturation, les types de données, la méthode d'analyse des données etc.

La délimitation de l'objet de recherche oblige également le chercheur à faire recours à la méthode qualitative. L'orientation assignée à sa problématique lui impose un type de données explicatif pour étudier la réalité sociale. Pour notre recherche, l'approche qualitative s'avère d'une importance capitale pour nous conduire à une compréhension des pratiques liées à l'étude des textes littéraires. Moins contraignante, elle autorise les enseignants et les apprenants à nous livrer leurs expériences effectives.

Nous recherchons des informations de qualité. Il s'agit d'examiner comment l'étude des textes littéraires conduit à une construction des compétences communicatives des apprenants. Par cette question, le choix des participants devient rigoureux en ce sens qu'il nous faut avoir des personnes expérimentées. C'est donc au côté des enseignants choisis raisonnablement qu'on aura de nouvelles informations satisfaisantes.

Par ailleurs, cette méthode nous permet de collecter des tonnes de données moins coûteuses en temps et en argent. Avec peu de moyen, on peut réussir à collecter beaucoup de données auprès d'un échantillon restreint dans une durée limitée.

On peut également justifier le choix de l'approche qualitative par connaissance du milieu d'étude. Notre milieu a une particularité qui ne permet pas de généraliser les résultats de notre étude. Il est considéré comme une étude de cas dans la mesure où le problème identifié ne concerne pas une population homogène. Nous le verrons dans la présentation de site de l'étude dans les lignes qui suivent.

## **3.2. LE SITE DE RECHERCHE.**

D'après Paul N'da (2015), le chercheur doit préciser les caractéristiques du milieu où l'étude sera conduite : caractéristiques « économiques, culturelles, géographiques, historiques etc. ». Le site choisi pour notre étude se situe dans une localité du Tchad. Ce pays compte vingt-trois (23) provinces parmi lesquelles, on compte le Mayo-Kebbi Est. C'est une province située au Sud du Tchad comptant à son tour quatre départements, y compris le département de Mont-Illi. Le département de Mont-Illi est l'un des plus rares départements qui compte par ses diversités socioculturelles et économiques. Avec une population de 228366 selon le recensement de 2009, on y retrouve plusieurs communautés : Kéra, Toupouri, Mousseys etc. Il convient d'ajouter les commerçants arabophones installés dans cette localité cosmopolite. Les langues qui facilitent une communication large entre les populations de ce milieu sont généralement le français et l'arabe.

Précisément à Fianga, lieu où sera réalisée notre étude, le grand marché, les activités scolaires ont centré les populations les plus diversifiées que les autres localités de ce département. On y retrouve des commerçants quittant des coins les plus lointains du pays. Comme mentionné ci-haut, les langues de communication sont impérativement le français et l'arabe pour les échanges commerciaux.

Outre, les activités scolaires se déroulent en grande partie dans ce milieu : les enseignements, enrôlements biométriques, examens de fin d'année à l'exemple du baccalauréat. Il importe d'ores et déjà de préciser que c'est au lycée Abdramane Dadi que se passe tout événement lié à l'école. D'aucuns souhaitent s'y rendre pour suivre les enseignements de qualité. Ce lycée présente, à son tour, un public scolaire diversifié dont la langue d'insertion sociale devient le français. Car, il est enseigné dès l'école primaire, contrairement à l'arabe que certains rencontrent au second cycle. Les élèves venant des zones périphériques ont donc en commun avec les autres (comme élément de base) le français. Toutefois, il est important de signaler qu'une grande partie issue du centre-ville comprend et parle l'arabe. Notre choix du milieu a été donc motivé par cette population cosmopolite où le français est la langue de communication commerciale, des activités politiques et culturelles.

### **3.2.1 Population d'étude**

La population d'étude ou population mère ou encore population simple « correspond à l'ensemble de tous les individus qui ont des caractéristiques précises en relation avec les objectifs de l'étude » (Dépelteau 2000, p.213). C'est l'ensemble général des personnes concernées par l'étude et parmi lesquelles on extrait un échantillon représentatif. Selon N'da

(2015, p.99) : « C'est une collection d'individus (humains ou non), c'est-à-dire un ensemble d'unités élémentaires (une personne, un groupe, une ville, un pays) qui partagent les caractéristiques communes précises par un ensemble de critères. » On peut retenir que dans le choix de population, il y a des critères à respecter qui peuvent dépendre des objectifs de la recherche.

En ce qui concerne notre sujet de recherche, notre population se décline aisément. Notre étude concerne les acteurs de l'enseignement-apprentissage, c'est-à-dire les enseignants de français et les apprenants de la classe de 2<sup>nd</sup>e de l'enseignement général. C'est dans cette population que nous extrayons la population accessible qui est celle du **Lycée Abdramane Dadi**.

### **3.2.1.1. Population accessible**

C'est la population disposée à aider le chercheur dans ses investigations. Notre population accessible est composée des apprenants de 2<sup>nd</sup>e du Lycée Abdramane Dadi et des enseignants de français qui y interviennent. Tout de même, cette population est encore ce que Chevalier (2009, P.253) appelle par comparaison « un plat » qu'il est impossible de tout manger pour servir un mets : « La cuillerée que nous avalons constitue l'échantillon et le plat, la population.» Il nous reste pour le moment à extraire notre échantillon.

### **3.2.1.2. L'échantillon**

Un échantillon est une partie extraite de la population mère. C'est « un sous ensemble d'élément d'une population donnée » (Dépelteau 2000, p.214). Nous avons constitué un échantillon de neuf (09) personnes dont quatre (4) enseignants de français intervenant en classe de seconde et cinq (5) apprenants de cette classe. Ce qui nous donne au total un échantillon de neuf (9) Participants à notre étude.

### **3.2.1.3. Techniques d'échantillonnage**

Les techniques d'échantillonnage sont les procédés par lesquels le chercheur sélectionne des unités ou individus représentatifs de la population mère. Notre technique d'échantillonnage est raisonnée et adossée aux principes de saturation. Étant donné nous optons pour une recherche de type qualitatif, on ne se soucie pas des techniques visant une représentativité. On se soucie plutôt, comme le dit N'da (2015, p.100) : « Des sujets sélectionnés, parce que disposants de savoir et expérience, susceptibles de fournir des données valides et complètes...» Pour notre recherche.

### **3.3. TECHNIQUES DE COLLECTE DES DONNÉES.**

#### **3.3.1 Observation directe**

L'observation est une technique de collecte des données habituellement utilisée dans la recherche qualitative. Elle consiste à porter une attention particulière sur un phénomène, une situation afin de déceler l'écart. Gavard-perret et al (2008, p.140) définissent l'observation comme une technique de collecte des données primaires visibles et audibles : « Observer consiste avant tout à “voir “ ce que des personnes, des objets ou phénomènes sont et/ou font.» Selon Campenhoudt et Quivy (2011, p.141) : « L'observation comprend l'ensemble des opérations par lesquelles le modèle d'analyse (constitué d'hypothèses et de concepts avec leurs dimensions et leurs indicateurs) est soumis à l'épreuve des faits, confronté à des données observables. » Ces auteurs dénombrent trois sens liés à l'observation :

- L'observation permet de tester les hypothèses ;
- L'observation confère un principe de réalité à la recherche ;
- Le sens profond de l'empirie est de se mettre systématiquement en situation d'être surpris.

Pour Campenhoudt et Quivy (2011, p.150) : « L'observation directe est celle où le chercheur procède directement lui-même au recueil des informations, sans s'adresser aux sujets concernés.» Autrement dit, le chercheur accède aux informations par son sens de l'observation.

En éducation, surtout dans l'enseignement-apprentissage, le chercheur fixe directement son observation sur l'enseignant et sur les apprenants ainsi que sur l'objet d'enseignement-apprentissage. Il observe les pratiques d'enseignements et les pratiques d'apprentissages de ces acteurs. Pour notre objectif, nous avons effectué une observation directe des pratiques enseignantes. Celle-ci nous permettra de vivre l'action telle qu'elle et de confronter les discours des entretiens à cette action.

#### **3.3.2 Entretien semi-structuré pour les enseignants et pour les apprenants**

Gavard-perret et al (2008, p.88), définissent l'entretien comme « une conversation entre un objectif, un dispositif de face-à-face où un enquêteur a pour objectif de favoriser chez un enquêté la production d'un discours sur un thème défini dans le cadre d'une recherche ». Campenhoudt et Quivy (2011, p.170), ajoutent que l'entretien :

Instaure en principe un véritable échange au cours duquel l'interlocuteur du chercheur exprime ses perceptions d'un événement ou d'une situation, ses interprétations ou ses expériences, tandis que, par ses questions ouvertes et ses réactions, le chercheur facilite cette expression, évite qu'elle s'éloigne

des objectifs de la recherche et permet à son vis-à-vis d'accéder à un degré maximum de sincérité et de profondeur.

L'entretien semi-structuré ou semi-directif consiste à préparer d'avance des questions ouvertes laissant une liberté au répondant. Il s'agit d'un échange face-à-face entre un interviewer et un interviewé. Ce dernier est libre dans ses actions de répondre aux questions du premier qui effectue des relances constantes, à tout moment opportun. C'est donc une forme d'entretien moins contraignant. Nous avons, dans cette présente recherche, procédé à des entretiens semi-directifs individualisés avec des enseignants de français et des apprenants qui font partie de notre échantillon. Ce type d'entretien nous a permis d'explorer suffisamment, sans frustrer les enseignants et les apprenants et selon nos objectifs, les informations recherchées.

### **3.4. INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNÉES.**

L'instrument de collecte des données est un support servant d'appui aux techniques de collecte des données du terrain. Il existe plusieurs instruments selon le type de recherche adopté. En ce qui concerne notre étude qui adopte une méthode qualitative, nous avons conçu un guide d'entretien pour les enseignants de français, un guide d'entretien pour les apprenants de 2<sup>nd</sup>e et une grille d'observation des pratiques enseignantes.

#### **3.4.1. Élaboration du guide d'entretien pour les enseignants**

Le guide d'entretien peut être défini comme un document contenant des questions ou thèmes dont se sert le chercheur pour collecter les données du terrain. C'est un matériel considéré comme aide-mémoire. Pour cette présente étude, nous avons élaboré un guide d'entretien semi-directif, c'est -à-dire un guide d'entretien dans lequel on retrouve des questions ouvertes. Les questions ouvertes nous permettent de recueillir des informations sans s'égarer de notre objectif et sans contraindre l'enquêté. Rappelons que nous cherchons à examiner les pratiques enseignantes au autour des textes littéraires visant à développer les compétences communicatives des apprenants. L'élaboration de ce guide s'appuie sur quatre (3) entrées ou thèmes : usage des connaissances linguistiques, usage des connaissances extralinguistiques et démarche de l'étude des textes littéraires pour développer les compétences communicatives.

##### **Thème 1 : usage des connaissances linguistiques**

La compréhension d'un texte littéraire passe inéluctablement par la manipulation des outils linguistiques qui le composent. Cette entrée nous permet d'identifier les connaissances de la langue sur lesquelles s'appuient les enseignants pour enseigner l'étude des textes. On

s'attend aux connaissances relatives à la syntaxe, à la sémantique, au lexique etc. Ces connaissances sont complétées par les aspects externes du texte.

### **Thème 2 : usage des connaissances extralinguistiques.**

Les connaissances extralinguistiques permettent de cerner le sens complet du texte littéraire. Elles renvoient au contexte de production, aux marques d'énonciation et au présupposés ou implicites. Les connaissances encyclopédiques adossées aux actes de langage sont donc incontournables pour étudier un texte littéraire. Ce thème vise à comprendre le sens et l'importance que les enseignants accordent aux connaissances extralinguistiques.

### **Thème 3 : démarche de l'étude des textes littéraires : les activités de co-construction.**

Cette entrée vise à vérifier comment les enseignants font l'étude des textes littéraires lorsqu'ils envisagent développer une compétence communicative chez les apprenants. Ce thème nous permettra de voir la démarche et les pratiques des enseignants qu'ils expliqueront eux-mêmes lors des entretiens. Nous allons accorder beaucoup d'intérêts aux interactions et aux travaux de groupe : exposé débat ou apprentissage par projet sur le texte littéraire, le cercle de lecture et le jeu de rôle/ mise en scène.

#### **3.4.2. L'élaboration d'un guide d'entretien destiné aux apprenants**

Toute recherche en éducation, visant précisément l'enseignement- apprentissage doit inclure les apprenants. Sinon, l'enseignement reste obsolète, c'est-à-dire sans résultat tangible. Notre étude, partant de l'incapacité des apprenants à communiquer en français, se préoccupe de la nécessité d'une adéquation de l'étude des textes littéraires pour l'acquisition des compétences communicatives chez les apprenants. Le guide d'entretien qui leur est adressé nous permet de recueillir leurs conceptions ou leurs avis sur la contribution des textes littéraires dans leurs compétences communicatives. Ce guide d'entretien est élaboré autour de deux (2) thèmes :

#### **Thème 1 : Les outils linguistiques et extralinguistiques mobilisés par les apprenants**

Par ce thème, nous cherchons à vérifier les outils mobilisés par les apprenants pour comprendre et produire un texte de façon efficace. Ce qui nous permet d'évaluer s'ils perçoivent positivement ou négativement l'apport des textes littéraires dans leurs apprentissages. Les perceptions des apprenants peuvent être sources de leurs motivations où de leurs démotivations.

#### **Thème 2 : méthode de l'étude de texte littéraire et compétences communicatives**

Comment se pendre pour apprendre est une question capitale. La question de méthode concerne aussi l'apprentissage autant que l'enseignement. Car, une mauvaise stratégie

d'apprentissage adoptée par un apprenant l'induit en erreur. Cette entrée du guide d'entretien destiné aux apprenants cherche à comprendre les manières d'apprendre l'étude des textes littéraires, les avantages que ces apprenants pensent des travaux en groupe pour développer leurs compétences de communication.

### **3.4.3. L'élaboration de la grille d'observation des pratiques enseignantes**

La grille d'observation est un instrument de collecte des données du terrain. C'est un document qui contient des catégories et sous-catégories appelées les observables. Les observables renvoient aux indicateurs consignés dans cet outil qui peut permettre au chercheur de progresser avec méthode sans se perdre. Dans notre grille d'observation, nous avons identifié cinq (5) catégories desquelles découlent les indicateurs.

#### **Catégorie 1 : formulation de l'objectif de l'étude des textes littéraires.**

Au cas où l'objectif de l'étude des textes littéraires est de communiquer, on aura les éléments suivants : une composante linguistique, une composante pragmatique et une composante sociolinguistique.

#### **Catégorie 2 : connaissances linguistiques à mobiliser en étude des textes**

Les connaissances linguistiques qu'on peut mobiliser dans le cadre de l'étude des textes littéraires concernent le fonctionnement interne de la langue (syntaxe, lexicque, sémantique, morphologie, phonologie...). Cette modalité se justifie par le fait qu'une compétence communicative déploie une forme correcte de la langue.

#### **Catégorie 3 : des connaissances extralinguistiques à mobiliser en étude des textes**

Les connaissances extralinguistiques renvoient aux connaissances dites encyclopédiques et aux actes de langage (dispositif énonciatif, les indexicaux, le contexte). Cette catégorie nous permet d'identifier sur quoi s'appuient les enseignants pour arrimer l'étude de texte à la didactique de la compétence de communication.

#### **Catégorie 4 : méthode SLIPEC de l'étude de texte du CRFPÉ 2013**

Concernant l'implication d'ordre méthodologique à observer, nous nous sommes appuyés sur le modèle du CRFPÉ (2013) basé sur six (6) étapes : la situation du texte, la lecture magistrale du texte, l'idée générale du texte, la progression du texte, l'explication détaillée du texte et la conclusion du texte. Cette démarche nous semble plus interactive par son jeu de questions-réponses. Nous l'avons complétée avec des approches actives basées sur les productions des apprenants.

#### **Catégorie 5 : les approches actives de l'étude des textes.**

Cette catégorie est basée à la fois sur la réception et la production mettant en jeu le contexte du texte qui est l'épine dorsale de la compétence de communication. La compétence communicative ne se réduit pas seulement à la production ou à la réception. Elle est un tout englobant les deux. C'est la raison pour laquelle on sent la nécessité d'instaurer des interactions pouvant conduire à la compétence de communication. Cette méthode présente les observables suivants :

- Apprentissage par projet ou exposé débat : des tâches sociales sont proposées sur le texte aux apprenants répartis en groupe et dont les résultats seront présentés en classe.
- Cercle de lecture : c'est un dispositif qui génère des interactions entre les apprenants lors de la négociation du sens du texte littéraire. Chaque apprenant cherche à influencer les autres par l'étayage des idées en mettant en place diverses stratégies de communication.
- Apprentissage par jeux de rôle : on peut parler de l'apprentissage par représentations où l'apprenant s'identifie à un personnage sur scène en situation de communication.

La mise en œuvre de ces approches potentielles nous permet de vérifier le souci de l'étude du texte littéraire à se tourner vers l'acquisition d'une compétence communicative.

**Tableau 1 : synthèse de protocole de collecte des données qualitatives**

<b>Technique de collecte des données</b>	Entretien avec les enseignants	Entretien avec les apprenants	Observation des pratiques enseignantes	Echantillon/total
<b>Instruments de la collecte des données</b>	Guide d'entretien pour les enseignants	Guide d'entretien pour les apprenants	Grille d'observation de pratiques enseignantes	
<b>Participants</b>	4	5		9

### 3.5. ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE

L'éthique d'une recherche renvoie aux principes moraux que doit respecter le chercheur. Elle consiste à expliquer l'enjeu de la recherche aux enquêtés. Cette explication a pour objectif de préserver leurs dignités. Autrement dit, dans le domaine de la recherche scientifique, l'éthique est l'équivalence de consentement.

### **3.5.1. Prise de contact avec l'inspecteur, les chefs d'établissement et les enseignants de français.**

En ce qui concerne l'éthique de notre recherche, nous avons procédé par la rencontre de l'inspecteur départemental de l'éducation nationale. Après deux descentes à son absence (parce qu'il était en voyage), nous avons pu finalement le rencontrer au troisième jour. Notre insistance est relative à un objectif déterminé qui était de lui faire comprendre l'enjeu de notre recherche et de solliciter qu'il nous autorise à entrer dans le L.A.D. Très compréhensif et en notre présence, il a appelé le proviseur n°1 pour lui faire part de notre éventuelle présence dans son établissement. Il nous a rassuré de la connaissance prise dans l'autorisation de recherche. Ce qui nous a facilité l'accès dans l'établissement.

Quant au proviseur n°2 à qui l'autorisation de recherche a été présentée, il nous a rattronnés le lendemain après nous avoir accueilli. Car, les enseignants étaient déjà rentrés et son collègue n°1 était en déplacement. Les jours suivants, nous avons rencontré un seul enseignant de français qui intervient en seconde. Les autres étaient encore absents en raison de la campagne électorale. Durant cette semaine (du mardi à samedi), notre descente au lycée avait pour principal but de rencontrer nos participants à l'étude.

### **3.5.2. Présentation de consentement éclairé aux apprenants.**

Dans le domaine de la recherche touchant les prenants, plusieurs paramètres s'imposent au chercheur. Le paramètre le plus exigeant est celui de mener une enquête avec des mineurs qui nécessite obligatoirement les avis de leurs parents. Toutefois, notre population ne nous a pas conduit sur ce long chemin. Car, nous avons travaillé avec les apprenants de 2<sup>nd</sup>e. Étant donné que les élèves s'inscrivent à l'école avec un grand retard (de six en montant dans les zones reculées), les apprenants enquêtés ont présenté des nombres d'années conformes à l'exigence. Ce qui nous a permis directement de nous adresser à eux en leur présentant leurs droits à accepter ou à refuser de collaborer pour la recherche. Toujours est-il que notre souhait est de les convaincre de la nécessité de cette étude. Le thème leur était écrit au tableau afin qu'ils en prennent connaissance. Nous leur avons présenté l'enjeu de notre recherche.

## **3.6. DÉROULEMENT DE L'ENQUÊTE**

Dans cette partie, il est question de présenter le cheminement emprunté sur terrain pour parvenir à notre objectif de recherche. La collecte des données s'est déroulée du 29 Avril au 15 Mai. Cette longue durée s'explique par des rendez-vous non respectés par les enquêtés, dû

à leurs calendriers surchargés. Il faut comprendre que notre démarche est du type qualitatif qui exige des entretiens et des observations.

### **3.6.1 Déroulement des entretiens.**

Le lieu où doit se dérouler les entretiens a été notre prédilection. Le souci majeur est d'avoir une zone de sonorité. C'est pour cela que nous avons parfois délimité le temps de l'entretien après le cours pour occuper la salle de classe ou les bureaux de l'administration. Il faut aussi comprendre que le cours prend fin à 12h30 dans le système éducatif tchadien. Au cas où une classe n'a seulement que 4h ou moins, nous profitons pour réaliser l'entretien.

#### **3.6.1.1 Entretien avec les enseignants.**

À notre niveau, nous avons défini un calendrier pour réaliser les entretiens avec les interviewés. Il était prévu de mener les entretiens après les séances des cours observés chez chaque enseignant de notre échantillon. Cette technique semble plus rapporteuse et riche car, elle nous permet, au-delà des questions élaborées en amont dans le guide d'entretien, d'en poser d'autres relatives au cours observé pour comprendre profondément le sens de l'action dans une version orale. Mais, les contraintes liées à l'emploi des enseignants nous ont contraint à se conformer à leurs exigences. Vu le risque lié à cette technique susceptible de nous faire rater complètement les données, nous avons finalement cherché à réaliser l'entretien selon des occasions présentées : soit au début ou à la fin du cours selon l'enseignant. Néanmoins, des rendez-vous sont pris bien avant et qui permettaient aux enseignants de se préparer et nous permettaient également de préparer nos outils de collecte des données.

Comme objet servant à l'action, nous sommes munis d'un magnétophone (téléphone Android) qui nous permet de faire les enregistrements, d'un guide d'entretien et d'un cahier nous aidant à prendre concomitamment note. L'entretien a une durée limitée qui va de 25 à 35minutes selon les discours des enseignants.

#### **3.6.1.2. Entretien réalisé avec les apprenants.**

Notre étude inclut les avis des apprenants de la classe de seconde. Examiner comment l'étude des textes littéraires impacte le développe de leurs compétences communicatives nécessite aussi de comprendre comment font-ils, comment se sentent-ils face à l'étude des textes.

### **a) Choix des apprenants participant à l'enquête.**

Nous avons au préalable défini les critères de choix d'inclusion des apprenants. Il s'agissait d' :

- avoir des apprenants de la classe de seconde ;
- être engoué par notre thème de recherche ;
- être Capables de répondre à nos attentes.

Il est à noter que le dernier critère pose problème. Étant donné nous ne connaissons pas encore bien les apprenants, nous avons fait recours aux enseignants qui les connaissent mieux pour nous aider à les choisir ; des apprenants capables de s'exprimer. Bien avant ce choix, ils savent pourquoi ils sont indexés par leurs enseignants, puisque le but de notre présence dans l'établissement leur a été expliqué.

Pour éviter l'influence des autres camarades, les entretiens avec les apprenants ont été réalisés individuellement, parfois dans les salles de classes ou aux bureaux de l'administration. Ce qui nous intéressait, c'est l'espace de zone d'onde et le respect de leurs temps.

### **3.6.2 Déroutement des observations**

À l'entame de la collecte des données, nous avons expliqué les modalités du travail aux enseignants, y compris les observations des pratiques enseignantes. Avec leurs accords, nous faisons notre entrée ensemble et nous nous plaçons au fond de la salle. Cette espace nous permet d'éviter les influences que peuvent avoir notre présence sur les apprenants. Munis de notre grille d'observation, nous restions attentifs aux indicateurs issus des modalités définies en avances. Nous cochions à chaque fois ces indicateurs qui nous intéressent et qui apparaissent dans les pratiques de l'enseignant. Concomitamment, nous prenions des notes dans notre carnet d'observation.

## **3.7. MÉTHODE D'ANALYSE DES DONNÉES**

Les travaux de recherche ne s'arrêtent pas à la collecte des données du terrain. Une fois les données collectées, le chercheur est sommé d'effectuer des analyses pour dégager les sens de ces données brutes. L'analyse des données ne se fait pas au hasard et n'est pas un exercice facile. C'est toute une méthode qu'il faut respecter selon les données du terrain.

Notre recherche se propose d'examiner comment l'étude des textes littéraires participe au développement des compétences communicatives chez les apprenants. Nos données à

analyser sont issues des entretiens et des observations pour répondre à notre objectif. Nous avons assigné à ces données l'analyse de contenu. C'est une méthode qui consiste à identifier le contenu d'un discours, d'un message ; à identifier l'intention du locuteur, les significations des paroles des personnes.

### 3.7.1. Les données globales recueillies et procédure d'analyse.

Nous avons utilisé les techniques d'entretien semi-directif et les observations directes. À travers les guides d'entretien destinés, d'une part aux enseignants et d'autre part, aux apprenants, et la grille d'observation des pratiques enseignantes, nous avons compilé les types de données et leurs procédés d'analyse présentés dans le tableau ci-dessous.

**Tableau 2 : données compilées.**

Les données	Types des données	Traitement des données	Participants
Entretien individuel	Enregistrement audio	Transcription et codage des données	4 Enseignants et 5 élèves
Observation 1	Note prise dans le carnet de l'observation et la grille d'observation	Synthèse et la grille d'observation	1 Enseignant et 38 élèves
Observation 2	Note prise dans le carnet de l'observation et la grille d'observation	Synthèse et la grille d'observation.	1 Enseignant et 25 élèves

### 3.8. DIFFICULTÉS RENCONTRÉES.

Qui s'apprête à mener une recherche doit faire face aux difficultés. Ainsi dans le cadre de ce travail, nous avons rencontré des difficultés sur plusieurs plans. Mais nous signalons ici les difficultés majeures liées à la recherche proprement dite.

#### 3.8.1 Difficultés rencontrées pendant la collecte des données.

Il faut l'avouer que le terrain n'est pas facile. Avec moins de courage, le chercheur risque d'abandonner son travail inachevé. Car, il lui arrive quelque fois l'envie de se disparaître. Nous avons été confronté premièrement aux difficultés liées aux rendez-vous avec les responsables administratifs. Étant donné le chercheur, surtout le didacticien, est normatif et doit respecter les procédures légales, nous avons cherché à rencontrer l'inspecteur pendant une semaine dont 3 jours de descente dans son institution, alors que la durée de notre

recherche a été prévue pour trois (3) semaines. Ce qui nous a posé un grand retard sur le terrain d'étude.

Outre, nous avons fait face aux difficultés de rencontrer les participants. Les rendez-vous inachevés se multipliaient alors que le temps avançait. Bien que le proviseur nous ait aidé à informer les enseignants de notre présence, leurs calendriers politiques, notamment les campagnes électorales qui ont précédé la grève des enseignants, ne leur permettaient pas d'être présents au lycée tous les jours. Et même s'ils y sont, c'est sur précipitation.

Quant aux apprenants, les entretiens avec eux nous ont posé un gros problème. Car, accéder à leur parole n'était pas aisé. Ceci s'explique par deux phénomènes : manque des connaissances sur le sujet et leur faible niveau de langue qu'ils ont eux-mêmes avoué. Ce qui nous a causé un retard énorme, bouleversant notre calendrier du terrain.

### **3.8.2. Difficultés rencontrées pendant l'analyse des données.**

La transcription a été pour nous très pénible. Car, nous n'avons pas eu la possibilité de transcrire les données étant sur terrain pour une raison due au manque de l'électricité. Il nous a donc fallu beaucoup de rigueur et courage ; passer des nuits vierges pour effectuer des transcriptions dès notre retour.

Le présent chapitre qui s'achève présentait l'ensemble de la démarche empruntée pour la collecte et l'analyse des données. Nous avons adopté une méthode qualitative qui nous a permis de mener des entretiens semi-directifs auprès de quatre (4) enseignants, de cinq (5) élèves et nous avons effectué des observations directes des pratiques enseignantes auprès de 2 sur les quatre enseignants de notre échantillon. Pour appuyer ces techniques, nous avons conçu des guides d'entretien et une grille d'observation des pratiques enseignantes qui nous ont servi des supports. L'ensemble de ces éléments nous ont permis de recueillir des informations qui feront l'objet d'analyse de contenu. Les résultats seront présentés dans le chapitre 4 suivant.

## **CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS**

Une étape importante attendue du chercheur est les résultats auxquels il est parvenu. Le présent chapitre vise à présenter et à analyser les résultats issus du terrain. Faut-il le rappeler que nos données sont obtenues grâce aux entretiens et aux observations qui ont fait l'objet d'une analyse de contenu pour obtenir les résultats.

### **4.1. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS**

Cette partie est consacrée à la présentation proprement dite. La présentation commence par les participants. De façon plus décomposée, nous allons d'abord présenter les résultats des entretiens. Ensuite, seront à leurs tours présentés les résultats des observations. Il est bien vrai que la forme la plus appréciée dans la présentation des résultats qualitatifs est le texte narratif. Toutefois, Miles et Huberman (cités par Morion, 2013) revendiquent une présentation visuelle plus synthétique (matrices, schémas, tableaux). Ainsi, des résultats sous forme de tableau seront fréquemment servis dans notre présentation sans pour autant se confondre à des données quantitatives. Les chiffres utilisés dans le tableau n'ont aucune intention de calculer des pourcentages.

#### **4.1.1 Présentation des enquêtés**

Nous avons réalisé quatre (4) entretiens avec quatre (4) enseignants qui interviennent en classe de seconde et cinq (5) entretiens avec cinq (5) apprenants de la classe de seconde. Nous avons attribué à chaque enquêté un code qui permet de conserver son identité. Les codes sont des noms fictifs qui nous permettent d'identifier l'enquêté concerné.

Pour les enseignants, Il s'agit d'Henri, Bernadette, moussa, Youssouf. Bernadette est âgée de 35 ans, intervenant en classe de seconde. Elle a un DIPES 1 en lettres Modernes Françaises. Elle a huit (8) ans d'expériences dans l'enseignement. Quant à Henri, c'est un enseignant âgé de 38 ans intervenant en classe de seconde. Il est titulaire d'un DIPES 1 en lettres Modernes Français avec dix (10) ans d'expériences dans l'enseignement. Moussa est âgé 48 ans. C'est un enseignant qui intervient en classe de seconde. Il est licencié en Lettres Modernes françaises. Il affirme posséder un grade de deuxième (2<sup>e</sup>) échelon. Son expérience dans l'enseignement débute depuis 2009, donc 15 ans d'expérience. Youssouf est un enseignant âgé de 51 ans intervenants en seconde. Il a une Licence en lettres Modernes Françaises avec globalement une expérience de 21 ans et un grade de cinquième (5<sup>e</sup>) échelon. Sa carrière débute à l'école primaire puis au secondaire.

En ce qui concerne les apprenants dont l'âge varie entre 17 à 20, tous sont en classe de seconde. Les noms fictifs qui leur sont attribués se présentent comme suit : Gérôme 17 ans, Marc 18 ans, Juliette 19 ans, Ahmadou 20 ans, Robert 19 ans

Les observations quant à elles ont été effectuées chez deux (2) enseignants de la classe de seconde.

**Tableau 3 : synthèse des enseignants participants**

Enquêtés	Âge	Profession	Niveaux d'étude	Années d'expérience	Classe d'intervention
Bernadette	35	Enseignante	DIPES 1	8	2 <sup>nde</sup>
Henri	38	Enseignant	DIPES 1	10	2 <sup>nde</sup>
Moussa	48	Enseignant	Licence	15	2 <sup>nde</sup>
Youssef	51	Enseignant	Licence	21	2 <sup>nde</sup>

#### 4.1.2. Présentation des résultats issus des entretiens

Tous les participants se sont prononcés sur les questions qui leur ont été posées lors des différents entretiens. Les données récoltées sur terrain ont fait l'objet d'une analyse qui nous a permis de ressortir comme résultats les catégories et leurs observables suivants :

**Tableau 4: catégorie issues des entretiens**

Catégories	Sous-catégories	Nombre d'occurrences
<b>Catégorie 1 : Les connaissances à enseigner pendant l'étude des textes pour une compétence communicative</b>	1. Pour une finalité sociale de l'étude du texte littéraire. 2. Texte littéraire comme un moyen de développer les compétences des apprenants	11
<b>Catégorie 2: les approches méthodologique en étude des textes</b>	1 La mise en scène et les exposés	8
<b>Catégorie 3 : choix du texte littéraire.</b>	1. Méconnaissance de choix du texte 2. Couple thème-texte dans le programme d'enseignement de français	6 5

## A). Présentation des verbatim

Dans ces tableaux, nous résumons certaines questions qui sont beaucoup plus détaillées à aux annexes (concernant les connaissances linguistiques et extralinguistiques).

### A.a). Usage des connaissances linguistiques

Usage des connaissances linguistiques	Enseignants et Verbatim	Mots clés et occurrence
1. Quelles sont les connaissances linguistiques qu'on peut acquérir dans un texte littéraire ?	<p><b>Bernadette</b> : On peut trouver par exemple le problème de la syntaxe, on peut enseigner le problème du sens, on peut enseigner le problème de lexicque, on peut enseigner tout. Toutes les parties de langue sont présentes dans le texte littéraire.</p> <p><b>Youssef</b> : [...] on suppose que c'est dans le texte littéraire que les règles grammaticales sont respectées. Donc on prend le texte comme un modèle qu'on enseigne et les enfants apprennent ça.</p> <p><b>Henri</b> : <b>vocabulaire</b> : [...] on choisit le texte qui est riche en vocabulaire [...] ET Là également s'il y a les mots, on on peut choisir quelques mots difficiles qu'on qu'on suppose que ces mots peuvent aider les enfants euh les enfants peuvent s'approprier rapidement.</p> <p><b>Moussa</b> : <b>Orthographe</b> : [...] c'est dans les textes littéraires que l'enfant a confiance que les mots sont bien écrits [...]. Du coup, ça contribue efficacement à l'acquisition de l'orthographe.</p>	Syntaxe, sens, lexicque, texte littéraire, modèle, règles grammaticale, vocabulaire, mots difficile, mots bien écrit, acquisition, orthographe

### A.b). usage des connaissances extralinguistiques

usage des connaissances extralinguistiques	Enseignants et verbatim	Mots clés
2. Quelles sont les connaissances extralinguistiques qu'on peut acquérir en étudiant un texte ?	<p><b>Bernadette</b> : Par exemple si on étudie un texte, on étudie aussi son contour. Il y a les uses, la culture, les valeurs, la morale ; tout est dans le texte littéraire en fait.</p> <p><b>Youssef</b> : Puisque quand on enseigne par exemple la communication, il faut montrer à l'enfant qu'eux voici la personne qui parle, voici celle qui reçoit ainsi de suite. Et là, l'enfant est situé, euh il vit en fait la communication de tous les jours. Il vit ça dans le texte. Et ça l'aide à(...) à bien cerner cela.</p>	Culture, contour, uses, valeur, moral Communication, qui parle, qui reçoit, texte Intention,

	<p><b>Henri :</b> [...] Quand on parle déjà de l'intention de l'auteur. Bon il peut avoir son intention mais l'interprétation peut avoir autre chose. À ce niveau [...] je dirai que le texte dépend de son lecteur.</p>	<p>auteur, lecteur, interprétation</p>
<p>3. Qu'est-ce qu'un texte littéraire pour vous ?</p>	<p><b>Bernadette :</b> C'est un ensemble de mots Corréls entre eux afin de constituer une unité logique et conventionnelle. C'est un écrit littéraire qu'un écrivain a voulu traduire une réalité.</p> <p><b>Youssef :</b> Un texte littéraire pour moi, c'est un texte qui met parfois en scène ; il essaye de refléter l'image d'une société.</p> <p><b>Henri :</b> Bon, un texte littéraire se trouve beaucoup plus dans les œuvres littéraires. C'est ça un texte littéraire. C'est des extraits de différents genres.</p> <p><b>Moussa :</b> Un texte littéraire, c'est celui qui a pour objectif de stimuler l'imaginaire de l'auteur et des lecteurs, et de leur faire ressentir une émotion</p>	<p>Écrit, réalité Texte littéraire, scène, image, société, œuvre littéraire, genre Emotion</p>
<p>4. Qu'est-ce qui le différencie des autres textes ?</p>	<p><b>Bernadette :</b> [...] le roman a une manière d'être écrit et le poème, la pièce de théâtre [...]. Alors une euh le dernier [texte littéraire] texte là, raconte une histoire qui a le fruit d'une invention, Exemple, la peste d'Albert Camus C'est une invention de la maladie qui se passe à Oran. Et imaginaire.</p> <p><b>Youssef :</b> Les autres textes parlent des choses précises [...]. Mais le texte littéraire généralement, essaye de retracer l'itinéraire d'une société.</p>	<p>Genre littéraire, invention, texte littéraire, l'itinéraire, société</p>
<p>5. Pour quelle raison étudie-t-on le texte littéraire ?</p>	<p><b>Bernadette :</b> Et la deuxième raison, l'étude de texte littéraire permet également à cet élève là ou bien à cet apprenant de s'exprimer exactement comme il le voit dans le texte qu'il a entre ses mains</p> <p><b>Youssef :</b> On l'étudie c'est pour s'imprégner de la réalité sociale comme on le disait tantôt.</p> <p><b>Henri :</b> Nous avons dit ici qu'un texte littéraire c'est le reflet de la société. Mais nous faisons l'étude des textes littéraires c'est pour donner l'idée de moral aux apprenants.</p> <p><b>Moussa :</b> La première raison est que c'est un texte qui donne des réflexions ; et ça donne aussi la connaissance [...]</p>	<p>Étude texte littéraire (5), s'exprimer Réalité sociale/reflet de la société (2), moral, réflexion, connaissance,</p>
<p>6. Pensez-vous que l'étude des</p>	<p><b>Youssef :</b> Absolument [...] c'est une manière d'apprendre les réalités d'une société.</p>	<p>Réalité, société Textes, extrait,</p>

textes littéraires est importante dans l'enseignement /apprentissage du français ? Pourquoi ?	<p><b>Henri</b> : Trop important parce que ces textes font maintenant que chaque apprenant sera aussi capable de donner un sens à un extrait d'un texte. Et chaque apprenant aussi sera capable de parler en public.</p> <p><b>Moussa</b> : C'est important et très important. Parce que la littérature d'abord permet de voir d'une manière générale tous les aspects du français.</p>	apprenant, sens, parler en public, Littérature, aspect de la langue
---	---	---

### B). Démarche de l'étude des textes littéraires : les activités de co-construction

Étude de texte littéraire et développement des compétences	Enseignants et verbatim	Mots clés
7. Le programme du français est tourné vers une compétence communicative de nos jours. Du point de vue méthodologique, comment arrimez-vous l'étude de texte littéraire à ce paradigme de la compétence communicative ?	<p><b>Bernadette</b> : je vais vouloir d'abord mettre en scène en classe ce qui est dans le texte.</p> <p><b>Youssouf</b> : pouvez le mettre en scène si c'est un texte qui nécessite une mise en scène. [...] . La mise en scène est quand même un truc terre à terre pour aider les apprenants à communiquer.</p> <p><b>Henri</b> : Nous voyons que dans un texte théâtral il y a plusieurs personnages qui s'y trouvent, qui même prend la parole. Alors, en lisant aussi un extrait de texte, si c'est une pièce théâtrale, dans ces cas on va répartir les apprenants selon ces personnages [...]. Ce qui fait maintenant que chaque apprenant sera capable de communiquer [...]</p>	Mise en Scène (4), texte communiqué Texte (4) théâtral, parole, personnage,
8. Quelle compétence pensez-vous que le texte littéraire peut développer ?	<p><b>Bernadette</b> : [...] l'étude de texte littéraire permet également à cet élève là ou bien à cet apprenant de s'exprimer exactement comme il le voit dans le texte qu'il a entre ses mains.</p> <p><b>Henri</b> : [...] l'apprenant sera aussi capable de donner un sens à un extrait d'un texte. Et chaque apprenant aussi sera capable de parler en public. Il développe une compétence</p>	Texte/extrait littéraire (4), sens, s'exprimé(3) en public, compétence, parole, rôle, personnage

	<p>dans la mesure où l'apprenant sera déjà capable de prendre la parole, de jouer le rôle d'un personnage. C'est ce que nous cherchons.</p>	<p>Etude, compétence, écrire, lire</p>
<p>9. quelles sont les tâches ou activités que vous proposez souvent aux apprenants</p>	<p><b>Henri</b> : En groupe, ils peuvent s'entraider en suggérant les uns aux autres qu'il fallait faire ceci, qu'il fallait faire ce là. Après cela, l'apprenant prend maintenant son temps, il fait un retour en entière, il essaye de se critiquer.</p> <p><b>Bernadette</b> : L'exposé, on dit que c'est exposé oral qui permet à l'apprenant de mieux s'exprimer et devant ses camarades.</p> <p><b>Moussa</b> : [...] ce qui va unir facilement les apprenants et leurs enseignants est les exercices collectifs rendant l'apprenant actif tel que l'exposé.</p>	<p>Texte littéraire, exercice collectif, exposé</p> <p>Groupe, critiquer</p> <p>Exposé, oral, s'exprimer</p>
<p>10. Les apprenants peuvent-ils remobiliser les connaissances acquises pour accomplir un acte de langage dans la vie réelle ? De quelle manière ? À travers quel type d'activité ?</p>	<p><b>Bernadette</b> : oui. [...] si ces apprenants sont motivés, ils vont vouloir déjà traduire cette réalité dans la vie sociale. Ils vont parfois jusqu'à se surnommer avec certains personnages du texte que vous avez étudié.</p> <p><b>Youssouf</b> : Ceux qui comprennent mieux peuvent faire un débat au quartier ou peuvent transmettre un message lu dans le texte.</p> <p><b>Henri</b> : si, l'élève a bien compris et qu'il trouve même n'importe quel texte encore, il va passer seulement par la méthode dont nous avons appliqué en classe [...] Ils deviennent des personnes capables pour résoudre leurs problèmes à la maison.</p> <p><b>Moussa</b> : C'est pour dire qu'il y a certaines qui s'en donnent et qui ont un objectif bien déterminé. Donc ceux-là sont sensibles et se donne entièrement au travail. [...] ils prennent au sérieux tout ce qu'on leur donne pendant l'étude de texte pour acquérir des connaissances puis l'appliquer partout où sera le besoin.</p>	<p>Motiver, réalité, vie sociale, surnommer, personnages</p> <p>Débat, quartier, message, texte</p> <p>Méthode, résoudre un problème</p> <p>Objectif, travail, connaissances, besoin</p>
<p>11. Quelles méthodes vous appliquez-vous</p>	<p><b>Bernadette</b> : Euh tout à l'heure je vais vouloir même désigner l'apprenant là sous le nom de ce personnage qui</p>	<p>Texte, Apc, méthode</p>

<p>pour permettre aux apprenants de réinvestir les connaissances acquises en étude de texte ?</p>	<p>est dans le texte là. [...] Qui même veut être un personnage.</p> <p><b>Moussa</b> : Il y a les méthodes APC qui prime l'enseignement actuel et au sein desquelles on peut avoir plusieurs démarches : [...] méthode inductive, travaux collectifs, travaux authentique etc. Donc c'est une méthode active.</p> <p><b>Youssouf</b> : On peut leur dire d'utiliser des gestes, des langages de mime pour mieux transmettre le message dans la société.</p> <p><b>Henri</b> : [...] Méthode participative. [...] Mais pour vu aussi la méthodologie actuelle là, on peut dire encore la méthodologie active pousse les apprenants à parler. On donne l'opportunité beaucoup plus aux apprenants et non à l'enseignant</p>	<p>inductive, active (2), travaux collectifs, exposé travaux authentique, Geste, mime, message, société méthode participative opportunité,</p>
<p>12. Quel type d'activité vous semble la mieux adaptée pour</p>	<p><b>Bernadette</b> : pour imiter parce que l'exposé heu amène l'apprenant à imiter son enseignant [...]</p> <p><b>Youssouf</b> : Bon, moi j'utilise la mise en scène comme je vous disais. Parce qu'avec nos enfants quand c'est la mise en scène, c'est trop pratique.</p> <p><b>Henri</b> : En groupe, ils peuvent s'entraider en suggérant les uns aux autres qu'il fallait faire ceci, ils essaient de se critiquer.</p> <p><b>Moussa</b> : [...] ce qui va unir facilement les apprenants et leurs enseignants est les exercices collectifs rendant l'apprenant actif tel que l'exposé.</p>	<p>Imitation (2), exposé Mise en scène, pratique Groupe, critiquer texte littéraire, exercice collectif,</p>
<p>13. Avez-vous la possibilité de choisir vos corpus à étudier ou vous contentez-vous des extraits prescrits dans le programme ?</p>	<p><b>Bernadette</b> : les textes choisis sont des textes vraiment au programme, je les enseigne.</p> <p><b>Youssouf</b> : Généralement on se contente des extraits dans le programme, surtout dans les œuvres au programme.</p> <p><b>Moussa</b> : je suis obligé vraiment de trouver des extraits</p> <p><b>Henri</b> : euh Bon, je contente des extraits préinscrits dans le programme national et mis à la disposition des enseignants.</p>	<p>Texte (6), œuvre, Programme(4)</p>

14. S'il vous arrive de le choisir, quels sont vos critères de choix.	<p><b>Bernadette</b> : je n'ai pas encore une idée bien préparée pour/ choisir un texte déjà pour, pour les apprenants</p> <p><b>Henri</b> : On cherche plutôt un extrait de texte qui est relatif avec la vie actuelle. On essaye un peu de voir comment si nous exploitons tel texte, dans quelle circonstance ça va nous aider.</p>	<p>Manque d'idée, choix</p> <p>Texte (3), vie actuelle, circonstance</p>
---	--	--

### I. Les outils linguistiques et extralinguistiques mobilisés par les apprenants

<b>I: Les outils linguistiques et extralinguistiques mobilisés par les apprenants</b>	<b>Apprenants et verbatim</b>	<b>Mots clés</b>
4. Qu'est-ce que vous aide à comprendre un texte littéraire ?	<p><b>Gérôme</b> : Les éléments qui peuvent nous aider à comprendre un texte sont : la recherche de l'idée principale explicite, l'idée principale implicite, les idées secondaires, la recherche de la structure narrative, dégager la structure du texte courant.</p> <p><b>Marc</b> : Ce qui nous aide à comprendre un texte littéraire sont les genres littéraires et les différentes caractéristiques du texte : le temps de récit, les indications temporelles et spatiaux et les aspects énonciatifs</p> <p><b>Juliette</b> C'est la sémantique qui nous aide à comprendre un texte littéraire.</p> <p><b>Ahmadou</b> : Les mots qu'on trouve dans le texte et la lecture, l'explication. Ce sont ses éléments qui nous aident à comprendre.</p> <p><b>Robert</b>. Pour comprendre bien le texte, on cherche d'abord les mots difficiles. On apprend aussi certaines choses comme la grammaire, le vocabulaire.</p>	<p>Idee implicite, explicite, secondaire</p> <p>Structure</p> <p>Sémantique</p> <p>Mots, texte, lecture</p> <p>Mots difficiles, grammaire</p>

### II : méthode de l'étude de texte littéraire et compétences communicatives

5. Le travail en groupe est-il important pour	<b>Gérôme</b> : Il est important en ce sens que qu'il permet à chacun d'avancer des arguments sur un thème donné, sur ce dont il a	Arguments, chacun
---	--	-------------------

vous ? Pourquoi?	<p>compris du texte et cela augmente de plus la connaissance de tout un chacun.</p> <p><b>Marc :</b> Le travail en groupe est-il important pour nous car pendant cette pratique, les idées nouvelles naissent et le plus souvent, les connaissances se complètent.</p> <p><b>Juliette :</b> Le travail en groupe est important du fait qu'il permet le partage des idées dans le dialogue. Il nous aide à donner du respect avec le membre du groupe.</p> <p><b>Ahmadou :</b> Oui c'est très important par ce que ça nous aide à comprendre quelque chose qui est important entre nous camarades et ça nous permet de partager les connaissances. Ça nous montre aussi les pratiques de prise de parole. Le groupe nous aide vraiment à donner les idées. Quand on va commencer à faire le travail en groupe là, chacun donne son idée. On va collecter ça et après on va les mettre ensemble pour voir ce qui est bon. Ça facilite le travail aussi.</p> <p><b>Robert :</b> Le travail en groupe est très important pour nous. Parce qu'on partage les idées, on va essayer collectivement de ressortir le sens du texte. Ça facilite le travail parce que qui même donne ses idées et dit ce qu'il n'a pas compris sans honte.</p>	<p>Idée, nouvelle, connaissance,</p> <p>Partager les idées, dialogue, membre</p> <p>Camarades, partagé, parole, groupe, travail</p> <p>Partage, collectivement, idée</p>
------------------	--	--

### 4.1.3. Présentation des résultats issus des observations

Conformément au programme de français au secondaire au Tchad, l'étude des thèmes et des textes occupe une place importante. Généralement, sur le terrain, elle s'étend sur toute l'année, intercalée par des activités linguistiques : grammaire, conjugaison, orthographe etc. En cette période de notre descente sur terrain, nous avons observé deux leçons avec deux enseignants.

#### 4.1.3.1 Les leçons observées.

Le programme de française en classe de seconde au Tchad est organisé par thèmes et textes à étudier et par sous-disciplines (en ce qui concerne les cours de langue). Comme mentionnée, ci-haut, l'étude des thèmes et des textes constitue le poumon au courant de toute l'année. Nous avons observé, dans quatre séances, les thèmes et leurs textes d'illustration suivants.

**a). Cas de Bernadette :**

Bernadette est une enseignante âgée de 35 ans avec 8 ans d'expérience dans l'enseignement. Détentrice d'un DIPS1, elle intervient en classe de 2<sup>nd</sup>e du lycée Abdramane Dadi. Nous avons observé chez lui, une leçon portant sur le texte. Les trois barres (///) dans le tableau signifie l'absence des objectifs

<b>Classes observerez</b>	<b>Nature de la leçon</b>	<b>Titre de la leçon</b>	<b>Objectifs des leçons</b>	<b>Corpus</b>	<b>Nombre d'élèves</b>	<b>Durée de la leçon</b>
2 <sup>nd</sup> e U 1	Thème 4 : la métamorphose de la société traditionnelle	Etude de texte 1	///	<i>Les groupes d'âge chez les KIKUYU. Jomo KENYATTA</i>	38	4h

**b) cas de Moussa**

Moussa est titulaire d'une licence en Lettres Modernes Françaises. C'est un enseignant âgé de 48 ans avec 15 ans d'expérience dans l'enseignement. Il tient la classe de seconde du lycée Abdramane Dadi. Nous avons également observé une leçon de l'étude de texte chez lui.

<b>Classes observerez</b>	<b>Nature de la leçon</b>	<b>Titre de la leçon</b>	<b>Objectifs des leçons</b>	<b>Corpus</b>	<b>Nombre d'élèves</b>	<b>Durée de la leçon</b>
2 <sup>nd</sup> e U 2	Thème 5 : Monde dit civilisé, Monde dit sauvage.	Etude de texte	///	<i>Méfais de l'anarchie. MONTESQUIEU</i>	25	3h

**c). Pratiques didactiques et pédagogiques sous le regard de la grille**

Les pratiques des enseignants ont fait l'objet d'observations directes. Il était dans notre grille question de veiller aux modalités, surtout aux sous-catégories dites observables qui apparaissent sous notre regard. Comme telle, nous présentons à travers la grille, ces pratiques.

## Échelle d'évaluation de pratiques enseignantes

Jamais	Rarement	Souvent	Toujours

### ➤ Formulation des objectifs de l'étude de texte

Les enseignants enseignant observés	M	B		
objectif communicatif				
objectif linguistique				
objectif sociolinguistique				

### ➤ L'enseignant mobilise des connaissances linguistiques pour faire comprendre le texte

Vocabulaire				
Grammaire				
Orthographe				
Conjugaison				

### ➤ L'enseignant mobilise des connaissances extralinguistiques pour faire comprendre le texte

-les déictiques personnels				
- les actes de langage.				
-les indices spatio-temporels				
- les indexicaux				
-contexte socioculturel et historique				

### ➤ Méthode SLIPEC de l'étude de texte de (CRFPE 2013, P.1)

l'enseignant situe le texte				
L'enseignant lit magistralement le texte				
L'enseignant amène les élèves à identifier idée générale				

L'enseignant amène les élèves à segmenter le texte.				
L'enseignant explique le texte				
Conclusion				

➤ **Méthode active de production et de réception de texte**

l'enseignant donne des projets/exposés aux apprenants				
L'enseignant organise un cercle de lecture				
L'enseignant applique l'apprentissage par jeu de rôle				

**M= Moussa. B=Bernadette**

## 4.2 ANALYSE DES RÉSULTATS

### 4.2.1 Analyse des entretiens

Les discours des enquêtés ont fait l'objet d'une analyse ainsi que leurs actions. Après la transcription, nous avons procédé au codage des données en identifiant des mots, des expressions, des phrases dont le nombre d'occurrence est dominé dans les discours des participants. Après l'étiquetage, c'est ce qui nous a permis d'arrêter les modalités suivantes :

- 1 : Les connaissances à enseigner en étude des textes littéraires
- 2 : Approche méthodologique de l'étude des textes littéraire
- 3 : choix du texte littéraire

#### 4.2.1.1. Les connaissances à enseigner pendant l'étude des textes

Au cours de codage des données, nous avons constaté une émergence d'une sous-catégorie plus dominante que celle pensée dans notre partie théorique et qui peut justifier les actions des enseignants. Comme l'affirme Morion (2013, p.136) : « l'enjeu d'une étude qualitative réside dans la confrontation de catégories prédéfinies théoriquement et de catégories « émergentes ». Au-delà des sous-catégories élaborées théoriquement, le texte littéraire est une source de connaissance sur la société ; a un but social. Les enseignants ont une vision positive du texte littéraire dans la société.

#### a). Pour une finalité sociale du texte littéraire.

Selon les propos des enseignants, l'objectif de l'étude de texte et de thème est de fournir des connaissances livresques sur la société. C'est la raison pour laquelle, le texte est choisi par les responsables chargés d'élaborer le programme. C'est le cas de Youssouf et Moussa :

**Youssef :** *Ça peut parler d'une société où ont été pas encore né, et que si on se réfère à ce texte, celui-ci te transmet des connaissances. Par exemple le mariage traditionnel, beaucoup d'enfant ne connaissent pas encore cette réalité de notre société ancienne : comment on le faisait, le mariage dans le temps jadis, dans le temps passé.*

**Moussa :** *ça donne aussi la connaissance [...] on l'étudie, c'est pour élargir le champ de connaissance, de compréhension ; c'est pour mieux se défendre en face d'un problème ou en face d'un texte quelconque. Donc l'étude des textes littéraires élargit la connaissance.*

Il est bien vrai que la littérature a marqué une histoire décisive dans la vie sociale. Au-delà de sa finalité esthétique, le texte littéraire a d'autres fonctions sociales : traduire la réalité. Ces réalités peuvent être des connaissances transmises à la société ou un engagement en vers celle-ci. Ce qui pousse Bernadette à renchérir :

**Bernadette :** *C'est d'ailleurs obligatoire parce que la société heu n'est pas vivante sans littérature. Quand on parle de la littérature, on parle obligatoirement de la société parce que les deux vivent ensemble.*

Ce qui nous permet de comprendre que les enseignants perçoivent le texte littéraire comme le reflet de la société. Ce qui veut dire que dans chaque texte littéraire, il y a un message, et une intention de communication qu'on doit connaître pour s'en servir dans la société.

#### **b). Texte littéraire comme un moyen de développer les compétences des apprenants**

En dehors du but social, nous avons cherché à comprendre les perceptions des enseignants sur les compétences que peut développer l'étude des textes littéraires dans le processus d'apprentissage du français. Des avis ci-dessous ont été recueillis chez nos participants :

**Bernadette :** *Et la deuxième raison, l'étude de texte littéraire permet également à cet élève là ou bien à cet apprenant de s'exprimer exactement comme il le voit dans le texte qu'il a entre ses mains.*

**Henri :** *Trop important parce que ces textes font maintenant que chaque apprenant sera aussi capable de donner un sens à un extrait d'un texte. Et chaque apprenant aussi sera capable de parler en public. Il développe une compétence dans la mesure où l'apprenant sera déjà capable de prendre la parole, de jouer le rôle d'un personnage. C'est ce que nous cherchons.*

**Marc :** *L'étude des textes littéraires développe chez nous la compétence de bien s'exprimer, de bien écrire, et aussi de bien lire.*

Le texte littéraire est un moyen d'expression. Il est pris pour modèle que l'apprenant cherche à imiter. Il rend l'apprenant capable de s'exprimer à l'oral et à l'écrit par son stimulus et par son modèle linguistique, de vaincre la peur devant ses camarades. Le texte littéraire ne vise donc pas seulement des connaissances sociologiques mais rend également l'apprenant capable de bien s'exprimer en français

### **c). Les connaissances à enseigner pendant l'étude des textes pour une compétence communicative**

Il est important de signaler que l'enseignement du français a pour finalité la communication. La compétence communicative englobe plusieurs composantes que doit connaître le locuteur de la langue française. Il s'agit d'une composante linguistique, d'une composante pragmatique et d'une composante sociolinguistique que les enseignants devront systématiquement prendre en compte pendant l'étude des textes.

La compétence sociolinguistique renvoi aux règles d'usages du français par les locuteurs dans une communauté ou société donnée. Elle prend en compte les « marqueurs des relations sociales, règles de politesse, expressions de la sagesse populaire, différences de registre, dialecte et accent » (CECRL 2001, p.93). Le texte littéraire est considéré comme un objet de culture qui traduit l'image d'une société ayant en commun la même langue et les mêmes réalités sociales. Ce sont par exemple les comportements et certaines expressions face à un aîné, le respect du tabou qui permettent de mieux mener une vie dans la société comme l'affirme un interviewé :

*Moussa : Le texte littéraire peut développer la compétence dans le sens de la vie active de l'homme. Il peut aider l'homme à mieux vivre dans le milieu ou soit, dans une société. Quand on a cette compétence, le monde à l'œil sur toi donc ça te permettra de mieux vivre et avoir des connaissances. Plus, on a des bagages intellectuels, culturels, plus on est recherché.*

On comprend cette affirmation comme une compétence sociolinguistique et socioculturelle, voire extralinguistique. Car, chaque société vit au rythme de sa culture que (Coulomb 1986, p.34) considère comme connaissances extralinguistiques « des réalités, des conditions historiques, culturelles, économiques, sociales ». Pour l'intégrer et y vivre efficacement de façon active, il faut être capable d'entretenir des relations sur plusieurs plans. La connaissance sociolinguistique s'avère d'une importance capitale pour l'insertion de l'individu dans cette communauté où la langue a ses propres principes organisationnels et fonctionnels.

Les genres littéraires constituent diverses formes des discours dont l'apprenant peut s'imprégner comme connaissance de communication. Pour assurer l'acquisition ou le développement de compétences de production et de compréhension de discours portant sur l'individu dans le monde, dicit Dumortier (s.d.), la discipline « français » doit rendre possible et désirable l'appropriation de connaissances sur certains genres de discours. Elle doit également rendre possible et désirable l'appropriation de connaissances sur les usages de la langue conformes aux règles ou aux conventions qui définissent ces genres de discours. Car les usages de la langue, dans le cercle privé comme dans la sphère publique, sont, en dépit de

certaines apparences, toujours commandés par les règles des genres formels ainsi que par les traits typiques de la situation de communication dans laquelle se trouve l'utilisateur.

Pour former des apprenants capables de communiquer, Dolz et Gagnon (2008) suggèrent de les faire entrer dans la communication par le genre du texte qu'ils trouvent adapter au contexte de la communication. Pour eux, c'est un outil efficace pour enseigner et apprendre la communication en ce sens qu'il fixe l'horizon d'attente pour le producteur et le récepteur d'une part et est associé à la situation de communication et d'interaction sociale comme pratique sociale de référence d'autres part. C'est l'expérience esthétique de Jauss lorsqu'il parle de l'horizon d'attente. Les discours des interviewés montrent effectivement que les connaissances sur les genres littéraires sont efficaces :

**Bernadette** : *Autrement dit, nous avons déjà fait savoir à l'apprenant que le roman a une manière d'être écrit et le poème, la pièce de théâtre, c'est pour dire qu'on les a déjà tous étudiés. C'est comme ça que quand on a le texte à étudier, aussitôt, l'apprenant sait déjà que le texte est tiré d'un roman ; le texte est tiré d'un poème ou bien d'une pièce de théâtre. C'est pour dire que tout à l'heure, si c'est un texte tiré d'un roman, l'apprenant voit toute histoire racontée comme modèle et essaye de s'imprégner de la réalité narrative, discursive du texte là pour l'appliquer plus tard ou traduire, expliquer une réalité qu'il a vu quelque part dans la société. On dira que l'apprenant va vouloir s'imprégner de la réalité constitutive de type de texte.*

**Marc** : *Ce qui nous intéresse dans un texte littéraire sont ses différents actes à savoir communiquer, raconter, éduquer renseigner, explique et faire agir. Et le plus souvent, nous utilisons les fonctions du texte pour communiquer nos opinions. Ces fonctions sont les suivantes : la fonction narrative, la fonction argumentative, la fonction expressive, la fonction informative ou documentaire, la fonction fictive.*

Pour produire ou comprendre un énoncé, le locuteur s'inscrit dans un type de discours particulier. En science du langage, on parle d'un acte locutoire, c'est-à-dire la cohérence et la logique de ce discours. L'énoncé, sur le plan de la forme, doit avant tout correspondre à des normes structurelles et cohérentes. Ce sont là des connaissances à intégrer chez un apprenant qui lui permettent de communiquer. Pour autant dire, l'acte locutoire s'intéresse à la forme morphosyntaxique du discours. Les connaissances linguistiques énumérées par les enseignants renvoient au lexique, à la syntaxe, à la morphologie, à la sémantique etc.

**Bernadette** : *On peut trouver par exemple le problème de la syntaxe, on peut enseigner le problème du sens, on peut enseigner le problème de lexique, on peut enseigner tout. Toutes les parties de langue sont présentes dans le texte littéraire.*

**Youssouf** : *[...] on suppose que c'est dans le texte littéraire que les règles grammaticales sont respectées. Donc on prend le texte comme un modèle qu'on enseigne et les enfants apprennent ça.*

**Henri** : **vocabulaire** : *[...] on choisit le texte qui est riche en vocabulaire [...] ET Là également s'il y a les mots, on peut choisir quelques mots difficiles qu'on suppose que ces mots peuvent aider les enfants euh les enfants peuvent s'approprier rapidement.*

**Moussa** : **Orthographe** : *[...] c'est dans les textes littéraires que l'enfant a confiance que les mots sont bien écrits [...]. Du coup, ça contribue efficacement à l'acquisition de l'orthographe.*

La réception d'un texte est une modalité importante au sujet de la compétence de communication. Pour Bilo'o(2022) affirme qu'elle témoigne de la capacité d'un apprenant à communiquer. Tout comme la production d'un texte, elle regroupe plusieurs connaissances

d'ordre linguistique et extralinguistique. Les propos des enquêtés montrent que la réception des textes passe nécessairement par ces connaissances. À la question de savoir qu'est-ce qui leur permet de comprendre le texte, nous avons identifié les réponses suivantes dans les discours des apprenants :

**Gérôme :** *Les éléments qui peuvent nous aider à comprendre un texte sont : la recherche de l'idée principale explicite, l'idée principale implicite, les idées secondaires, la recherche de la structure narrative, dégager la structure du texte courant.*

Par idée implicite, on entend l'intention de communication de l'auteur. C'est l'acte illocutoire et perlocutoire d'un discours qui ne figure pas dans le texte de façon explicite comme les autres éléments. Pour parvenir à l'identifier, le locuteur doit avoir une connaissance sur le contexte de production du texte. Certains dispositifs énonciatifs délivrent également quelques informations qui permettent de comprendre comme l'affirment certains apprenants :

**Marc :** *Ce qui nous aide à comprendre un texte littéraire sont les genres littéraires et les différentes caractéristiques du texte : le temps de récit, les indications temporelles et spatiales et les aspects énonciatifs. Les connaissances que nous mobilisons pour interpréter un texte sont d'ordre livresque et d'ordre général. ET aussi par les exemples de vie.*

**Juliette :** *Pour interpréter un texte littéraire, les connaissances que nous mobilisons celles de la lecture attentive et minutieuse puis la simplification des mots difficiles.*

**Ahmadou :** *Les mots qu'on trouve dans le texte et la lecture...*

**Robert :** *Si on me laisse seul, on cherche d'abord les mots difficiles. Pour comprendre bien le texte, je m'appuie sur les mots de l'auteur.*

Selon la majorité d'apprenants, la solution idoine pour une réception efficace du texte littéraire est de s'appuyer avant tout sur les mots difficiles du texte, la structure du texte, les marques de l'énonciation. Certains affirment qu'il existe ensuite un extra texte. On comprend par-là que les apprenants sont conscients qu'il existe d'autres éléments externes pour comprendre un texte.

Une question quasi similaire est également posée aux enseignants. Par cette question, nous cherchions à vérifier comment ils aident ces apprenant à la réception selon la didactique dès la communication de Bilo'o. Nous avons recueilli les réponses suivantes :

**Henri :** *Vu que chaque personnage a déjà joué son rôle n'est-ce pas, tu vas leur montrer maintenant tel auteur a dit ceci, quel est son objectif ? Il a dit ça là c'est pour faire quoi ? Tu les interroge.*

**Bernadette :** *Aussi, il y a des extras textes, des extras connaissances, c'est-à-dire en dehors du texte là, promène le regard sur la raison. Il y a texte et intra-texte. Donc ce sont les extra textes qui peuvent amener l'enfant à comprendre puisque l'intra texte n'existait pas seul, mais ils puisent ailleurs [...]. Par exemple si on étudie un texte, on étudie aussi son contour. Il y a les uses, la culture, les valeurs, la morale ; tout est dans le texte littéraire en fait.*

**Youssef :** *Si l'apprenant dit avoir compris ce que l'auteur veut dire, ça signifie quoi. Il peut aussi te répondre. Même s'il ne peut pas répondre correctement en français. [...] Puisque quand on enseigne par exemple la communication, il faut montrer à l'enfant que voici la personne qui parle, voici celle qui reçoit ainsi de suite.*

**Henri :** *[...] Quand on parle déjà de l'intention de l'auteur. Bon il peut avoir son intention mais l'interprétation peut avoir autre chose. A ce niveau [...] je dirai que le texte dépend de son lecteur.*

La synthèse de tous ces discours montre que les enseignants cherchent d'autres significations en dehors du texte pour accompagner les apprenants dans la compréhension efficace. Ils pensent qu'en dehors du texte, il n'y a pas seulement que son contexte, mais aussi, une intention de communication que le lecteur peut identifier. Ils rejoignent les idées des apprenants selon lesquelles, pour comprendre un texte, deux connaissances sont mises en jeu : connaissances linguistiques et connaissances extralinguistiques.

#### **4.2.1.2. Approches méthodologiques de l'étude des textes littéraires**

La méthodologie dans l'enseignement est ce qu'il y a de particularité à questionner. Chercher à comprendre comment l'étude des textes littéraires participe au développement des compétences communicatives chez les apprenants consiste d'une part à vérifier les différentes approches et techniques des enseignants. Les données théoriques issues de notre exploration présentent plusieurs approches incontournables, si on les applique. Les données du terrain nous ont prouvé quelques-unes de ces approches.

##### **a). L'approche par mise en scène et par exposé**

Sur le terrain, nous avons cherché à savoir laquelle des approches utilisent les enseignants. Au cours des relances des questions des entretiens, nous avons également cherché la raison de privilégier certaines que d'autres. Au premier volet, nous avons identifié les discours suivants :

**Bernadette :** *Oui. Je vais peut-être passer par un exemple d'un texte littéraire, d'une pièce de théâtre. Par exemple si j'ai un extrait d'une pièce de théâtre, tout à l'heure, en exploitant ce texte avec les élèves, je vais vouloir d'abord mettre en scène en classe ce qui est dans le texte. C'est pour dire que tous les personnages dans le texte là, je vais les faire représenter tout à l'heure par quelques apprenants devant moi. Si ces personnages ont des noms, je les attribue aux élèves et je dis chacun, devant le tableau ou sur place, représente un personnage dans le texte. Si tous ces apprenants ont le texte et que chacun de ces personnages sur scène à dit quelque chose, un élève va représenter tel personnage et il prononcera exactement ce que le personnage a dit dans le texte.*

**Youssef :** *Quand vous avez un texte, vous décrivez au moins ce qui s'est passé. Deuxièmement, vous pouvez le mettre en scène si c'est un texte qui nécessite une mise en scène. Vous pouvez prendre deux apprenants, vous leur expliquer d'une manière terre à terre ce qu'ils doivent faire, comment ils peuvent communiquer et il s'agit de quoi. (...). On essaye quand même de les mettre en scène comme je vous disais. Si vous avez de temps, il faut le faire. La mise en scène est quand même un truc terre à terre pour aider les apprenants à communiquer. Vous leur dites que ça se passe comme ça, par exemple le mariage comme je le disais tantôt, de Kani et Samou dans sous l'orage de Seydou Badian, tu peux prendre un vieux qui est là et deux jeunes qui s'aiment de l'autre côté. C'est une affaire qui oppose Samou et Kani, deux jeunes qui cherchent à se marier, au vieux Famagan, le paysan le plus riche du village derrière qui les parents se sont alignés. Tu essayes de présenter cet aspect en désignant quelques-uns, ça peut vous faciliter la communication*

**Henri :** *Alors ! Si nous prenons par exemple le texte théâtral, n'est-ce pas ? Nous voyons que dans un texte théâtral il y a plusieurs personnages qui s'y trouvent, qui même prend la parole. Alors, en lisant aussi un extrait de texte, si c'est une pièce théâtrale, dans ces cas on va répartir les apprenants selon ces personnages. Si les personnages du texte s'appellent : Rawa, Abdou et Zembel, chacun aura un tour de parole et on la confie aux élèves qui représentent chaque personnage. Donc ils, lisent en échangeant comme s'ils étaient en train de dialoguer entre eux. Ce qui fait maintenant que chaque*

*apprenant sera capable de communiquer et de voir physiquement comment le texte théâtral et structuré ; comment le texte théâtral est composé et il l'adopte pour communiquer dans la vie réelle.*

Tous ces enseignants se rangent dans les mêmes approches pour développer les compétences communicatives des apprenants. Scientifiquement parlant, c'est-à-dire en des termes reconnus par les chercheurs en didactique et pédagogie, c'est un apprentissage par jeu de rôle. Dans une certaine logique, l'apprentissage par jeu de rôle consiste à représenter, à mettre en scène en classe des situations à caractère authentique. Pour ces enseignants, il suffit juste d'avoir un texte dont on peut faire une mise en scène où les apprenants répètent les paroles des personnages. C'est-à-dire avoir des personnages en dialogue dans un texte et auxquels peuvent s'identifier les apprenants.

Pour certains de ces enseignants, cette méthode est applicable seulement aux textes théâtraux. Car, les personnages échangent des paroles et c'est facile à mettre en place. Le poème, le roman ainsi que d'autres genres sont mis à l'écart : « Le roman n'est pas mis en scène. C'est ça le problème. C'est sauf les pièces de théâtre qui sont mis en scène. Pas le roman. » (Bernadette) Aux genres narratifs ainsi à d'autres genres, ils donnent des exposés aux apprenants.

**Moussa :** *La communication au tour d'un texte littéraire, ce qui va unir facilement les apprenants et leurs enseignants est les exercices collectifs rendant l'apprenant actif tel que l'exposé. Quand on donne un exposé, ils vont d'abord faire un travail de groupe. Après avoir partagé les tâches, c'est en partant de là que chacun va repartir avec sa tâche mais le jour de l'exposé, chacun va se défendre, défendre sa thèse par ce qu'il a une partie.*

**Henri :** *Pour que les apprenants communiquent, l'activité individuelle je trouve qu'elle n'est pas trop bien. Par ce que chaque apprenant peut travailler individuellement mais ne réussit pas efficacement ce qu'on lui demande. Il peut se tromper. En groupe, ils peuvent s'entraider en suggérant les uns aux autres qu'il fallait faire ceci, qu'il fallait faire ce là. Après cela, l'apprenant prend maintenant son temps, il fait un retour en entière, il essaye de se critiquer.*

C'est ce que confirment les apprenants. Ils pensent aussi que pour communiquer sur un texte, il faut un travail collectif qui va leur permettre de discuter et de compléter les idées. Quelques-uns de ses propos appuient les discours de leurs enseignants :

**Gérôme :** *Il est important en ce sens que qu'il permet à chacun d'avancer des augmentations sur un thème donné, sur ce dont il a compris du texte et cela augmente de plus la connaissance de tout un chacun.*

**Marc :** *Le travail en groupe est-il important pour nous car pendant cette pratique, les idées nouvelles naissent et le plus souvent, les connaissances se complètent.*

**Juliette :** *Le travail en groupe est important du fait qu'il permet le partage des idées dans le dialogue. Il nous aide à donner du respect avec le membre de la famille.*

Le choix d'une approche méthodologique est un travail d'ingénierie didactique. Dans le modèle de paramétrage de l'action didactique développé par le groupe Liège, la procédure d'enseignement apprentissage est le paramètre numéro deux (2). Christian Orange (cité par Banga 2023, p10), décrit l'ingénierie didactique comme « un travail de production de situation d'enseignement contrôlée théoriquement ». Nous avons cherché à vérifier pourquoi

les enseignants adoptent telle approche que d'autres. Quel est leur contrôle théorique ? De façon précise, c'est pour dire que le choix fait par un enseignant d'une approche méthodologique quelconque doit être justifié. Les justifications de certains enseignants sont présentées dans les lignes qui suivent : Youssouf pense que ça peut vous faciliter la communication. Prenant l'exemple de Kany et Samou ainsi que le Vieux Famagan dans *sous l'orage* de Seydou Badian, il ajoute :

*Les élèves vont chercher à s'exprimer par rapport à cette mise en scène parce que visiblement, ils vont être toute suite du côté des jeunes. Ils vont tous réagir, même si c'est dans un français décousu, chacun va chercher au moins à dire quelque chose dans le contexte de ce mariage.*

Henri conclut ses propos en disant :

*Ce qui fait maintenant que chaque apprenant sera capable de communiquer et de voir physiquement comment le texte théâtral est structuré ; comment le texte théâtral est composé et il l'adopte pour communiquer dans la vie réelle*

#### **4.2.1.3. Choix du texte littéraire.**

##### **a). Méconnaissance de choix du texte à étudier**

L'étude des textes littéraires passe par un choix minutieux du texte. Selon Chabanne (2006, p.11), « Parmi les savoir-faire de l'enseignant expert, l'un des plus significatifs semble être la capacité à faire le choix des œuvres à lire ». Ce choix constitue un obstacle pour les enseignants, comme l'illustre le propos de **Bernadette** :

*Si je, si on me permettait de choisir un texte à étudier avec les apprenants. Oui comme c'est dit que le programme est déjà quelque chose constitué, je n'ai pas encore une idée bien préparée pour choisir un texte déjà pour les apprenants.*

Il est à noter que les difficultés à choisir un corpus à étudier se manifestent d'une part aux faibles niveaux des apprenants en langue. Pour Bernadette, il y a certains apprenants qui ne savent pas lire jusqu'aux niveaux secondaires. C'est en fait le niveau qui est bas. Il est systématique d'examiner le niveau de langue du texte et celui des apprenants pour faire des comparaisons. C'est ce que propose Ahadi (2021) en faisant mention des trois niveaux recommandés par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL 2001) : le niveau débutant, le niveau intermédiaire et le niveau avancé. Malgré ces niveaux, **Youssouf** trouve de même compliqué de choisir le texte :

*Du point de vue des niveaux des apprenants, en tout cas c'est compliqué. Nous, on a un « maint pote ». [...] Mais de nos jours, sachez que c'est vraiment compliquer lorsqu'on parle de choix du texte littéraire devant ces multiples paramètres. Choisir un texte devient très compliqué. Tu peux le choisir selon ta compréhension. Tu supposes que ça, ça cadre avec l'évolution de l'humanité et que vous pouvez mieux l'étudier avec les apprenants. Mais il se trouve que quand tu arrives en salle, ce n'est pas tout le monde qui est censé comprendre ; ce n'est pas tout le monde qui cherche un intérêt dans le texte ou bien qui veut bénéficier de message que vous êtes en train de vouloir transmettre. Vous pouvez vous heurter à des cas pareils. Mais dire que les apprenants sont à un bon niveau qui nous permet de choisir l'extrait comme on veut est très compliqué, voire impossible.*

Il ressort de ce propos que certains apprenants ne trouvent pas un intérêt en étude des textes. Pour Bationo (2013), ce désintéressement est lié au mauvais choix du texte à étudier. Il affirme que bien choisi, le texte intéresse, provoque, amuse et distrait l'apprenant, le fait réfléchir sur lui-même, sur son environnement et au final, l'amène à la discussion considérée comme « conversation littéraire ».

#### **b). Couple thème-texte dans le programme d'enseignement de français**

Le programme d'enseignement du français au Tchad met à la disposition des enseignants des extraits et des œuvres dans lesquelles ces derniers peuvent extraire des pages à étudier relatives aux thèmes. Les enseignants affirment avoir se contenté uniquement de ces textes :

**Bernadette** : *Comme on le dit, enseigner, on ne peut pas venir un beau matin et puis enseigner ce qu'on pense enseigner. Nous enseignons par rapport à un programme réactualisé qui est donné d'ailleurs par heu la hiérarchie que nous diffusons cet enseignement aux apprenants. Donc les textes choisis sont des textes vraiment au programme, je les enseigne. Il n'y a pas un texte choisi au hasard qui ressemble ou bien qui est semblable à un texte qui est au programme que je peux enseigner.*

**Youssef** : *Généralement on se contente des extraits dans le programme, surtout dans les œuvres au programme. On a un thème, on extrait un texte.*

Pour ces enseignants, les textes sont choisis dans le programme selon les thèmes. C'est une évidence de se contenter uniquement des textes du programme. D'autant plus que l'enseignant doit respecter les normes prescrites par la hiérarchie éducative.

Toutefois, conscient des besoins qui peuvent apparaître sur le terrain, le programme du français laisse des possibilités aux enseignants de se regrouper pour retenir des textes et des thèmes pour introduire les innovations actuelles dans l'enseignement du français comme dit le passage suivant : « En plus des thèmes officiellement déterminés aux niveaux national, les enseignants peuvent se réunir pour discuter et retenir des thèmes supplémentaires afin d'introduire les innovations actuelles... » Ce qui veut donc dire que l'enseignant peut intégrer des textes qu'il juge plus riche en communication et correspondant aux thèmes officiels

On retient de cette partie consacrée à l'analyse des entretiens que les enseignants déclarent avoir déployé des connaissances linguistiques et extralinguistiques pour interpréter un texte littéraire, usent des approches méthodologiques basées sur la co-construction pour développer les compétences communicatives chez les apprenants. Pour vérifier les pratiques effectives de ces enseignants, l'analyse des observations directes peut permettre de confronter leurs discours à leurs pratiques.

#### 4.2.2. Analyse des résultats issus des observations.

Deux leçons ont été observées à travers les items d'ordre didactique et d'ordre pédagogique. Par items d'ordre didactique, nous désignons des catégories relatives aux contenus. Quant aux items d'ordre pédagogique, ils renvoient aux méthodes et techniques utilisées, les gestes professionnels des enseignants. Les différentes couleurs expliquent :

Vert : jamais ; bleu : rarement ; orange : souvent et jaune : toujours.

##### 4.2.2.1. Les items d'ordre didactique

Ces items sont : la présentation des objectifs, mobilisation des connaissances linguistiques pour comprendre le texte, mobilisation des connaissances extralinguistiques/pragmatiques pour comprendre le texte et les corpus choisis.

##### a). La présentation des objectifs

	M	B		
-communicatif				
-linguistique				
-sociolinguistique				

La présentation d'un objectif d'enseignement apprentissage est incontournable. L'objectif permet de fixer les attentes, d'orienter les apprenants. C'est d'ailleurs pour cette raison qu'il est présenté comme paramètre numéro 1 par le groupe de Liège à travers leur modèle de paramétrage de l'action didactique. Les colonnes (tous en vert) des leçons observées montrent une absence totale des objectifs de l'étude des textes. Les enseignants ne formulent jamais les objectifs des leçons.

##### b). Mobilisation des connaissances linguistiques pour comprendre et produire le texte.

-vocabulaire				
Grammaire				
-orthographe				
Conjugaison				

Comme les données des entretiens, les colonnes présentant le déroulement de la leçon proprement dite montrent que l'étude des textes est basée sur des connaissances linguistiques à travers la dominance de couleur marron. Les enseignants fournissent des explications détaillées sur les mots « circoncis et incirconcis » qu'ils trouvent difficiles à chaque étape. Il ressort de deux observations une légère différence : l'enseignant 2 explique certains accords

des participes qui délivrent certaines informations sur le sujet en action dans le texte. Par contre dans la première colonne signalée en bleu, l'enseignant gère rarement la structure grammaticale.

**c). Mobilisation des connaissances extralinguistiques/ pragmatiques pour produire et comprendre le texte**

-les déictiques personnels					
- les actes de langage.					
-les indices spatio-temporels					
- les indexicaux					
-contexte socioculturel et historique					

Pour saisir le sens complet du texte, il faut faire recours au contexte de sa production, aux indices spatiaux-temporels, aux indexicaux, aux déictiques personnels pour décrire les relations entre les personnages et la situation de communication dans le texte. Au-delà de ce contexte et d'acte locutoire, l'enseignant doit identifier et faire identifier l'acte illocutoire et perlocutoire du texte par les apprenants. Car, le texte est une forme de communication avec des intentions, des implicites, des présupposés, des dits non-dits. On constate qu'exceptant le contexte socioculturel et historique en couleur bleu « au Kenya, les initiés se promènent ensemble » (souvent par l'enseignant 2), les colonnes montrent que les autres items ne sont jamais (en vert) utilisées, parfois sont rarement (en bleu) pris en compte dans les pratiques des enseignants. Ils s'arrêtent au contexte historique et social du texte. Alors que dans leurs discours, pendant les entretiens, ils ont fait mention des connaissances extralinguistiques.

**d). Analyse des corpus choisis.**

Les concepteurs de programme de français choisissent le texte en fonction d'un thème et d'un contenu qu'ils jugent important pour les apprenants selon chaque niveau. Nos observations portent à voir que même dans le programme, les enseignants choisissent un texte à étudier selon leurs goûts. C'est-à-dire que les textes de certains thèmes sont étudiés pour d'autres dont les contenus ne se concordent pas. Les preuves nous servant d'appui sont les deux textes : dans le programme, le texte intitulé *les groupes d'âge chez les Kiguyu* de Jomo Kenyatta illustre le thème : « Education, formation intellectuelle » en classe de 1<sup>ère</sup> L. Or, le thème pour lequel ce texte est étudié pendant notre observation s'intitule : « La métamorphose de la société traditionnelle » en classe de 2<sup>nde</sup>.

Si nous observons attentivement le thème de « la métamorphose de la société traditionnelle », on comprend qu'il a pour but de montrer l'évolution de la société africaine, du traditionnel au moderne. Dans ce sens, un texte illustratif doit mettre en claire deux types de société en interaction où il y a les modernes et les traditionnels qui discutent d'un sujet. Par exemple le cas de *le mariage n'est pas une plaisanterie* où on verra deux jeunes qui se choisissent et s'aiment contre la volonté des parents qui leur imposent le mariage. Ce qui permet de mettre au claire aux apprenants, le contenu du thème par ce qu'ils se correspondent. Du point de vue didactique, il y aura une congruence.

Par contre, le texte illustratif de ce thème qu'on a observé décrit le fonctionnement d'un groupe d'âge où des règles sont respectées entre les initiés et les non-initiés ; des circoncis et des incirconcis. Une société monophonique c'est-à-dire qui parle seule d'elle-même, de son temps. Dans ce cas, on ne découvre pas le changement qu'évoque le thème. On découvre plutôt un mode d'éducation. C'est d'ailleurs pour ce thème « éducation, formation intellectuelle » que le texte est choisi en classe de 1<sup>ère</sup> L. il n'y a donc pas une congruence entre le thème et le corpus choisi.

#### 4.2.2.2. Les items d'ordre pédagogique

##### Méthode SLIPEC de l'étude de texte de (CRFPE 2013, P.1)

l'enseignant situe le texte				
L'enseignant lit magistralement le texte				
L'enseignant amène les élèves à identifier idée générale				
L'enseignant amène les élèves à segmenter le texte.				
L'enseignant explique le texte				
Conclusion				

Chaque enseignement s'inscrit dans une démarche logique. Aujourd'hui, il existe une démarche selon l'approche par les compétences (APC). Cependant, chaque leçon a sa spécificité.

Il est question de confronter aux faits une démarche de l'étude des textes dénommée SLIPEC élaborée par le Centre Régional de Formation de Personnels de l'Éducation (CRFPE 2013, P.1). L'importance de cette méthode est qu'elle engage des interactions entre l'enseignant et les élèves. Elle consiste à poser plusieurs questions aux apprenants pendant la réalisation d'un cours portant sur l'étude des textes.

#### **a). La situation du texte.**

Lorsqu'on a un texte à étudier, il est nécessaire de présenter d'où il est extrait et de qui, quand etc. L'observation montre (à travers la couleur jaune) que les enseignants présentent le texte, c'est-à-dire la présentation de l'auteur, titre de l'œuvre et du texte, date de publication.

#### **b). La lecture magistrale du texte**

La lecture magistrale est très importante. Elle permet une compréhension audible du texte. Avant d'entrer dans le texte proprement dit, il faut le lire. L'observation montre (en jaune) que les enseignants font d'abord la lecture magistrale du texte. Après, ils donnent les textes aux apprenants pour lire à haute voix et corrigent les erreurs de prononciation.

#### **c). Identification de l'idée générale du texte**

Lorsqu'on a à faire à un texte, il est conseillé de procéder par jeux des questions : qui parle ; à qui ; quand ; où ; pour dire quoi etc. En se référant à notre grille d'observation, on constate que les enseignants adoptent rarement (bleu) cette stratégie. Rarement par ce qu'ils posent une question globale aux apprenant telle que : « de quoi parle le texte ? » Une seule réponse d'un apprenant suffit pour qu'ils se lancent dans des explications.

#### **d. Progression**

Par des questions, l'enseignant amène les élèves à découper les textes en partie et sous partie et à donner un titre à chacun de segment du texte. Il s'agit de voir comment l'auteur progresse par thème et sous thème. Nous constatons à travers notre grille que l'enseignant 2 le fait mais rarement (bleu), alors que le premier ne s'attarde jamais dessus (vert).

#### **e). L'enseignant explique le texte**

L'enseignant explique les différentes parties du point de vue de la forme et du fond. L'observation montre que les enseignants expliquent souvent (orange) le texte malgré la non prise en compte des aspects formels.

#### **f). La conclusion.**

Une conclusion contenant les éléments essentiels est souvent présentée aux apprenants.

### **4.2.2.3. Méthode active de production et de réception de texte**

La compétence communicative se vérifie par la capacité non seulement en réception, mais également en production du texte. Nous avons mis en exergue dans notre grille

d'observation cette modalité afin de vérifier leurs usages pendant ou en dehors d'une séance standard de cours portant sur l'étude des textes littéraires. Pour résumer l'observation de cette modalité, nous y regroupons tous les items à savoir : l'enseignant donne des projets/exposés aux apprenants, l'enseignant organise un cercle de lecture et l'enseignant applique l'apprentissage par jeu de rôle.

l'enseignant donne des projets/exposés aux apprenants	■	■	■	■
L'enseignant organise un cercle de lecture	■	■	■	■
L'enseignant applique l'apprentissage par jeu de rôle	■	■	■	■

La capacité à communiquer s'observe dans les productions des apprenants. Pour cela, l'enseignant doit les mettre en situation de production. Parmi les approches du texte susceptibles de déclencher une compétence communicative chez les apprenants, nous avons remarqué que les enseignants utilisent quelques-unes à l'exemple des exposés et des mises en scène/jeu de rôle. Ça sort à l'œil nu dans notre grille d'observation. Dans le premier tableau, le premier utilise rarement (bleu) les exposés et souvent (orange) le jeu de rôle et le deuxième utilise souvent les exposés et rarement le jeu de rôle. Selon les propos de ces enseignants lors des entretiens, ils affirment avoir organisé souvent des exposés à la fin de l'année. Le cercle de lecture n'est jamais du tout utilisé.

#### 4.2.2.4. Les actions récurrentes des enseignants.

##### a). Démarche progressive identique du cours de l'étude de texte

La présentation des cours des enseignants dès le début du thème à l'étude de texte se présente comme suit :

- Thème
  - Introduction
- Étude de texte
  - Texte : titre et nom de l'auteur
  - Biographie de l'auteur
  - La bibliographie de l'auteur
  - Vocabulaire
  - Interprétation du texte.

## **b). La domination de l'espace par les enseignants.**

Lors de notre observation, nous avons constaté que les enseignants brillent par leurs savoirs en fournissant des explications aux apprenants. Une petite place seulement est laissée aux apprenants, justes pour leur permettre de répondre à une ou deux questions posées.

Ce chapitre avait pour but de présenter et d'analyser les résultats empiriques de notre recherche. Nous sommes partis de la présentation de nos participants (4 enseignants et 5 apprenants) pour arriver aux résultats obtenus de données vocales et de données des observations. Les résultats de données vocales sont : les connaissances à enseigner en étude des textes littéraires (linguistiques et extralinguistiques), les approches méthodologiques de l'étude des textes littéraires (jeu de rôle et exposé) et le choix du texte à étudier. En ce qui concerne les observations, nous avons remarqué un faible déploiement des connaissances extralinguistiques, des faibles interactions et une petite place faite aux activités des apprenants dans les pratiques des enseignants. En prenant appuis sur le cadre théorique de cette recherche, l'analyse des résultats nous a permis d'examiner et comprendre que les enseignants sont au courant des nouvelles reformes mais ne savent pas les mettre en pratique.

## **CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION, DISCUSSION ET IMPLIATIONS**

### **DIDACTIQUES DES RÉSULTATS**

#### **5.1. INTERPRÉTATION DES RESULTATS.**

Notre recherche s'adosse sur une hypothèse selon laquelle, l'étude des textes littéraires participe au développement des compétences communicatives chez les apprenants à travers ses différentes composantes. À la lumière des théories convoquées, cette partie se fixe un objectif de faire les interprétations des résultats obtenus par rapport aux hypothèses et aux objectifs de départ. Un accent sera mis, à la suite des interprétations, sur la discussion des résultats et sur des éventuelles perspectives d'étude des textes littéraires pour développer les compétences communicatives des apprenants. Mais avant tout, il est important de rappeler les données théoriques et empiriques de notre recherche.

##### **5.1.1. Rappel des données théoriques.**

L'orientation théorique de notre sujet s'inscrit dans l'une des théories littéraires, de l'apprentissage et de la didactique. Il s'agit notamment de la théorie de la réception de Jauss et Iser (1960), du socioconstructivisme de Vygotsky (1896-1934) et de la théorie de situation didactique de Brousseau (1970) qui permettent concomitamment d'identifier les connaissances linguistiques et extralinguistiques et de déclencher la compétence communicative chez les apprenants à travers les interactions et les travaux collectifs de co-construction.

À propos de l'étude des textes littéraires, la théorie de la réception considère le texte littéraire comme une construction dynamique entre l'auteur et le lecteur. Cette théorie appréhende le texte littéraire comme une communication dont la réception dépend du lecteur à travers ses connaissances du contexte historique et socioculturel. Elle met l'accent sur le rôle déterminant du lecteur qui donne sens au texte littéraire. L'étude des textes littéraires sort de chemin battu par les structuralistes et la linguistique descriptive qui consiste à trouver le sens du texte dans le texte, arguant que l'œuvre littéraire, à l'image de la langue, serait une entité close autour de laquelle graviterait un contexte observable avec détachement (Banga Amvéné, 2010). La théorie estime qu'au-delà du texte, il existe un contexte, une intention de communication et un lecteur (implicite ou réel) ayant un « horizon d'attente ». Le lecteur doit puiser dans ce contexte de production pour mieux réagir sur le texte, c'est-à-dire saisir le sens

complet du texte. Alors, la construction du sens complet d'un texte littéraire dépend de son contexte.

Le socioconstructivisme convoqué dans cette recherche révèle son importance. Au-delà de la compétence individuelle en milieu scolaire, il place l'apprenant en interaction sociale. Le savoir ne se construit qu'avec l'apport de l'autre comme l'affirme Morion (2013, p.299) : « Du plus, le travail collaboratif entre pairs favorise la prise de parole de tous les élèves et la Co-construction des pistes interprétatives. » L'étude des textes littéraires selon une orientation communicative s'inscrit donc dans ce paradigme socioconstructiviste. Étant donné l'objectif principal de l'enseignement du français langue étrangère est de communiquer, en ce sens, l'étude des textes littéraires participera au développement des compétences communicatives chez les apprenants. Car, ces derniers seront en interaction pragmatique pour construire le sens du texte.

La théorie des situations didactiques de Brousseau (1970) qui figure dans ce travail trouve son apport inconditionnel pour soutenir l'idée de situation que pose le texte littéraire. A ce sujet, Chabanne (2006, p.11) affirme : « L'œuvre, indépendamment de tout l'édifice qui s'élabore autour d'elle, est une composante majeure de la situation didactique en classe de littérature.» Le texte littéraire pose une situation qui engage des débats entre les élèves. L'enseignant, sous diverses formes d'activités, peut transformer cette situation en un outil d'apprentissage. Il peut faire de cette situation un débat, un exposé, un cercle de lecture, activités prolongeant l'apprentissage à des heures supplémentaires ou hors cours.

### **5.1.2. Rappel des données empiriques**

Les résultats en rapport avec l'objectif de notre recherche sur l'enseignement de l'étude des textes littéraires rapportent que l'étude des textes littéraire développe les compétences des apprenants sur plusieurs plans. Sur le plan communicatif, le texte littéraire est un moyen d'expression, d'apprentissage linguistique et des connaissances socioculturelles. Selon les propos du terrain, l'étude des textes littéraires vise à faire acquérir des connaissances sur la société, mais aussi sur la pratique de la communication. Les connaissances que les enseignants et les apprenants déploient sont d'ordre linguistique (syntaxe, sémantique, lexiques, morphologique etc.) et extralinguistique (les aspects énonciatifs, indexicaux, contextuels). Les orientations majeures qu'ils adoptent pour faire communiquer sont interactions pendant le cours et les travaux collectifs de co-construction tels que la mise en scène sous le vocable de jeux de rôle et les exposés. Les enseignants expliquent que pour mieux unir les apprenants en communication, ces deux activités sont incontournables.

Cependant, l'observation vient révéler un faible déploiement des connaissances extralinguistiques, des faibles interactions entre enseignant-apprenants et apprenants-apprenants ainsi qu'une faible place faite aux activités des apprenants.

### 5.1.3. Interprétation proprement dite.

Il est question dans cette section d'un croisement entre les données théoriques et les données empiriques afin de vérifier les hypothèses de recherche. L'hypothèse principale se décline en ces termes : l'étude des textes littéraires participe au développement des compétences communicatives chez les apprenants à travers ses différentes composantes. Les résultats auxquels nous sommes parvenus, montrent que l'étude des textes littéraires développe effectivement les compétences communicatives chez les apprenants.

L'hypothèse (H1) formulée selon laquelle : les connaissances linguistiques et extralinguistiques des textes littéraires contribuent au développement des compétences linguistiques, pragmatiques et sociolinguistiques des apprenants en les dotant des connaissances internes et externes qui conditionnent la communication est validée à la fois par les données théoriques et par les propos des participants. Les connaissances évoquées par les enseignants en étude des textes littéraires qui permettent de développer les compétences communicatives des apprenants se rangent en deux types : connaissances linguistiques (le lexique, la syntaxe, la sémantique, la morphologie, la phonologie) et connaissances extralinguistiques (les dispositifs énonciatifs, les indexicaux, le contexte socioculturel et historique du texte).

La théorie de la réception à visée pragmatique considère le texte littéraire comme un discours imbriqué dans un contexte de production et conditionné par des éléments externes, c'est-à-dire le contour du texte (les valeurs culturelles, les normes sociales) et par des actes de langage (acte locutoire, illocutoire et perlocutoire). Les discours des participants prouvent qu'ils sont conscients qu'en dehors des éléments linguistiques, ils y ont des extra-textes que le lecteur doit prendre en compte pour l'interprétation et la production du texte. C'est-à-dire que les enseignants et les apprenants se servent des connaissances extralinguistiques pour comprendre un texte. Quelques-uns des propos des participants illustrent la confirmation de cette hypothèse :

**Bernadette** : *Aussi, il y a des extras textes, des extras connaissances, c'est-à-dire en dehors du texte là, promène le regard sur la raison. Il y a texte et intra-texte. Donc ce sont les extra textes qui peuvent amener l'enfant à comprendre puisque l'intra texte n'existait pas, mais ils puisent ailleurs*

**Henri** : *Vu que chaque personnage a déjà joué son rôle n'est-ce pas, tu vas leur montrer maintenant tel auteur a dit ceci, quel est son objectif ? Il a dit ça là c'est pour faire quoi ? Tu les interroge.*

**Gérôme :** *Les éléments qui peuvent nous aider à comprendre un texte sont : la recherche de l'idée principale explicite, l'idée principale implicite, les idées secondaires, la recherche de la structure narrative, dégager la structure du texte courant.*

**Marc :** *Ce qui nous aide à comprendre un texte littéraire sont les genres littéraires et les différentes caractéristiques du texte : le temps de récit, les indications temporelles et spatiales et les aspects énonciatifs. Les connaissances que nous mobilisons pour interpréter un texte sont d'ordre livresque et d'ordre général. ET aussi par les exemples de vie.*

Malgré tout, on constate une certaine dominance des outils linguistiques dans l'interprétation du texte. L'acte illocutoire (que Iser appelle les implicites, les espaces blancs) d'un texte n'est pas suffisamment souligné par les participants, particulièrement chez les apprenants. On peut interpréter ce manque par le fait que l'interprétation d'un texte littéraire selon une didactique de la compétence de communication est récente et pose beaucoup de débat en science du langage. Dans la fiction littéraire, Searle (cité par Reboul et Moeschler 1998) pense que la règle de sincérité est violée. L'intention de communication est confuse dans un texte littéraire en ce sens qu'on ne sait pas quand l'auteur exprime une vérité et quand il exprime une fiction.

Dans les propos des participants, on relève les connaissances linguistiques du texte littéraire qui peuvent contribuer au développement des compétences communicatives des apprenants. On repère dans les discours des participants des outils linguistiques mobilisés pour interpréter et produire un texte. Des propos plus saillants venant des apprenants renforcent cette conception :

**Juliette** *Pour interpréter un texte littéraire, les connaissances que nous mobilisons sont celles de la lecture attentive et minutieuse puis la simplification des mots difficiles.*

**Ahmadou :** *Les mots qu'on trouve dans le texte et la lecture (...)*

**Robert :** *Si on me laisse seul, on cherche d'abord les mots difficiles. Pour comprendre bien le texte, je m'appuie sur les mots de l'auteur.*

Par ailleurs, les entretiens nous ont permis de comprendre que les enseignants sont conscients que pour émerger une compétence communicative chez un apprenant grâce au texte littéraire, il faut prendre en compte les aspects motivationnels du texte et insérer l'apprenant dans un groupe de pairs où il y aura des interactions. Les activités collectives susceptibles d'engager des interactions que prône le socioconstructivisme sont évoquées dans les propos des participants : le jeu de rôle sur des textes en scène, les exposés etc. À ce sujet, Braniște (2014) propose l'encouragement verbal et/ou non-verbal, l'institution d'une atmosphère agréable en cours, l'utilisation des techniques actives et participatives comme quelques-unes des manières pour motiver les apprenants. On peut classer ces activités dans le paradigme du socioconstructivisme puisque l'apprenant construit son discours et comprend le texte dans un groupe de pairs.

**Moussa** : « *La communication au tour d'un texte littéraire, ce qui va unir facilement les apprenants et leurs enseignants est les exercices collectifs rendant l'apprenant actif tel que l'exposé*

**Henri** : *En groupe, ils peuvent s'entraider en suggérant les uns aux autres qu'il fallait faire ceci, qu'il fallait faire ce là.*

**Marc** : *Le travail en groupe est-il important pour nous car pendant cette pratique, les idées nouvelles naissent et le plus souvent, les connaissances se complètent.*

**Juliette** : « *Quand on va commencer à faire le travail en groupe là, chacun donne son idée. On va collecter ça et après on va les mettre ensemble pour voir ce qui est bon. Ça facilite le travail aussi.*

Le texte littéraire se caractérise par ses aspects motivationnels pouvant provoquer des réactions des apprenants. Ces éléments peuvent être le style vestimentaire d'un personnage, un récit touchant l'intérêt de l'apprenant. C'est dans ce sens qu'affirme un interviewé. Prenant l'exemple de Kany et Samou ainsi que le Vieux Famagan dans sous l'orage de Seydou Badian, un texte qui aborde le problème de mariage, Youssouf affirme :

**Youssouf** : *Les élèves vont chercher à s'exprimer par rapport à cette mise en scène parce que visiblement, ils vont être toute suite du côté des jeunes. Ils vont tous réagir, même si c'est dans un français décousu, chacun va chercher au moins à dire quelque chose dans le contexte de ce mariage.*

Le côté des jeunes rendre donc en droite ligne avec les intérêts des apprenants, à travers les personnages et le thème évoqué. L'hypothèse (H2) qui stipule que la démarche SLIPEC basée sur les interactions et les activités collectives de co-construction développe les compétences linguistiques, pragmatiques et sociolinguistiques chez les apprenants est donc validée. Illustrons cette hypothèse avec quelques propos des apprenants qui revendiquent les travaux en groupe qui peuvent les rendre actifs :

**Marc** : *Le travail en groupe est-il important pour nous car pendant cette pratique, les idées nouvelles naissent et le plus souvent, les connaissances se complètent.*

**Juliette** : *Quand on va commencer à faire le travail en groupe là, chacun donne son idée. On va collecter ça et après on va les mettre ensemble pour voir ce qui est bon. Ça facilite le travail aussi*

**Ahmadou** : *Le travail en groupe est important du fait qu'il permet le partage des idées dans le dialogue. Il nous aide à donner du respect avec le membre de la famille.*

En ce qui concerne la faible place accordée aux activités des apprenants, le faible déploiement des connaissances extralinguistiques et les faibles interactions en classe relevée par les observations, on peut dire que cette conception méthodologique a d'une part sa provenance du programme et de manque d'accompagnement pratique des enseignants sur terrain. Car, les enseignants se contentent de ce qui y trouve. La méthode de l'étude des textes et des thèmes présentée dans le programme consacre beaucoup de tâches à l'enseignant qu'à l'apprenant :

Au tour d'un thème (l'amour, bonheur, la solitude, l'homme et la nature etc.), le professeur choisit une série des textes illustratifs du thème. Ces textes sont expliqués dans le cadre d'une lecture méthodique. [...] le professeur pourra donner quelques éclairages sur les grandes lignes d'ensemble du sujet abordé. Autrement dit le professeur prépare toujours une synthèse de clôture.

Sur ce, nous constatons que du début jusqu'à la fin, l'étude de texte est beaucoup plus consacrée entre les mains du professeur. Au lieu de faire faire les apprenants, il doit leur faire jusqu'à une synthèse de clôture. Il y a donc une petite place faite aux activités des apprenants.

Le choix du texte pose un véritablement problème. Les enseignants se contentent des textes choisis dans le programme. Mais toujours est-il qu'il est difficile de savoir si le contenu du texte correspond vraiment au thème, au niveau des apprenants et à leur intérêt. Le choix devient « à qui mieux mieux » comme l'affirme Banga Amvéné (2023, p.4) au sujet des enseignants du Cameroun.

Le programme choisit les textes à étudier, propose des méthodes d'enseignement de l'étude des textes et des thèmes :

**Bernadette** *Si je, si on me permettait de choisir un texte à étudier avec les apprenants. Oui comme c'est dit que le programme est déjà quelque chose constitué, je n'ai pas encore une idée bien préparée pour choisir un texte déjà pour les apprenants*

**Youssef** : *Généralement on se contente des extraits dans le programme, surtout dans les œuvres au programme. On a un thème, on extrait un texte.*

L'observation des corpus étudiés vient confirmer que des textes étudiés ne correspondent pas à leurs thèmes. On peut dire que c'est le fruit d'un dispositif institutionnel d'accompagnement des enseignants de français. Il est à noter qu'il existe une corrélation entre un dispositif éducatif et la procédure de sa mise en œuvre ; entre la formation des enseignants et ce dispositif. Le manque d'application de programme (des textes proposés) ne peut être une responsabilité d'un enseignant. Car, chacun d'eux sort des cursus différents (formation académique et professionnelle).

Au regard de cette trajectoire, on peut donc conclure que l'hypothèse principale qui stipule que l'étude des textes littéraires participe au développement des compétences communicatives chez les apprenant à travers ses différentes composantes est confirmée par les données théoriques et empiriques. De façon globale, on peut interpréter ces résultats en disant que les enseignants de français sont au courant des approches qui visent à former des apprenants capables de communiquer en français dans diverses situations. Ils ont l'idée que cette compétence passe par le changement du statut de l'apprenant, par la transformation du contenu à enseigner (connaissances de communication) et des actions ou pratiques enseignantes raisonnées. C'est ce qu'à prouver cette étude, même si les discours des enseignants demeurent théoriques au vue des observations directes.

Notre objectif d'examiner l'impact de l'étude des textes littéraires sur l'acquisition des compétences communicatives chez les apprenants est arrivé à son terme. On comprend que l'étude des textes littéraires impacte sur le développement des compétences communicatives

chez les apprenants en s'appuyant sur des théories telles que la théorie de la réception, le constructivisme où s'effectuent l'usage pragmatique des connaissances linguistiques et extralinguistiques et la théorie de situation didactique. La théorie de la réception associée à la pragmatique peut favoriser les compétences communicatives des apprenants à travers les connaissances en lien avec la communication. Nous avons identifié les connaissances linguistiques (relatives à la sémantique, à la syntaxe, au lexique, à la phonologie etc.) et les connaissances extralinguistiques (déictiques personnels, indices spatio-temporels, les indexicaux, le contexte socioculturel et historique) pouvant contribuer au développement des compétences communicatives chez les apprenants. La théorie de situation didactique nous a conduit à connaître la spécificité du texte littéraire dans la formation des compétences communicatives chez les apprenants. Le socioconstructivisme quant à lui constitue une procédure pragmatique de réalisation de ces connaissances dans une situation de communication modelée par le contenu du texte littéraire comme situation didactique.

- En rapport avec l'objectif spécifique 1, les connaissances extralinguistiques se situent à trois niveaux : au niveau de l'énonciation (les déictiques personnels, les indices spatio-temporels), au niveau indexical (certains éléments linguistiques dont la présence ne dit pas ce qu'ils montrent. Autrement dit, des constructions linguistiques dont le sens sont externes aux formes. Par exemple les adverbes, les connecteurs logiques... à valeurs performatives) et au niveau contextuel (contexte sociohistorique et socioculturel). Relatifs aux connaissances linguistiques qu'on devra enseigner aux apprenants pour favoriser leurs compétences, il s'agit des connaissances internes liées au fonctionnement de la langue (grammaire, vocabulaire, conjugaison, orthographe etc.),
- Concernant notre objectif spécifique 2, la démarche de l'étude des textes littéraires visant à développer les compétences linguistiques, pragmatiques et sociolinguistiques chez les apprenants s'appuie sur les travaux collectifs suscitant les interactions, notamment les exposés, les mises en scènes, le cercle de lecture etc. Ces approches plus actives et communicatives sont décrites comme des tâches adaptées pour déclencher des compétences communicatives chez les apprenants. nous savons déjà que le texte littéraire a une motivation spécifique. si l'enseignant effectue un choix judicieux du texte à étudier, des tâches et des stratégies adaptées, le texte littéraire motive, amuse et fait agir l'apprenant et le pousse enfin à prendre la parole.

## **5.2. DISCUSSION DES RÉSULTATS**

### **5.2.1 Les apports de l'étude**

Au regard des diverses reformes actuelles auxquelles souscrit le ministère de l'éducation nationale et de la promotion civique du Tchad, à savoir le paradigme de l'approche par les compétences(APC) et de l'approche communicative(AC), l'enseignement apprentissage du français tend à sortir des chemins traditionnels battus selon une vision coloniale, anticoloniale et d'un modèle transmissif. L'enseignement du français, pour répondre au rythme de ces réformes, est tourné vers une compétence à communiquer que d'enseigner des souvenirs comme un cours d'histoire.

Nos résultats obtenus auprès des enquêtés montrent que l'enseignement de français au Tchad, plus précisément l'étude des textes littéraires, reste soucieuse de la finalité de l'enseignement du français langue étrangère ; celle de communiquer dans des situations variées. Les enseignants et les apprenants pensent que les multiples activités collectifs (exposé débat interactive, apprentissage par jeux de rôle etc.), les interactions, sont susceptibles de déclencher une compétence communicative au tour d'un texte littéraire.

Les entretiens avec nos enquêtés révèlent aussi que la réception du texte se fait par des connaissances linguistiques (à l'exemple d'étude des mots difficiles sous le vocable de vocabulaire) et des connaissances extralinguistiques (des dispositifs énonciatifs, des connaissances du contexte historique du texte).

Prise ainsi, l'étude de textes littéraires, accompagnée des approches appropriées, fournira des connaissances linguistiques et extralinguistiques aux apprenants et aura l'impact sur leurs compétences communicatives. En menant son étude dans ce domaine, Bilo'o (2022) arrive aux mêmes résultats selon lesquels les performances du groupe expérimental montrent que la prise en compte des connaissances extralinguistiques en réception des textes développe les compétences de communication des apprenants. Gupta (2013) obtient les mêmes résultats à travers des questionnaires adressés aux enseignants sur le texte littéraire et compétences communicatives. À la question de savoir si le texte littéraire favorise la communication entre les apprenants, tous les 15 enseignants répondent « oui ». Sajjadi et al. (2020) à travers leur étude expérimentale par le jeu de rôle montrent que les textes littéraires développent les compétences pragmatiques des apprenants : comportement verbal, non verbal, infra verbal et habilités conversationnelles.

Par ailleurs, nos résultats rejoignent d'autres chercheurs qui ont montré qu'au-delà de ces connaissances, il faut aussi voir certaines approches adaptées aux textes littéraires telles

que les interactions (Maillard 2013 ; Bationo 2013), le cercle de lecture (Manon et Lafontaine 2012 ; Morion 2015) qui favorisent le développement des compétences communicatives chez les apprenants. Nos résultats sont donc soutenus par plusieurs auteurs, du point de vue des connaissances des textes littéraires et les approches adéquates, montrant que l'étude des textes littéraires développe les compétences communicatives chez les apprenants.

Les résultats divergent par contre avec le travail mené par Puren (2006) qui trouve qu'avec l'objectif d'apprendre à communiquer dans la vie courante en faisant parler les apprenants entre eux-mêmes comme s'ils étaient en société (simulation), le texte littéraire ne concorde pas avec l'approche communicative. Car, une fois qu'il est introduit en classe, il ne donne naissance qu'à un commentaire scolaire et non à une réelle communication dite authentique. Pour ce critique de l'approche communicative, parler en classe sur le texte n'est pas synonyme de faire sociale, c'est-à-dire de s'exprimer dans toutes situations de communication de vie courante avec des inconnus.

Des résultats comme ceux-ci peuvent contribuer à sauver l'image du texte littéraire autrefois considéré comme un support inadapté à l'enseignement apprentissage du français. Le texte littéraire pourra retrouver sa noblesse, mais cette fois-ci différente de celle d'avant en ce sens qu'il ne s'agira plus simplement de sa beauté, mais aussi de sa capacité à outiller les apprenants avec des connaissances, techniques, pratiques de communication authentique ; à créer des situations qui provoquent des interactions entre les apprenants et par conséquent tend à leurs compétences communicatives.

Les résultats mettant ainsi en évidence la valeur de l'étude des textes littéraires permettent aux enseignants de prendre conscience des enjeux actuels de l'enseignement du français, particulièrement de l'étude des textes littéraires. Ce qui leur permet en fait de renouveler davantage leurs pratiques didactiques et pédagogiques autour de ces supports pour les orienter dans un but communicatif plus authentique. Dans une certaine perspective, les enseignants doivent couronner les textes littéraires avec d'autres situations de vie authentique que de se limiter dans des activités purement scolaires. Le texte littéraire peut être un point de départ et « l'enseignant s'appuie sur un transfert automatique de la situation donnée à une autre situation similaire de la part des étudiants et ils sont encouragés à invoquer des situations déjà connues » (Branışte\* 2014, p.70).

### **5.2.2 Limites de l'étude.**

Généralement, la plupart des travaux de recherche présentent des limites. Le travail de recherche est de nature complexe et nécessite beaucoup de rigueur, d'attention, du temps,

d'intelligence etc. Ainsi donc, notre travail de recherche présente plusieurs limites. Ces limites se situent sur le plan théorique et empirique.

**Sur le plan théorique :** la théorie des actes de langage notamment la pragmatique devrait principalement être convoquée. La pragmatique a marqué un grand apport dans la didactique du français visant une compétence communicative qui implique une composante pragmatique. Dans cette recherche, elle s'est vue associée à la théorie de la réception en raison de l'objet littéraire comme l'un des éléments clés de cette étude.

En outre, principalement dans le cadre exploratoire selon nos concepts clés, nous nous sommes rendu compte que notre thème est très vaste. Nous n'avons pas pu lire les travaux essentiels menés en amont en rapport avec notre thème. En clair, nous n'avons pas pu repérer une démarche bien définie de l'étude des textes littéraires visant à développer les compétences communicatives (réception et production à l'oral et à l'écrit) des apprenants. Nous nous sommes contentés des approches parfois visant uniquement une compétence en réception. Aussi est-il que de façon déconnectée, nous avons employé des approches visant les interactions entre les apprenants.

**Sur le plan empirique :** au vue du problème abordé qui concerne la nécessité de l'étude des textes littéraires dans la formation des compétences communicatives chez les apprenants, une étude expérimentale pourrait rendre nos résultats solides et peut être valides. Par contrainte de temps lié aux campagnes électorales précédées par la grève des enseignants qui ont perturbé les cours, nous n'avons pas pu expérimenter notre dispositif. Cette limite est un manque réel pour notre recherche.

Par ailleurs, Les observations que nous avons effectuées sont limitées seulement à deux enseignants. Les résultats de notre recherche se limitent à un échantillon d'étude très restreint comme un cas précis. Ils ne peuvent donc pas être extrapolés.

### **5.3 SUGGESTIONS**

Notre course ne peut s'arrêter à l'examen théorique de l'étude des textes littéraires dans la formation des compétences communicatives chez les apprenants. Après la compréhension, nous envisageons quelques pistes d'amélioration sous-forme de suggestions aux personnes qui ont directement et indirectement un lien avec l'éducation et l'enseignement des textes littéraires.

### **5.3.1 Suggestions aux acteurs de l'éducation**

#### **5.3.1.1 Aux décideurs.**

La conception d'un programme éducatif est une phase et son application sur terrain en est une autre. L'APC est entrée au Tchad il n'y a pas longtemps, trouvant le programme déjà élaboré depuis 2008. Pour cela, nous suggérons au ministère de l'Éducation Nationale tchadienne d'organiser des séminaires d'accompagnement des enseignants sur le terrain afin que l'enseignement apprentissage du français puisse refléter les aspects pratiques des nouvelles réformes auxquelles il souscrit. L'étude des textes littéraires devrait contribuer au développement des compétences communicatives chez les apprenants. Pour ce faire, des formations continues entremêlant théorie et pratique seraient d'une grande importance. Par ailleurs, la mise en œuvre du programme devrait être contrôlée par ses sous-organes départementaux.

#### **5.3.1.2. À l'Inspection départementale de l'Éducation Nationale de Mont-Illi**

À cet Organe plus proche du terrain, nous leur proposons de multiplier des formations continues sur les nouvelles réformes à savoir l'APC et l'AC pour sortir des démarches classiques de l'enseignement du français, particulièrement l'étude des textes littéraires. Nous leur suggérons également de mettre, à la disposition des enseignants et des chefs d'établissements, des matériaux didactiques nécessaires.

#### **5.3.1.3. Aux responsables d'établissements.**

Les chefs d'établissements, à travers les chefs de département de français, devraient veiller à la bonne application du programme selon les recommandations du ministère. Ils devraient se rassurer des matériaux utilisés et faire part à l'Inspection départementale en cas de manque.

#### **5.3.1.4. Aux apprenants.**

Les apprenants devraient se rassurer qu'une grande partie de l'enseignement du français en classe de seconde consacrée à l'étude des textes littéraires n'est pas un hasard. Cela se justifie par le fait que la finalité de l'enseignement du français comme discipline scolaire est la production et la réception des divers types des textes. Le texte littéraire surtout, à la fois forme linguistique et connaissances extralinguistiques, est une opportunité à ne pas laisser. Ces apprenants devraient donc prendre au sérieux tous les exercices proposés par leurs enseignants au tour de ce support qui leur sert de communication par sa forme linguistique parfaite, par son contenu stimulant et par ses connaissances extralinguistiques.

### **5.3.1.5. Aux enseignants**

Les enseignants de français sont des acteurs directs qui interviennent dans les salles de classes aux côtés des apprenants. Ils devraient comprendre que l'enseignement du français évolue selon les besoins de la société. Nous leur suggérons d'adopter des approches horizontales, c'est-à-dire définir les modalités d'enseignement où une grande place est faite aux apprenants. Car :

Les cours magistraux sont temps perdus...On n'apprend pas à dessiner en regardant un professeur qui dessine très bien. On n'apprend pas le piano en écoutant un virtuose... Il faut essayer, faire, refaire, jusqu'à ce que le métier entre...Je conçois la classe primaire comme un lieu où l'instituteur ne travaille guère, et où l'enfant travaille beaucoup. Non point donc de ces leçons qui tombent comme la pluie, et que l'enfant écoute les bras croisés. Mais les enfants lisant, écrivant, calculant, dessinant, récitant, copiant et recopiant (Alain cité par Banga Amvéné 2023, pp.16-17)

Ce qui peut se traduire par la multiplication des travaux en groupe sur les textes littéraires, des interactions en classe suscitant des réflexions. On peut aussi demander aux apprenants de choisir les textes qui les intéressent et leur proposer des projets authentiques à réaliser sur les textes littéraires.

Aussi, proposons-nous de commencer les leçons par la formulation d'un objectif qui oriente les apprenants vers une application de l'apprentissage dans le quotidien de leur vie. L'étude des textes littéraires doit être orientée de façon à éviter tous clichés accusant la littérature de ne servir à rien dans l'enseignement apprentissage du français.

Par ailleurs, nous leurs suggérons de travailler en collaboration pour être plus performants et compétents dans leur métier. En groupe, ils peuvent revisiter leurs répertoires chacun et proposer des textes qu'ils estiment convenables aux besoins communicatifs de leurs apprenants. Après l'expérimentation et en constatant l'intérêt, le niveau de langue, le goût que manifestent les apprenants pour ces textes, ils peuvent faire part aux décideurs pour les insérer dans le programme national.

### **5.3.2. Modélisation d'un dispositif de l'étude des textes littéraires pour développer les compétences communicatives en classe de seconde au Tchad.**

Nous invitons les didacticiens du français à s'asseoir en groupe sur la table d'ingénierie didactique. Au sujet de l'étude des textes littéraires, nous leur suggérons de créer un dispositif valide afin de relever le défi. Ce dispositif devrait tenir compte de besoin communicatif.

### **5.3.2.1. Notre contribution au sein des didacticiens du français au Tchad : proposition d'une fiche aux enseignants du L.A.D**

Nous élaborons ici-bas une fiche pour prêter main forte aux didacticiens du français, particulièrement aux enseignants de français du Lycée Abdramane Dadi. Cette fiche se rattache aux étapes de la démarche SLIPEC. Elle prend en compte les connaissances linguistiques (connecteurs logiques) et extralinguistiques et s'appuie sur les interactions communicatives. En souscrivant au concept de « transpiration didactique » (Banga Amvéné 2021), ces six (6) étapes seront complétées par les exercices de consolidation et les activités de co-construction (exposé).

Le point de départ est le texte littéraire. Pour développer des compétences communicatives plus authentiques, l'enseignant doit faire intervenir des situations sociales de référence. Par exemple au niveau d'exercice de consolidation, une situation que les apprenants peuvent rencontrer pas à l'école mais au quartier.

#### **CORPUS DE NOTRE DISPOSITIF (texte au programme).**

##### **Le mariage n'est pas une plaisanterie**

Sibiri tendait un habile piège à Birama. Ces dernières paroles avaient un ton de douceur et d'amitié. Birama ne s'y trompait d'ailleurs pas. Mais voyant que Sibiri semblait disposé à l'entendre, il rassembla son courage et dit :

-Ce mariage fera le malheur de Kany ; c'est pour cela que je suis contre. Notre sœur n'aime pas Famagan ; elle ne sera jamais heureuse avec lui. Et puis, il a déjà deux femmes. Kany aime un autre garçon. Pourquoi vous opposeriez-vous à leur union ? C[e] garçon réussira un jour, croyez moi.

Sibiri partit d'un éclat de rire :

-Je te savais insolent, Birama, je viens de découvrir que tu es fou. Il faut que tu sois fou pour me dire ce que je viens d'entendre. Que vient faire le point de vue de Kany dans cette affaire ? C'est nous qui décidons, comme il est d'usage. C'est à Kany à suivre. Depuis que le monde est monde, les mariages ont été faits comme nous le faisons. Tu es trop petit pour nous montrer le chemin.

Les yeux de Birama brillèrent de colère, son visage devint dur.

-Ah, c'est ainsi ! hurla-t-il. Eh bien ! Depuis que le monde est monde, les mariages ont été mal faits ! Ce n'est d'ailleurs pas un mariage, reprit-il, mais une vente aux enchères. Vous agissez comme si Kany était non une personne, mais un vulgaire mouton. Ce qui vous intéresse, c'est combien vous en tirez. Vous la livrez au plus offrant et vous ne vous souciez

plus de savoir ce qu'elle devient. Qu'elle soit l'esclave de Famagan, reléguée au fond d'une case au milieu d'autres esclaves, vous vous en moquez. Pour vous, ce qui compte, c'est ce que vous recevrez !

-Je crois que tu as perdu la tête. D'ailleurs, tout ce que tu viens de dire cadre bien avec votre conduite, à vous qui reniez votre milieu, à vous qui avez honte de votre origine, à vous qui ne rêvez que d'imiter vos maitre, les Blancs. Oui, nous avons le droit d'imposer qui nous voulons à Kany parce que Kany a quelque chose de nous : elle porte notre nom, le nom de notre famille. Qu'elle se conduise mal et la honte rejaillit sur notre famille. Il ne s'agit pas d'une personne, mais de tout le monde. Tu me parles de ton camarade ? Voyons, qui est-ce qui l'a choisi ? Kany, me diras-tu ; mais, dis-moi, crois-tu que Kany, à elle seule, puisse mieux juger que nous tous réunis ? Le mariage n'est pas une plaisanterie, il ne peut être réglé par ceux qui ne rêvent que de cinéma, de cigarettes et de bals. Nous connaissons Famagan. Nous nous sommes renseignés sur lui. Il a sa place parmi nous. C'est pour cela que Kany l'épousera. Tu me parles d'argent qu'il nous a donné. Tu sais bien que bien avant Famagan nous vivions et nous ne mendions pas. Et puis, il faut que tu sois Birama pour croire qu'un homme puisse être assez riche pour payer une âme. L'argent symbolise l'effort que fournit Famagan pour accéder à notre famille.

Sibiri était méconnaissable. Ce n'était plus l'autoritaire prodigue en gifles, mais un homme qui discute et qui cherche à convaincre.

SEYDOU BADIAN

*Sous l'orage*

Présence Africaine, 1957, pp.17-18

## FICHE DE PRÉPARATION DE LA LEÇON PORTANT SUR L'ÉTUDE DES TEXTES LITTÉRAIRES

**Établissement : L.A.D**

**Date.....**

**Classe : 2<sup>nd</sup>e**

**Effectif.....**

**Thème 4 :** La métamorphose de la société traditionnelle

**Période.....**

**Objectif du thème :** À la fin de cette séquence, l'apprenant devra articuler une réflexion critique sur l'évolution de la société africaine avant de poser ses actions.

**Titre de la leçon :** Étude de texte

**Durée : 1h**

**Savoir à acquérir :** au terme de cette leçon, l'apprenant sera capable de mobiliser des connaissances linguistiques et extralinguistiques pour soutenir une idée portant sur les changements que connaît le mariage en Afrique.

**Corpus :** Le mariage n'est pas une plaisanterie. Seydou Badian (texte au programme de seconde)

**Matériels :** texte, tableau, la craie, cahier de l'apprenant, l'éponge etc.

Étapes	Durée	Contenu	Corpus	Activité de l'apprenant	Activité de l'enseignant
<b>Connaissances extralinguistiques associées aux actes de langage</b>					
<b>1. situation du texte</b>	<b>5mn</b>	-Le mariage est une union de deux personnes des sexes opposés basé sur un libre choix dans la confiance mutuelle. Les types de mariages sont : mariage civil, mariage religieux, mariage traditionnel. -Le texte est tiré de <i>Sous l'orage</i> de Seydou Badian	Feedb ack C.A	Qu'entends-tu par mariage ? quels sont les types de mariage que tu connais ? De quelle œuvre est tiré le texte ?	Pose des questions pour vérifier les feedbacks des apprenants relatifs au mariage et pour situer le texte

		publié en 1957 dans un contexte de mutation de mariage en Afrique (Mali).			
<b>2. lecture du texte</b>	<b>15mn</b>	<p><b>1.</b> C'est un échange interactif entre Sibiri et Birama. À travers les déictiques personnelles « te, tu... » employés par Sibiri et la dominance de « vous » de la modestie employé par Birama, on peut détruire une relation de supériorité et d'infériorité entre les interlocuteurs de même couche sociale. Ils représentent respectivement les traditionalistes (Sibiri) et les modernes (Birama)</p> <p><b>2.</b> Ils partagent en commun le système de mariage dans leur société.</p> <p><b>3.</b> Ils utilisent la communication interpersonnelle. Parce que la prise de parole de chaque locuteur vise directement son interlocuteur à travers les déictiques personnelles « te, tu... » et la dominance de « vous » de la modestie.</p> <p><b>4.</b> Sibiri use de multiples comportements verbaux : tend des pièges en prononçant des paroles douces, s'éclate de rire etc. et des moyens linguistiques à valeurs performatives : « je viens de découvrir que tu es fou ; Je crois que tu as perdu la tête, tu es trop petit pour nous</p>		<p><b>1.</b> À partir des déictiques personnelles, des indices spatio-temporels, décris les relations entre les personnages et dis à quelle image sociale renvoient ces interlocuteurs.</p> <p><b>2.</b> Quelle est l'information que les interlocuteurs partagent en commun ?</p> <p><b>3.</b> Quelle type de communication utilisent-t-ils ? justifie ta réponse.</p> <p><b>4.</b> à travers le comportement de Sibiri, identifie le but visé dans cette communication.</p>	<p>Ecrit la consigne au tableau et demande aux apprenants de la recopier dans leurs cahiers puis de la traiter. C'est un travail qui peut se faire en groupe par banc</p>

	montrer le chemin ». Le but visé par la communication est donc d'intimider et de convaincre l'interlocuteur du type de mariage désiré par Sibiri. On ressent ses effets à travers le sentiment de Birama : « jeux brillaient de colère » ; « visage devint dur » ; « hurla-t-il ».			
<b>Connaissances linguistiques</b>				
<b>3. Idée générale du texte</b>		<b>5.</b> Le texte parle d'une controverse autour d'un mariage		<b>5.</b> De quoi parle le texte ?
<b>4. Progression du texte</b>		<b>6.</b> les prises des paroles des personnages, les idées évoquées et les arguments avancés sont : <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Birama</b> « ce mariage fera le malheur... croyez-moi »</li> </ul> <u>-Idée</u> : l'opposition au mariage de Kany <u>-Arguments</u> : « il a déjà deux femmes » ; « Kany aime un autre garçon » ; <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Sibiri</b> « je te savais insolent...pour nous montrer le chemin »</li> </ul> <u>-idée</u> : l'imposition du mariage à kany. <u>-arguments</u> : « c'est nous qui décidons comme il est d'usage » ; « depuis que le monde est monde, les		<b>6.</b> distingue les prises de parole et indique l'idée et les arguments qui les soutiennent <b>7.</b> Identifie les connecteurs logiques dominants dans le texte et dis à quoi servent-ils.

		<p>mariages ont été faits comme nous le faisons » ; « tu es trop petit pour nous montrer le chemin »</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Birama</b> « Ah !...vous recevrez ! »</li> </ul> <p><b><u>Idée</u></b> : le contre-mariage :</p> <p>Argument : « une vente aux enchères, » « un vulgaire mouton » « vous la livrez au plus offrant » « qu'elle soit esclave de Famagan... »</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Sibiri</b> « je crois que...accéder à notre famille »</li> </ul> <p><b><u>Idée</u></b> : le devoir d'imposer le mariage</p> <p><b><u>Arguments</u></b> : « elle porte notre nomme, le nom de notre famille » ; « qu'elle se conduise mal et la honte rejaillît sur notre famille » « nous connaissons Famagan »</p> <p>7. Les connecteurs logiques dominants dans le texte sont : mais, d'ailleurs. Mais exprime une idée contraire, une opposition à un énoncé. Quant à Ailleurs, il exprime une idée parallèle par rapport à une autre.</p>			
<b>5. Explication détaillée du texte (fond et forme)</b>	<b>15mn</b>	Les interactions entre les apprenants et l'enseignant et entre pairs pour valider les bonnes réponses		Les apprenants proposent les réponses. Justifient leurs propositions. Ils annulent les mauvaises réponses eux-mêmes.	L'enseignant à cette étape devient neutre. Il se contente de reprendre les questions de la consigne et de

					relancer les questions, de demander beaucoup des justifications. Son but est d'observer les arguments avancés
<b>6. conclusion</b>	<b>5mn</b>	<p>1. Le texte parle d'un mariage qui oppose sibiri et Birama. Les mécanismes déployés sont :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• la gestion des relations inter discussives et interpersonnelle à travers le rapport de force(le tutoiement d'un conté et le vouvoiement d'un autre)</li> <li>• la position prise, les idées et les arguments avancés pour déconstruire les propos adverses</li> <li>• le but visé (convaincre) et les outils pour l'atteindre à travers des phrases performatives « je te savais insolent » « je crois que tu as perdu la tête » (il veut rassurer l'interlocuteur de sa conviction et à la fois lui dire qu'il est vraiment insolent)</li> <li>• usage des connecteurs logiques de contestation et idées soutenues par des arguments</li> </ul>		<p>1. que peut-on retenir de la communication entre les interlocuteurs ?</p> <p>2. quels sont les mécanismes de communication déployés pour atteindre chacun son but ?</p>	L'enseignant reformule, si nécessaire, la synthèse proposée par les apprenants et la porte au tableau.

<b>7. Exercice de Consolidation</b>	<b>10mn</b>	Paragraphe 1 : idée, arguments Paragraphe 2 : idée et argument Paragraphe 3 : idée et argument		Ton papa impose à ta grande sœur de se marier à son ami contre son gré. il t'est demandé de le convaincre pour qu'il la laisse marier qui elle voudra. En 3 paragraphes, soutiens tes idées avec des arguments convaincants	L'enseignant porte la situation au tableau et demande aux apprenants de la recopier dans leurs cahiers.
<b>8. Devoir</b>	<b>5mn</b>	<b>Exposé débat (à faire à la maison et à présenter en classe)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trouver des arguments et des exemples pour soutenir le mariage traditionnel</li> <li>• Chercher des arguments et des exemples pour montrer que le mariage en Afrique a évolué</li> </ul>		Pensez-vous que le mariage traditionnel est encore important de nos jours?	L'enseignant fixe la date et les heures des exposés.

## **D'autres exercices d'application.**

### **Texte d'appui**

La gravité de son visage me fit craindre le pire. Et je me levai immédiatement.

« Mère, que se passe-t-il ?

— Rien de grave, bien au contraire. Rien que du bonheur !

*Alhamdulillah !* Ta bonne fortune se réveille. Enfin, je pourrai relever la tête avec fierté et cela, grâce à toi. Enfin, ma dignité est assurée. Mais je ne suis pas si surprise. Je savais que tu devais avoir une vie exceptionnelle.

— Quoi donc ?

— Ton oncle Hayatou a accordé ta main à un autre. Tu n'épouseras plus Aminou. Ton père te le fait savoir.

— Qui c'est ?

— Alhadji Issa ! L'homme le plus important de la ville. Tu gagnes au change. Ma seule inquiétude, c'est qu'il a déjà une épouse. J'aurais voulu t'épargner la polygamie. Moi qui en souffre tous les jours. Mais, de toute façon, si tu ne trouves pas une femme en entrant dans un foyer, tu es rattrapée par une autre, fatalement, tôt ou tard. Mieux vaut finalement en trouver une que d'en attendre une autre ! Une nouvelle qui fera pâlir d'envie et de jalousie plus d'une dans ce repaire de louves. Il me faut déjà penser à te protéger de tes sorcières de marâtres.

— Mais, Diddi, je ne le connais pas !

— Lui, il te connaît. Apparemment, il a beaucoup insisté pour t'épouser. Ton père en est très fier, tu sais ?

— Mais, j'aime Aminou ! C'est avec lui que je veux me marier.

— L'amour n'existe pas avant le mariage, Ramla. Il est temps que tu redescendes sur terre. On n'est pas chez les Blancs ici. Ni chez les Hindous. Tu comprends pourquoi ton père ne voulait pas que vous regardiez toutes ces chaînes de télé ! Tu feras ce que ton père et tes oncles te diront. D'ailleurs, as-tu le choix ? Épargne-toi des soucis inutiles, ma fille. Épargne moi aussi, car ne te leurre pas, la moindre de tes désobéissances retombera invariablement sur ma tête. »

Djaïli Amadou Amal

*Les impatientes*

Emmanuel Collas 2017, pp.22-23

**Consigne :**

➤ **Connaissances extralinguistiques**

1. De quelle œuvre est tiré ce texte ?
2. Identifie et justifie le contexte du texte à partir des expressions suivantes : « On n'est pas chez les Blancs ici. » ; « Ni chez les Hindous. »
3. Quel acte la locutrice cherche à accomplir à travers l'expression « redescendes sur Terre. » ?
4. Quel est le lien qui existe entre les personnages du texte ?
5. En t'inspirant du contexte de la communication, explique pourquoi « Didi » se sent fier ?

➤ **Connaissances linguistiques**

6. Justifie la nature du texte à travers les indices textuels
7. Que signifie les mots : *Alhamdulillah!* Repaire, louves, leurre ?
8. Qui parle dans le texte ? À qui ? De quoi ?
9. Que connotent les points d'exclamation et d'interrogation dans ce texte ?

**Thème d'exposé :** « L'amour n'existe pas avant le mariage, Ramla. »

Que pensez-vous ?

**PROPOSITION DE CORRECTION**

➤ **Connaissances extralinguistiques**

1. Le texte est tiré du chapitre V, à la première partie du roman *les impatientes* de Djaïli Amadou Amal, publié à l'édition Emmanuel Collas en 2017.
2. Les expressions « on n'est pas chez les Blancs ici » ; « Ni chez les Hindous. » nous permettent d'identifier un contexte propre au texte, exceptant toute terre blanche. Elles nous situent dans une terre noire, par ricochet l'Afrique. En Europe ou en Asie, le mariage prend ses racines dans l'amour, contrairement en Afrique où « l'amour n'existe pas avant le mariage », surtout chez les musulmans.
- 3.) La locutrice, à travers l'expression « redescendes sur terre », interpelle son interlocutrice (qui manifeste les effets de l'école) à regarder le mariage selon son milieu et à l'accepté tel qu'il a été fait de génération en génération. Par cette expression, on sous-entend qu'il existe un « haut » (chez les Blanc et chez les Hindous) et un « bas » (chez les noirs).

4. Il existe un lien familial entre les personnages : une mère et sa fille.

5. « Didi » se sent fière parce qu'elle s'apprête à donner sa fille en mariage. Chez les musulmans, le mariage d'une fille est un signe d'honneur pour ses parents et témoigne d'une bonne éducation inculquée par ces derniers. Étant donné que l'acte de fornication est proscrit chez l'Islam, les parents subissent les déshonneurs si cet acte est commis par leur fille. C'est pour cela que Didi est contente.

#### ➤ **Connaissances linguistiques**

6. c'est un texte romanesque incluant des dialogues. Le passé simple dès l'entrée du texte nous permet de l'identifier.

7. « *Alhamdulillah !* » est une expression partagée entre les musulmans et les arabes et signifie « louange à Dieu ou Dieu merci ».

. Louves : les femelles des loups

. Paires : lieu où se réunissent les bêtes sauvages.

. Leurre : le fait de se laisser tromper ou piéger par des fausses promesses

8. C'est un échange entre Ramla et sa mère. Elles s'adressent mutuellement. La mère de Ramla lui annonce son prétendant, son futur mari. Ramla exprime son désir de se marier avec Aminou.

9. Les points d'exclamation et d'interrogation dans ce texte connotent les surprises provoquées par ce mariage inattendu de Ramla.

**Thème :** « L'amour n'existe pas avant le mariage, Ramla. »

**Groupe 1 :** trouvez des arguments pour montrer qu'en Afrique, l'amour n'existe pas avant le mariage

**Groupe 2 :** Réfutez par des arguments convaincants que l'amour existe avant le mariage dans d'autres contextes africains.

La mise en œuvre de cette fiche constitue une démarche pour développer la compétence communicative par le truchement d'un texte. Les connaissances extralinguistiques permettent à l'apprenant d'avoir les informations qui échappent au texte et qui déplacent son sens. Quant aux connecteurs logiques, à la structure du texte, ils permettent à l'apprenant de composer son propre texte. L'enseignant doit privilégier les interactions, orienter, guider les apprenants. À la fin de la leçon, il propose des activités collectives (exposé/projet sur le texte) à faire à la maison et les résultats seront présentés en classe, suivis des discussions interactives entre pairs. Avec les ressources langagières disponibles, les interactions coopératives de notre dispositif se résument, selon CECRL (2001, p.99), à :

- former le groupe de travail et créer des relations entre les participants
- Mettre en place la connaissance partagée des caractéristiques propres à la situation pour en avoir une lecture commune
- Identifier ce qui pourrait et devrait être changé
- Parvenir à un consensus sur les finalités et les moyens de les atteindre
- Se mettre d'accord sur l'attribution des rôles
- Gérer les aspects pratiques de la tâche à effectuer, par exemple : en connaissant et résolvant les problèmes qui surgissent ; en coordonnant et en gérant les interventions; en s'encourageant mutuellement : en prenant acte de la réalisation d'objectifs secondaires (l'accomplissement final de la tâche)

Dans ce chapitre, il a été question d'interpréter les résultats de notre recherche et de les discuter à la lumière des théories retenues. La théorie de la réception, en prenant appui sur les travaux de Gupta (2013), Bilo'o (2022), nous a permis de valider l'hypothèse 1 relative aux connaissances des textes littéraires qui favorisent les compétences communicatives chez les apprenants. Le socioconstructivisme et la théorie des situations didactiques, en prenant appui sur les travaux de Sajjadi et al (2022), Maillard (2013) Manon (2015) et Bationo(2013) nous ont permis de valider l'hypothèse 2 relative à la démarche méthodologique basée sur les interactions et les activités collectives de co-construction. Nous comprenons que les acteurs de l'enseignement apprentissage sont au courant des reformes actuelles adoptées par le ministère de l'éducation nationale du Tchad à savoir L'APC et AC. Toutefois, nous observons des difficultés de mise en pratique. Ces difficultés s'expliquent par un manque d'accompagnement pratique des enseignants sur terrain dans les nouvelles réformes qui promeuvent l'enseignement tourné vers l'apprenant. Ce qui nous a poussé à faire des suggestions aux acteurs éducatifs et à proposer une fiche aux enseignants.

## CONCLUSION GÉNÉRALE

Au terme de cette étude, nous voulons rappeler le chemin parcouru pour développer notre thème de recherche intitulé : **Étude des textes littéraires et développement des compétences communicatives chez les apprenants de 2<sup>nd</sup>e du lycée Abdramane Dadi(Tchad)**. Cette recherche a été motivée par le constat selon lequel les apprenants de 2<sup>nd</sup>e du lycée Abdramane Dadi rencontrent des difficultés à communiquer en français, complexifiant à la fois la fonction enseignante et le processus d'apprentissage. Nous sommes parvenus à une problématique de recherche qui tourne au tour de **l'absence des compétences communicatives chez les apprenants**.

La question principale qui a orienté cette étude est la suivante : Comment l'étude des textes littéraires participe-t-elle au développement des compétences communicatives chez les apprenants ? Cette question générale se décline en deux questions spécifiques suivantes : (QS1) : quel est rôle des connaissances linguistiques et extralinguistiques des textes littéraires dans le développement des compétences linguistiques, pragmatiques et sociolinguistiques chez les apprenants ? (QS2) : En quoi la démarche SLIPEC développe-t-elle les compétences linguistiques, pragmatiques et sociolinguistique chez les apprenants ?

Pour guider cette recherche, nous avons émis comme hypothèse générale, le fait que l'étude des textes littéraires participe au développement des compétences communicatives chez les apprenants à travers ses différentes composantes. Cette hypothèse se décompose en deux hypothèses spécifiques suivantes. (HS1) : les connaissances linguistiques et extralinguistiques des textes littéraires contribuent au développement des compétences linguistiques, pragmatiques et sociolinguistiques des apprenants en les dotant des connaissances internes et externes qui conditionnent la communication. (HS2) : la démarche SLIPEC développe les compétences linguistiques, pragmatiques et sociolinguistiques chez les apprenants en privilégiant les interactions et les activités collectives de co-construction.

Tout au long de ce travail, nous avons envisagé comme objectif principal d'examiner l'impact de l'étude des textes littéraires dans la formation des compétences communicatives chez les apprenants. Cet objectif se décline en deux objectifs secondaires qui sont les suivants :(OBS 1) : Catégoriser les connaissances des textes littéraires qui favorisent les compétences linguistiques, pragmatiques et sociolinguistiques chez les apprenants. (OBS 2) : concevoir un dispositif adéquat aux connaissances des textes littéraires pour développer les compétences linguistiques, pragmatiques et sociolinguistiques chez les apprenants

Pour mieux parvenir à répondre à ces questions, nous avons exploré l'état de la question au premier chapitre. Autrement dit, nous avons fait recours aux travaux qui ont été effectués en amont en lien avec notre sujet d'étude. Ces travaux nous ont permis de concilier comme cadre théorique, la théorie de la réception de Jauss et Iser, le socioconstructivisme de Vygotsky et la théorie des situations didactiques de Brousseau. La première théorie nous a permis de comprendre que le texte littéraire est une construction dynamique entre l'auteur et le lecteur, une forme de communication dont la réception dépend du lecteur/apprenant à travers ses multiples connaissances du contexte. Le texte littéraire s'appréhende non seulement comme une forme linguistique, mais aussi comme un discours imbriqué dans un contexte de production. Le sens du texte n'est donc pas donné, mais à construire par un lecteur.

Quant à la deuxième théorie, elle nous a permis de démontrer que si la didactique du français cherche à se renouveler selon le paradigme de l'approche communicative, il lui faudra privilégier les interactions et redéfinir les modalités du travail : le statut de l'apprenant dans le processus d'apprentissage et la manière dont les enseignants font l'étude des textes. Autrement dit, les clés de l'enseignement du français, particulièrement de l'étude des textes littéraires, doivent être remises aux apprenants en interaction, en groupe pour échanger, interagir et co-construire le sens du texte.

La théorie de la situation didactique nous a permis de comprendre que l'apprentissage par situation correspond à l'étude des textes littéraires. La spécificité du texte littéraire comme situation en classe de FLE réside dans sa capacité à stimuler des interactions entre enseignant-apprenants et apprenants-apprenants. Il est ouvert à une pluralité sémantique et par ricochet interprétative. Chaque apprenant le conçoit selon ses réalités socioculturelles. C'est ce que AHADI (2021) nomme « le dénivellement interprétatif » qu'il définit comme le fait d'analyser un texte, de le lire et de le relever pour le confronter à sa propre culture, sa propre expérience, idéologie et interpréter une situation d'une manière équivoque. Cette théorie nous a permis de convenir avec Chabanne (2006) que l'œuvre, indépendamment de tout l'édifice qui s'élabore autour d'elle, est une composante majeure de la situation didactique en classe de littérature.

Pour procéder aux vérifications des hypothèses, nous avons opté au troisième chapitre pour une approche qualitative. Nous avons réalisé des entretiens semi-directifs avec cinq (5) apprenants et quatre (4) enseignants et nous avons mené des observations directes sur les pratiques enseignantes.

Après l'analyse de contenu, le quatrième chapitre montre que l'étude des textes littéraires participe au développement des compétences communicatives chez les apprenants à travers les connaissances linguistiques (syntaxe, sémantique, lexicale, morphologie, phonologie etc.) et extralinguistiques (les dispositifs énonciatifs, les indexicaux et les contextes socioculturels et historiques). Par ailleurs, les interactions, le travail collectif de co-construction à savoir la mise en scène et les exposés accompagnent ces connaissances et permettent aux apprenants d'interagir. Cependant, l'observation montre un faible déploiement des connaissances extralinguistiques et des faibles interactions et une petite place faite aux activités de groupe en étude des textes.

Au vu de ce constat, le cinquième et dernier chapitre s'est chargé d'interpréter, faire des suggestions aux acteurs éducatifs et de proposer une fiche aux enseignants. Cette étude apporte aux enseignants praticiens un ouf de soulagement, une prise de conscience à interroger et à renouveler les pratiques didactiques et pédagogiques sur les textes littéraires afin que l'enseignement du français puisse répondre aux besoins de la société. Document plus motivant, et plus riche des connaissances sur la communication, le texte littéraire participe au développement des compétences communicatives à travers ses différentes composantes et accompagnera fidèlement l'apprenant dans sa quête de communication au quartier. Cette affirmation totalement radicale ouvrirait, sur le plan théorique, des pistes de réflexion et des investigations expérimentales aux chercheurs. Autrement dit, les chercheurs en didactique du français, se serviront de cette étude comme point de départ pour approfondir ce champ sur un plan expérimental. Dans une perspective des recherches futures, notre étude aura le thème suivant : *Apport de l'étude des textes littéraires en didactique de la compétence de communication : une étude expérimentale de deux séquences didactiques au Lycée Felix Eboué de Ndjamena au Tchad.*

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abdelkarim, A. (2023). *Enseignement du français et de l'arabe dans les lycées du deuxième arrondissement de Ndjamena : contribution à une analyse critique de la promotion du bilinguisme dans la société tchadienne* [Mémoire de Master 2, UY1], DICAMES. <https://hdl.handle.net/20.500.12177/11621>
- Abdellah, E. (2022, 08 septembre). *Communication : pour une culture francophone, cas des œuvres programmées au tronc commun au Maroc* [congrès]. VIIIe congrès de la FEAPF : le français vers un monde plurilingue, Cuenca, Espagne. [esp.fipf.org](http://esp.fipf.org). Actualité viii congrès...
- Ahadi, F, A. (2021). Utilisation des textes littéraires en classe de langue étrangère. *International journal of creative research thoughts*, vol 9, 2320-2882. [www.ijcrt.org](http://www.ijcrt.org).
- Argoud, C. (2022). *Apports de la littérature dans les approches communicatives et la perspective actionnelle en classe de FLE : expérimentation et analyse d'un dispositif engageant à l'Alliance Française de Monterrey* [Mémoire de Master, Université Grenoble Alpes]. Sciences de l'homme et société. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas03826618>
- Ayadi, N., & Ghenabzia, S. (2018). *Les cercles de lecture comme moyen de développement de la compétence communicative en FLE : Cas des élèves de 2<sup>ème</sup> année du lycée Bouchoucha, El-oued* [Mémoire de Master 2, Université Echahid Hamma Lakhdar-El oued]
- Balsiger, C., Köhler, B.D. et Panchout-Dubois, M. (2010). *Enseigner la langue dans le souci de la littérature : pour une instrumentalisation de la littérature au service de l'enseignement de la langue ?* [11<sup>e</sup> rencontres des chercheurs en didactique des littératures]. Genève.
- Banga Amvéné, J. D. (2023). *\_DID 513: Introduction à l'ingénierie didactique, \_* Université de Yaoundé 1. Recueil inédit
- Banga Amvéné, j. D. (2021). Transpiration didactique en LMD : la pédagogie universitaire africaine acculturée à l'exercice. *Annals of the University of Craiova, psychology pedagogy*, 2(43), 23-31. Doi: 10.52846/AUCPP, 43.02
- Banga Amvéné, J.D. (2010). *Polyphonie et identité du roman africain dit de la rupture. Discours paternaliste et hétérogénéité constitutive de quatre romans de Bolya*

- Boenga, Calixthe Beyala et Ahmadou Kourouma [thèse de doctorat, Université Bergen]. dr-thesis-2010 Banga-Amvene.pdf
- Baroutsaki-Tsirigoti, S. (2023). *Exploitation pédagogique du texte littéraire et lecture littéraire en FLE : nouvelles inspirations, nouvelles pratiques* [Thèse de doctorat, Université Bordeaux Montagne]. HAL. <https://theses.hal.science/tel-04194167>
- Bationo, J.-C. (2013). Rôle de la littérature dans le développement de la compétence communicationnelle en cours d'allemand au Burkina Faso. *Multilingues*, 69-79. <https://journals.openedition.org/multilinguales/3056>
- Bemporad, C. (2010). Le cadre et la littérature, proposition d'une articulation possible [11<sup>e</sup> rencontres des chercheurs ben didactique des littératures]. Genève.
- Benabbes, S., & Chibane, R. (2020). L'enseignement de la littérature et de la langue dans les manuels de FLE en Algérie. *Scripta*, 24(50), 63-89
- Bérard, E. (1991). *L'approche communicative : Théorie et Pratiques*, (dir). CLE international.
- Biao, F. (2015). *Articulation de l'étude de la langue à l'étude des textes littéraires : Analyse critique de manuel du secondaire québécois*, [Mémoire de Mastère 2, Université LAVAL]
- Biao, F. (2020). *Elaboration et expérimentations des séquences didactiques articulant l'enseignement de la langue à l'enseignement des textes littéraires aux secondaires québécois et suisse*. [Thèse de Doctorat, Université Laval et Université de Genève]
- Biard, J., & Denis, F. (1993). *Didactique du texte littéraire*. Nathan
- Bilo'o, H. (2022). *De la compétence linguistique à la compétence de communication : enseigner/apprendre autrement la réception des textes au secondaire camerounais* [Thèse de doctorat en didactique du français, UY1]. DICAMES. <https://hdl.handle.net/20.500.12177/10426>
- Bonnet, N. (2007). Umberto Eco, de l'œuvre ouverte aux limites de l'herméneutique restreinte. In *la critique littéraire du XXe siècle en France et en Italie*. Presses universitaires de Caen. <https://doi.org/10.4000/books.puc.21111>
- Braniște, L. (2014). Le rôle du texte dans le développement de la compétence communicative dans une langue étrangère. *Scientific Bulletin of the politechnica University of Timisoara Transactions on Modern Languages*, 13(1), 63-74.
- Brousseau, G. (2011). La théorie des situations didactiques en mathématiques. *Varia*, 5(1), 1-6. Doi : 10.4000/educationdidactique.1005

- Campenhoudt, L. V., & Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*, (4 éd). Dunod
- Chabanne, J.-C. (Avril 2006). *Parler, lire, écrire dans la classe de littérature : l'activité de l'élève / le travail de l'enseignant / la place de l'œuvre*. [Conférence]. Conférence d'ouverture des 7<sup>è</sup> rencontres de didactique de la littérature, IUFM de Montpellier. <https://hal.science/hal-00921916>
- Chevalier, J. (2009). La spécification de la problématique. Dans Benoît et Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (p.54). Presse de l'Université de Québec.
- Ciorba-lascu, T. (2021). La spécificité de l'approche discursive du texte littéraire dans la formation de la compétence de communication en anglais. *Acta et Commentationes, Science of Education*, 2(24), 126-135. <https://orcid.org/0000-0003-2192-490X>
- Collès, L., & Dufays, J.-L. (2007). Du texte littéraire à la lecture littéraire: les jeux d'un déplacement en classe de FLE/S. *Études de lettres* (4), 53-69. Doi : <https://doi.org/10.4000/edl.5785>
- Coulomb, C. (1986). Du linguistique à l'extra-linguistique. *In recherches anglaises et nord-américaines. RANAM* (19), 33-48. <https://doi.org/10.3406/ranam.1986.1145>
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues, Apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de Didactique de français Langue Etrangère et Seconde*. CLE international.
- Daunay, B. (2007). État des recherches en didactique de la littérature, *Revue française de pédagogie*(159), 139-189. <https://journals.openedition.org/rfp/1175>
- Dépelteau, F. (2000). *La démarche d'une recherche en sciences humaines : de la question de départ à la communication des résultats*. Les presses de l'université de Laval.
- Diop, A. (2013). Les langues d'enseignement dans le système éducatif du Tchad. *Glottopol*, (22), 152-166. <http://www.univ.rouen.fr/dyalang/glottopol>
- Djaïli Amadou, A. (2017). *Les impatientes*. Emmanuel Collas.
- Dolz, J., & Gagnon, R. (2008). Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. *Pratiques*, n°137-238, 179-198. <https://foi.org/10.4000/pratiques.1159>
- Dumez, H. (2011). Qu'est-ce que la recherche qualitative ? *Le libellio AEGIS*, 4(7), 47-58. <http://crg.plytechnique.fr/v2/aegis.html#libellio>
- Dumortier, J.-L. (s.d.). Formation littéraire et compétences : note pour un débat initié par

l'INRP. *Service de Didactique des Langues & Littératures Romanes*, 3, place  
Cocherill 4000 Liège, Belgique

- Estéoule-E, M.-E. (2020). La « tâche littéraire » dans une perspective actionnelle. Dans S, Vaupot & S; A, Mezeg & A; G, Perko & G; M, B, Schlamberger & M, B; M, Zupancic & M (dir). *Contacts linguistiques, littéraires, culturelles : cent ans d'études du français à l'université de Ljubljana* (pp.370-379). Ljubljana
- Fivaz, L. (2023). *L'agir littéraire dans la perspective actionnelle en classe d'allemand langue étrangère dans les gymnases vaudois*. PETER LANG
- Fougerouse, M.C., & Cosanova, M. (2019). La place de la littérature et son exploitation dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. *Antipodes*, 2(1), 84-105. <https://portalseer.ufba/index.php/Antipodes>
- Gavard-perret, M.-L., Gotteland, D., Haon, C., et Jolibert, A. (2008). *Méthodologie de la recherche : Réussir son mémoire ou sa thèse en sciences de gestion*. Person Education France
- Grawitz, M. (2001). *Méthodes des sciences sociales* (11 éd). Dalloz
- Gupta, A. (2023). Le texte littéraire en tant qu'un outil didactique au service du FLE. *JETIR*, 10(11), 525-535. [www.jetir.org](http://www.jetir.org)
- Iddou, A.S. (2015). De l'usage des textes littéraires comme outil didactique pour l'enseignement/apprentissage du Français Langue Étrangère. *Synergie Chili*, n°11, 95-103.
- Jauve, V. (2010). *Pourquoi étudier la littérature ?* Armand colin
- Jonnaert, P., & Laurin, S. (2001). *Les didactiques des disciplines : un débat contemporain*. Presses universitaires de Québec
- Kalinowski, I. (1997). Hans-Robert Jauss et l'esthétique de la réception. *Revue germanique internationale*, vol 8, 151-172. Doi : <https://doi.org/10.4000/rgi.649>
- Kwawu, A. (2019). Articulation entre étude de langue et étude de la littérature dans les manuels de FLE. *Eropean journal of literature, language and linguistics studies*, 3(2), 10-23. Doi: 10.5281/zenodo.3334358
- Lapointe, M.-E et Kevin, L. (s.d.). Réception. Dans Glinoyer, A et Saint-Amand, D (dir.), *le lexique socius*. <https://ressources-socius.info/index.php/lexique/21-lexique/161-reception>, consultée le 13 septembre 2024.
- Le Petit Larousse illustré. (1998). Littéraire, compétence. Dans *Le Petit Larousse illustré*
- Le Robert. (2007). Texte, littéraire, compétence, communication. Dans *Le Petit Robert*.

- Leenhardt, J. (1994). Théorie de la communication et de la réception. *Réseaux*, 12(68), 41-48. [www.persee.fr/issue/reso\\_0751-7971\\_1994\\_num\\_12\\_68](http://www.persee.fr/issue/reso_0751-7971_1994_num_12_68)
- Lili-M, G. F. (2012). *Articuler l'enseignement de la langue à l'enseignement de la littérature au secondaire* [mémoire de Master 2, Université Laval]. 29271. pdf;filename\*=UTF-8''29271.pdf
- Liu Bo et Yin Li. (s.d.). Pourquoi intégrer la littérature dans la didactique des langues ? *Institut des langues étrangères du sichuan*, 149- 157.
- Maillard, N. (2013). *Le texte littéraire francophone, passeur de langues et de cultures. Interactions didactiques en contexte universitaire* [thèse de doctorat, Université Nantes Angers]. <https://theses.hal.science/tel-01024380>
- Manoilov, P., & Oursel, É. (2020). Analyse des interactions et didactique des langues : tour d'horizon des relations. *Linx*, n°79, 1-26. <https://doi.org/10.4000/LINX.3399>
- Mario, T, D. (2020). Littérature, phonétique et interaction orale avec les nouvelles technologies pour l'apprentissage du Français Langue Étrangère (FLE). *Corela*, Vol 30, 1-16. <https://doi.org/10.4000/corela.11496>
- Meftah, N. (2010). *Mais, vous parlez comme un livre!* [11<sup>e</sup> rencontres des chercheurs en didactique des littératures] Genève
- Mekhnache, M. (2010). Le texte littéraire dans le projet didactique : lire pour mieux écrire. *Synergie*, n°9, 1216132.
- Men. (2008). *Programmes réactualisés de l'enseignement moyen*. Tchad.
- Meta, L. (s.d.). Le texte littéraire dans l'enseignement d'une langue étrangère: une espèce menacée ? *Acta Neophilologia*, n°159, 159-175. Doi : 10.4312/an.55.1-2.159-175
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Hachette
- Mokh, H. (2014). *L'exploitation des textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères : l'exemple de la langue arabe*. [Thèse de doctorat, Université Rennes 2]. <https://theses.hal.science/tel-01423877>
- Morel, A, S. (2012). *Littérature et FLE : état des lieux, nouveaux enjeux et perspectives*. [Actes du II<sup>ème</sup> forum mondial HERACLES], 141-148.
- Morion, S. (2013). *Diversité des lectures littéraires comment former des lecteurs divers* [thèse de Doctorat, Université de Toulouse].
- Morion, S. (2015). Le rôle des pairs dans l'interprétation du texte littéraire. *Correspondance*, 20(2), 1-5. La revue web sur la valorisation du français en milieu collégial

- Mostadi, M. (2015). Spécificités du texte littéraire : quels enjeux pour la didactique de la lecture au secondaire qualifiant marocain ? *Revue Marocaine de l'Éducation et de la Recherche en Éducation*, n°8, 287-300.
- N'da, P. (2015). *Recherche et méthodologie en sciences sociales et humaines : Réussir sa thèse, son mémoire de master, ou professionnel, et son article*. L'harmattan
- NOUR, N.M. (2014). *Les élèves tchadiens et la langue deMolière*. Tamtamactu.mondoblog.org.
- Petit Larousse. (2018). Etude. Dans le dictionnaire *Petit Larousse*.
- Poisson, Y. (1992). *La recherche qualitative en éducation*. Presses universitaires du Québec.
- Puren, C. (1990b). Littérature et objectifs dans l'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères : enjeux historiques. *Les langues modernes*, n°3, 31-46. Paris. APLV.
- Puren, C. (2006). Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social. *APLV*, 2-19. [www.aplvlanguesmodernes.org/spip.php?article389](http://www.aplvlanguesmodernes.org/spip.php?article389)
- Puren, C. (2012). Perspectives actionnelles sur la littérature dans l'enseignement secondaire et universitaire des langues –cultures : des tâches scolaires sur les textes aux actions sociales par les textes. [www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012d/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012d/)
- Puren, C. (2018). Place et fonctions de la littérature dans les cursus d'enseignement-apprentissage des langues étrangères : perspective historique et situation actuelle. *Les ouvrages du CRASC*, 19-28.
- Puren, C. (2020). La littérature dans une perspective actionnelle : une approche intégrative des différentes logiques documentaires. In *enjeux didactiques de la littérature en classe de FLE, quelle littérature aujourd'hui en classe de FLE ? Cahiers FORELLIS- formes et représentations en Linguistique, Littérature et dans les arts de l'image et de la scène*. <https://cahiers.forrellis.edel.univ-poitiers.fr/index.php?d=780>.
- Raby, C., & Viola, S. (2016). *Modèle d'enseignement et théorie d'apprentissage* (2<sup>ème</sup> éd.). Les éditions CEC.
- Reboul, A., & Moeschler. (1998). *La pragmatique aujourd'hui, une nouvelle science de la communication*. Édition Seuil.
- Redjal N. (2016). *Du texte littéraire à la compétence de communication en classe de 2<sup>ème</sup> année secondaire*. [Mémoire de Master, Université de Béjaïa]
- Riffaterre, M. (1979). *La production du texte*. Édition du Seuil.
- Riquois, E. (2010). *Exploitation pédagogique du texte littéraire et lecture littéraire en FLE : un équilibre fragile. Enseigner les littératures dans le souci de la langue*, Université

de Genève. <https://shs.hal.science/halshs-01223100>

- Sajjadi, S.Y., Letafati, R., Gashmardi, M.R. et Safa, P. (2020). Exploitation des textes littéraires pour développer la compétence pragmatique des apprenants du FLE en Iran. *Seizième année*, n°31,220- 243
- Seydou, B. (1957). *Sous l'orage suivi de la mort de Chaka*. Présence Africaine
- Souad et Rachid. (2020). L'enseignement de la littérature et de la langue dans les manuels de FLE en Algérie. *SCRIPTA*, 24 (50), 63-89.
- Spielmann, G. (2019). *La compétence communicative les situations d'utilisation*. Les Essentiels apprendre et enseigner FLE. Mis à jour le 10 aout 2019 sur [opsis.georgetown.domains](http://opsis.georgetown.domains)
- Tabaki-Iona, F., Proscolli, A. et Forakis, K. (2010). *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE* [Actes du colloque international des 4 et 5 juin 2009] Athènes.
- Toursel, N., & Vassevière, J. (2010). *Littérature : textes théoriques et critiques*. (2<sup>e</sup> éd) Armand colin.
- Van Der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation. Éducation et formation. Fondements* (2éd). Presse universitaire de Montréal.
- Yaracylda, O. (1995). Communication, littérature et informatique pour l'enseignement des langues étrangères. *Revue de l'EPI*, n°77, 153-158. <https://edutice.hal.edutice00001137>

## **ANNEXES**

## Annexe 1:AUTORISATION DE RECHERCHE

REPUBLIQUE DU CAMEROUN  
\*\*\*\*\*  
Paix – Travail – Patrie  
\*\*\*\*\*  
UNIVERSITE DE YAOUNDE I  
\*\*\*\*\*  
FACULTE DES SCIENCES DE  
L'EDUCATION  
\*\*\*\*\*  
DEPARTEMENT DE DIDACTIQUE  
DES DISCIPLINES



REPUBLIC OF CAMEROON  
\*\*\*\*\*  
Peace – Work – Fatherland  
\*\*\*\*\*  
UNIVERSITY OF YAOUNDE I  
\*\*\*\*\*  
FACULTY OF EDUCATION  
\*\*\*\*\*  
DEPARTMENT OF DIDACTICS

N°...../24/UYI/FSE/DID

18 APR 2024

### AUTORISATION DE RECHERCHE

Je soussigné, Professeur BELA Cyrille Bienvenu, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I, certifie que l'étudiant ZEMBEL NETEKREO, Matricule 22V3741 est inscrit en Master II à la Faculté des Sciences de l'Education, Département de DIDACTIQUE DES DISCIPLINES, Option DIACTIQUE DU FRANÇAIS

L'intéressé doit effectuer des travaux de recherche en vue de la préparation de son diplôme de Master. Il travaille sous la direction du Dr. TOUA Léonie

Son sujet est intitulé: « Étude des textes littéraires et développement des compétences communicatives chez les apprenants de 2<sup>nde</sup> du Lycée Abdramane Dadi(TCHAD) »

Je vous saurai gré de bien vouloir le recevoir et mettre à sa disposition toutes les informations susceptibles de l'aider à conduire ses travaux de recherches.

En foi de quoi, cette autorisation de recherche lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit.

et par ordre

*Louis Dominique  
Binkolo Komo*  
Professeur Titulaire

## **Annexe 2: GUIDE D'ENTRETIEN DESTINE AUX ENSEIGNANTS**

Bonjour M/Mme. Je suis ZEMBEL NETEKREO, étudiant en master 2 en didactique du français à l'Université de Yaoundé 1. Je travaille sur le thème intitulé « **Etude des textes littéraires et développement des compétences communicatives chez les apprenants de 2<sup>nd</sup>e du Lycée Abdramane Dadi (Tchad)** ». L'objectif de la recherche est de comprendre comment l'étude de texte littéraire développe les compétences communicatives des apprenants. Je voudrai qu'on partage vos opinions, et votre expérience. Toute information sur l'identité de l'enquêté, en occurrence vous, reste confidentielle et toutes les informations que vous allez fournir serviront simplement à l'analyse sous l'anonymat. .

### **I. Identification du répondant**

Âge :

Sexe :

Profession :

Grade :

Niveau d'étude :

L'expérience dans l'enseignement :

Province d'origine :

### **II. usage des connaissances linguistiques**

1. Quelles sont les connaissances linguistiques qu'on peut acquérir dans un texte littéraire ?

2. En quoi l'étude des textes littéraires contribue à la maîtrise de la grammaire par les apprenants ?

3. quel est le lien entre l'étude des textes littéraires et l'acquisition de vocabulaire par les apprenants ?

4. l'étude des textes littéraires est-elle importante dans l'acquisition des connaissances orthographiques ? Pourquoi ?

### **III. usage des connaissances extralinguistiques**

5. Quelles sont les connaissances extralinguistiques qu'on peut acquérir en étudiant un texte littéraire ?

6. Qu'est-ce qu'un texte littéraire pour vous ?

7. Qu'est-ce qui le différencie des autres textes ?

8. Pour quelle raison étudie-t-on le texte littéraire ?

9. Pensez-vous que l'étude des textes littéraires est importante dans l'enseignement/apprentissage du français ? Pourquoi ?

#### **IV. Démarche de l'étude des textes littéraire : les activités de co-construction.**

10. Le programme du français est tourné vers une compétence communicative de nos jours. Du point de vue méthodologique, comment arrimez-vous l'étude de texte littéraire à ce paradigme de la compétence communicative ?

11. Quelle compétence pensez-vous que le texte littéraire peut développer ? Comment ?

12. quelles sont les tâches ou activités que vous proposez souvent aux apprenants

13. Les apprenants peuvent-ils remobiliser les connaissances acquises pour accomplir un acte de langage dans la vie réelle ? De quelle manière ? À travers quel type d'activité ?

14. Quelles méthodes vous appliquez-vous pour permettre aux apprenants de réinvestir les connaissances acquises en étude de texte ?

15. Quel type d'activité vous semble la mieux adaptée pour provoquer une communication au tour d'un texte littéraire ? Pourquoi ?

16. Avez-vous la possibilité de choisir vos corpus à étudier ou vous contentez-vous des extraits prescrits dans le programme ?

17. S'il vous arrive de le choisir, quels sont vos critères de choix ?

Je vous remercie pour votre participation

### **Annexe 3: GUIDE D'ENTRETIEN DESTINE AUX APPRENANTS**

Bonjour M/Mme. Je suis ZEMBEL NETEKREO, étudiant en master 2 en didactique du français à l'Université de Yaoundé 1. Je travaille sur le thème : « **l'étude des textes littéraires et développement des compétences communicatives chez les apprenants de 2<sup>nd</sup>e du Lycée Abdramane Dadi** ». L'objectif de notre recherche est de comprendre comment le texte littéraire développe les compétences communicatives des apprenants. Je voudrai qu'on partage vos opinions, et votre expérience. Toute information sur l'identité de l'enquêté, en occurrence vous, reste confidentielle et toutes les informations que vous allez nous fournir serviront simplement à l'analyse sous l'anonymat.

#### **I. Identification du participant**

Âge :

Sexe :

Profession :

Niveau :

#### **II. Les outils linguistiques et extralinguistiques mobilisés par les apprenants**

1. Qu'est-ce qu'un texte littéraire selon vous ?
2. Qu'est-ce qui vous intéresse dans un texte littéraire ?
3. En quoi l'étude de texte littéraire vous est-elle bénéfique ?
4. Qu'est-ce que vous aide à comprendre un texte littéraire ?

#### **III : méthode de l'étude de texte littéraire et compétences communicatives**

5. Le travail en groupe est-il important pour vous ? Pourquoi
6. Faites-vous souvent recours au cercle de lecture ou débat sur un texte littéraire ? Pourquoi ?
7. Quelle compétence pensez-vous que l'étude des textes littéraire peut développer chez vous ?
8. Quelles sont les connaissances que vous mobilisez pour interpréter un texte ?
9. Êtes-vous capable de reproduire le même modèle à la fin de l'étude de ce texte ?  
Comment ?
10. expliquez-nous comment l'étude des textes littéraires vous aide à communiquer avec les autres.

Je vous remercie pour votre participation

## Annexe 4: GRILLE D'OBSERVATION DES PRATIQUES ENSEIGNANTES

### IDENTIFICATION DE L'ENSEIGNANT

Nom et prénom :

Sexe :

Diplôme :

Nombre d'année d'expérience :

Grade :

Classes enseignées :

### LEÇON OBSERVÉE

Nature de la leçon :

Titre de la leçon :

Objectif de la leçon :

Classe observée :

Durée de la leçon :

### Échelle d'évaluation de pratiques enseignantes

Jamais	Rarement	souvent	Toujours

			1	2	3	4
<b>Catégories</b>	<b>Les observables</b>	<b>Indices recherchés</b>				
<b>Objectif de l'étude de texte</b>	Linguistique, pragmatique, sociolinguistique.....					
<b>Mobilisation des connaissances linguistiques pour comprendre et produire le texte</b>	-lexique..... -Syntaxe..... -sémantique.....	-Monème -Phonème Pose -son -Sujet-verbe-complément -Sens des mots				
<b>Mobilisation des connaissances extralinguistique/ pragmatique pour</b>	-dispositif énonciation -les indexicaux -le contexte..... -acte locutoire	-Déictiques personnels -Indices spatiotemporels -présupposés, Implicites				

<b>produire et comprendre le texte</b>	-illocutoire, -perlocutoire	-événement -situation				
<b>Méthode SLIPEC de l'étude de texte de (CRFPE 2013, P.1)</b>	a) la situation du texte	-titre du texte..... paratexte etc.....				
	b) Lecture magistrale	-lecture magistrale..... - silencieuse..... -lecture de S.A.....				
	c) Idée générale	-émetteur/récepteur.....- message.....				
	d) progression	-découpage par thématique.... - attribution de titre à chaque partie.....				
	e) Explication détaillée	- explication de fond et de forme.....				
	f) Conclusion	-intérêt du texte.....				
<b>Méthode active de production</b>	l'apprentissage par projet/exposé	-tâche sociale..... -répartition en groupe... -chef de groupes..... -présentation de production.....				
	-cercle de lecture	tour de lecture en table rond..... -discussion de groupe... -modérateur.....				
	Apprentissage par jeu de rôle	Interaction entre producteur et récepteur.....				

## **Annexe 5: IMAGES ET CORPUS DU TERRAIN**

## LES GROUPES D'ÂGE CHEZ LES GIKUYU

Le système des degrés d'âge que nous avons déjà mentionné renforce certaines obligations sociales. Les membres d'un même degré d'âge se doivent loyauté et dévouement réciproques ; les hommes circoncis à la même époque sont liés les uns aux autres par des liens presque aussi puissants que les liens du sang ; ils ne doivent se causer aucun tort ; si l'un d'eux porte préjudice à l'un de ses pairs, l'offense est très grave et considérée comme une atteinte faite à un membre de la famille. Le groupe d'âge est alors un puissant instrument qui veille au respect des usages de la tribu. L'insouciant ou l'égoïste ne perd rien pour attendre : il n'est plus appelé à participer aux festins, on le tient à l'écart des danses, il est mis à l'amende et souvent mis en quarantaine. S'il ne change pas sa façon d'agir, il s'apercevra bientôt que tous ses vieux compagnons l'ont abandonné.

Les liens d'amitié et l'unité qui marquent chaque groupe d'âge sont quelque chose de tout à fait remarquable : ils rapprochent des hommes issus de toutes les régions de la contrée, ayant parfois subi l'initiation à des centaines de kilomètres de distance. Ils sont semblables à de vieux camarades de classes, quoique je ne pense pas qu'il existe quelque part en Europe d'association aussi sollicitée. Les groupes d'âge font plus que renforcer les liens entre hommes de « standings » équivalents, ils soulignent les différences entre plus jeune et plus âgé, inférieur et supérieur. Lorsqu'un jeune homme incirconcis voyage en compagnie d'un circoncis, il ne peut boire avant que ce dernier n'ait bu, il ne peut se baigner en un point plus haut de la rivière ; les mêmes préséances sont observées lors de la distribution des aliments. Ce qui est valable pour les rapports entre circoncis et incirconcis l'est aussi pour les rapports entre différents groupes de circoncis ; les plus âgés ont le pas sur les plus jeunes et ils sont en droit d'en attendre aide et respect. Avant de pouvoir porter les cheveux longs ou de participer aux danses, le jeune circoncis doit fournir un mouton ou une chèvre que mangent les membres du groupe d'âge précédent. L'organisation tout entière de la communauté contribue à renforcer l'idée que la bonne conduite est ce qui importe le plus.

L'adoption des manières d'un groupe d'âge va de pair avec le sentiment de fierté lié à l'appartenance à ce groupe. Chaque famille, chaque clan a ses héros (ujamba) vivants ou morts. On se raconte et célèbre leurs hauts faits le soir autour du feu. C'est là l'une des méthodes employées pour faire naître l'ambition et le sens du devoir au cœur des jeunes générations. L'adolescent qui n'accomplit pas service demandé s'entend dire : « Tu n'es pas de la famille d'un Tel ». On porte aux nues les jours heureux qui s'écoulaient avant l'arrivée des Européens, les anciens temps de la guerre, des nationaux et les grands danseurs. Alors les hommes étaient tous braves, ils participaient ensemble au pillage et jamais un ami n'abandonnait un ami ; ils avaient pour devise : « Les gikuyu ne sont évidemment pas des anges mais l'adhésion à ces règles sociales exige des individus courage et force morale.

Jomo KENYATTA  
 Au pied du mont Kenya (1938)  
 Ed. Maspero, 91-93

## MEFAITS DE L'ANARCHIE

Il y avait en Arabie un petit peuple, appelé Troglodyte, qui descendait de ces anciens Troglodytes qui, si nous en croyons les historiens, ressemblaient plus à des bêtes qu'à des hommes, ceux-ci n'étaient point si contrefait, ils n'étaient point velus comme des ours, ils ne sifflaient point ils avaient deux yeux : mais ils étaient si méchants et si féroces qu'il n'y avait parmi eux aucun principe ~~de quitter ni~~ *et laquité* de justice.

Ils avaient un roi d'une origine étrangère, qui, voulant corriger la méchanceté de leur naturel, les traitait sévèrement ; mais ils conjurèrent comme lui, le tuèrent et l'exterminèrent toute la famille royale. Le cout étant fait, ils s'assemblèrent pour choisir un gouvernement ; et après bien les dissensions, ils créèrent des magistrats. Mais à peine les eurent-ils élu, qu'ils devinrent insupportable et ils les massacrèrent encore.

Ce peuple, libre de ce nouveau joug, le consulta plus que son naturel sauvage. Tous les particuliers convinrent qu'ils n'obéiraient plus à personne ; que chacun veillerait uniquement à ses intérêts, sans consulter ceux des autres.

Cette résolution unanime flattait extrêmement tous les particuliers, ils disaient : qu'ai-je à faire d'aller me tuer à travailler pour les gens dont je ne me souci point ? Je passerai uniquement à moi. Je vivrai heureux que n'importe que les autres le soient ? Je me procurerai tous mes besoins, et, pourvue que je les ai, je ne me souci point que tous les autre Troglodytes soient misérables>>

On était dans le mois où l'on en sème les terres chacun dit : « je ne labourerai mon champs que pour qu'il me fournisse le blé qu'il me faut pour me nourrir ; une plus grande quantité ne serait inutile : je ne prendrai point de la peine pour rien »

Les terres de ce petit royaume n'étaient pas de même nature : il y en avait d'aride et de montagneuses, d'autres qui dans un terrain bas, étaient arrosés de plusieurs ruisseaux. Cette année, la sécheresse fut très grande de manière que les terres qui étaient dans les lieux élevés manquèrent absolument, tandis que celles qui purent être arrosées furent très fertiles. Ainsi les peuples de montagne périrent presque tous de faim par la dureté des autres, qui leur refusèrent de partager la récolte

L'année ensuite fut très pluvieuse : les lieux élevés se trouvèrent d'une fertilité extraordinaire des terres basses furent submergées. La moitié du peuple cria une seconde fois famine ; mais ces misérables trouvèrent des gens aussi dur qu'ils l'avaient été eux même. (...)

Il y avait un homme qui possédait un champ assez fertile, qu'il cultivait avec grand soin. Deux d ses voisins s'unirent ensemble, le chassèrent de sa maison, occupèrent son champ ; ils firent entre eux une union pour se défendre contre tous ceux qui voudraient l'usurper et effectivement ils se soutinrent par-là pendant plusieurs mois. Mais un des deux, ennuyé de partager ce qu'il pouvait avoir tout seul, tua l'autre et devint seul maître du champ. Son empire ne fut pas long : deux autres Troglodytes vinrent l'attaquer, il se trouva trop faible pour se défendre, et il fut massacré. (...)

Cependant une maladie cruelle ravageait la contrée. Un médecin habile y arriva du pays voisin et donnant ces remèdes si à propos qu'il guérit tous ceux qui se mirent dans ses mains. Quand la maladie eut cessé il alla chez tous ceux qu'il avait traités demander son salaire ; mais il ne trouva que des refus. Il retourna dans son pays, et il y arriva accablé des fatigues d'un si long voyage. Bientôt il a pris que la même maladie se faisait sentir de nouveau et afflige au plus que jamais cette terre ingrate. Ils allèrent à lui cette fois et n'attendirent pas qu'il vint chez eux : « allez, leur dit-il, homme injuste ! Vous avez dans l'âme un poison plus mortel que celui dont vous voulez guérir ; vous ne méritez pas d'occuper une place sur la terre, par ce que vous n'avez point d'humanité et que les règles de l'équité vous sont inconnues : je croirais offenser les dieux qui vous fissent, si je m'opposai à la justice de leur colère ».

MONTESQUIEU

## **Annexe 6 : EXTRAITS DU PROGRAMME NATIONAL**

### **5.1 FRANÇAIS**

#### **5.1.1 Le Français dans les établissements francophones**

##### **Objectifs généraux**

L'enseignement du Français de l'enseignement secondaire a pour objectifs généraux de :

- Développer chez les élèves la capacité de s'exprimer correctement en Français, oralement et par écrit dans le registre courant, dans toutes les situations de la vie scolaire et de la vie courante.
- Acquérir des méthodes de travail, d'analyse et de réflexion en leur donnant la maîtrise d'outils de lecture et d'analyse de textes littéraires ou techniques.
- Développer les capacités d'attention et de mémoire pour éveiller leur esprit critique et stimuler leur créativité.
- Situer le rôle du Français dans la société tchadienne, aux côtés des langues nationales et de l'Arabe.
- Acquérir une culture générale dynamique et ouverte sur le monde.
- Prendre conscience des problèmes actuels relatifs à l'environnement, à la population, à l'approche genre, aux droits humains et à la paix, etc. à travers l'apprentissage de la langue française.

##### **A. GRAMMAIRE**

###### ***Objectifs généraux***

L'enseignement de la grammaire a pour objectif l'acquisition de la maîtrise des règles qui permettent, à la communication orale et/ou écrite, d'être correcte et adaptée à toutes les situations.

###### **Classe de Seconde (2<sup>nd</sup>e)**

###### ***Objectifs***

A l'issue de la classe de seconde, l'élève sera capable de :

- acquérir une connaissance approfondie des règles grammaticales fondamentales ;
- savoir les fonctions du langage et les marques de l'énonciation ;
- améliorer son expression orale et écrite ;
- comprendre et se faire comprendre sans ambiguïté
- s'exprimer clairement et aisément en toute situation de communication ;
- maîtriser la bonne structure des phrases, la bonne pronominalisation, l'emploi des adjectifs et des adverbes, l'accord des participes passés
- maîtriser l'emploi des temps et modes et la concordance des temps ;
- s'exprimer avec le style correspondant à toute situation de communication.

###### ***Contenus***

###### **A/ Communication et expression**

- 1- **Signes et codes** : (les notions d'émetteur, de message, de récepteur, de référent, de code) ;

- d) l'époque et le mouvement auxquels appartient l'œuvre
- e) la portée de l'œuvre

La lecture expressive, la dramatisation et les courts exposés sont des exercices qui permettent une évaluation orale des performances des élèves, quant à la production d'un compte rendu et celle d'un texte de structure comparable à celle d'un chapitre lu, elles constituent une évaluation écrite et incitent à une production écrite ou orale à partir d'un modèle.

### C. ETUDE DE TEXTES ET THEMES

#### Classe de Seconde (2<sup>nd</sup>e)

##### Objectifs

L'enseignement de l'étude de textes et de thèmes en classe de Seconde U (2<sup>nd</sup>e U) doit permettre à l'élève de :

- Réfléchir sur le mouvement d'une pensée, sur les arguments et leur enchaînement logique ;
- S'initier aux techniques, aux règles, à la pratique de la communication et de l'expression ;
- Aborder les textes en les considérant comme formes significatives ;
- S'intéresser à lire les textes littéraires et les œuvres de manière autonome ;
- Consolider le savoir et le savoir-faire acquis antérieurement ;
- Résumer un texte lu ;
- Prendre des notes ;
- Construire un paragraphe ;
- Souligner des repères et les articulations d'un raisonnement dans le texte ;
- Dégager et organiser les éléments d'un commentaire en s'appuyant sur la lecture méthodique de ce texte ;

##### Contenus

- Les types de texte : **narratif-descriptif** : Un extrait dans Les nouveaux contes d'AMADOU Koumba (narratif), Ngor Niébé, Au Tchad sous les étoiles de J.B. Seïd (descriptif), la Préface.
- Les types de texte : **argumentatif-démonstratif** : Le nègre de Surinam dans Candide, Voltaire ; C'est Dieu qui veut ainsi (littérature africaine de Gangbet Kosnay) ;
- Les types de texte : documentaire, **expositif et oratoire, didactique, polémique** :
  - ▶ « Un couteau fraîchement aiguisé » dans Petit train de brousse PH ; De Baleine.
  - ▶ « Le mariage n'est pas une plaisanterie » dans Sous l'orage Seydou Badian.
  - ▶ « Une si longue lettre » Mariama Bâ.
- Les genres littéraires : Le roman (réaliste, historique, psychologique, fantastique, autobiographie, initiation).
  - ▶ Loin de moi-même Zakaria Fadoul Khidir, Ed. Larmattan ;
  - ▶ « C'est fini », dans Le Prisonnier de Tombalbaye, A. Bangui
- Les genres littéraires : la tragédie, le drame, la comédie, la fable, le conte, la fable.
  - ▶ La peste, Albert Camus ;
  - ▶ L'étudiant de Soweto, scène 2, Maoundoé Naindoubé ;
- Nouvelles, autobiographie, mémoires, portrait, maxime, lettre.
  - ▶ L'enfant rebelle de Palouma Zilhoubé ;
  - ▶ Portrait du colonisé de A. Memmi ;

► Une si longue lettre de Mariama Bâ :

**1. L'usage poétique de la langue : la prose et la poésie.**

- Le langage poétique
- Les éléments de métrique française, le rythme ;
- Les principaux types de vers ; le vers libre ;
- Les sonorités (rimes, assonances, allitération) ;
- Le vers et le poème : la strophe, les refrains, les poèmes à forme fixe ;
- Le dormeur du val de Verlaine ;

**Les genres poétiques** : l'épopée, le lyrisme, la chanson, la poésie dramatique

- Soundjata, Zibul Tamsir Niane, L'épopée Manding ;
- Prière aux Masques, Chants d'Ombre, L. Sedar Senghor

**Terre natale**

- Milly ou la terre natale, A. Lamartine

**Famille et enfant**

- Elle avait pris ce pli, V. Hugo ;
- L'enfant noir, Camara Laye ;

**Exode, exil, voyage**

- L'exil, Ndjekornondé Moïse Mougna ;
- Heureux qui comme Ulysse, Jean Du Bellay ;
- Le retour au pays, M. Feraoun Sadoum ;

**Métamorphose de la société traditionnelle**

- L'appel de tam-tam, Djedouboum Sadoum ;
- Le monde s'effondre, Chinua Achebé ;

**Monde dit civilisé, monde dit sauvage.**

- Le dernier songe d'un roi, Djimoudal Djoïngar ;
- « Prière aux masques », Chants d'ombre, L.P Senghor ;
- Les troglodytes, Montesquieu ;

**Colonisation.**

- **Sagesse et morale** : « La justice du lion » J.B Seïd, Au Tchad sous les étoiles ; Conseil tenu par les rats, J. de la Fontaine ;

**Droits humains, Approche genre** : Ma sœur africaine, P. Atakpo ;

**Environnement/Santé** : Contre les bûcherons de la forêt de Gatine dans Eglises de Ronsard

## **Classe de Première L (1<sup>ère</sup> L)**

**Objectifs**

L'enseignement de l'étude de textes et de thèmes en classe de Première L (1<sup>ère</sup> L) doit permettre à l'élève de :

- maîtriser la composition structurale d'un texte au programme quel que soit le genre
- savoir lire et examiner divers types de textes
- comprendre et apprécier divers types de texte
- savoir faire le compte rendu par écrit ou oralement de ses lectures

## **Contenus**

### **Thème I : Conscience nationale**

- La tragédie du Roi Christophe (Aimé Césaire) : Acte I Scène 1, Acte II Scène 7, Acte III Scène 1 et 9, Extrait (P. 1, 2, 3, 4)
- L'étudiant de Soweto (Maoundé Naïndouba) : \* Fin de la pièce :
- Cahier d'un retour au pays natal (Aimé Césaire) : P. 40/41, P. 46/47/48/49/50

### **Thème II : L'engagement**

- Les mains sales (J.P Sartre) : Deuxième Tableau, scène 4, Cinquième Tableau scène 3, Septième Tableau scène unique
- La République à vendre (Issac Tedambé)

### **Thème III : Le rôle de l'écrivain dans la société**

- Culture et Colonisation (A. Césaire)
- Discours de Suède (A. Camus)
- Conférence (A. Camus)
- Le chemin des Ordalies Epilogue (A. LAABI)

### **Thème IV : Condition humaine**

- Les soleils des indépendances (A. Kourouma) : P. 9/10 ; P. 22/24 ; P.70/71 ; 74/76 et P.133/137 ;
- La peste (A. Camus) : P. 15/19 ; P. 118/119 ; 120/121 ;
- Le candidat au paradis refoulé (Mouimou Djekore)

### **Méthodes d'enseignement/apprentissage en étude de textes**

La problématique de l'étude littéraire thématique se définit par rapport aux critères de choix du texte soumis à l'étude (longueur, aspect, intérêt, etc...), comparativement à l'œuvre intégrale qui est complète dense, authentique, en un mot le livre. La lecture d'œuvre intégrale présente l'avantage de mettre l'élève dans une situation authentique de lecture, en présence d'une œuvre complète et au contact de l'objet livre. La diversité des œuvres étudiées, des auteurs abordés, et des idées rencontrées est un facteur certain d'enrichissement culturel, d'apprentissage du relatif et du sens des nuances.

L'intérêt de l'étude de la littérature selon une perspective thématique est que cette approche permet de rassembler et de mettre en relation des textes courts de manière diachronique et synchronique.

Autour d'un thème donné (l'amour, le bonheur, la solitude, l'homme et la nature etc.), le professeur choisit une série de textes illustratifs du thème. Ces textes sont expliqués dans le cadre d'une lecture méthodique. Mais, loin de représenter parfaitement toutes les tendances du thème parce que le nombre de textes choisis est nécessairement limité, le professeur pourra donner quelques éclairages sur les grandes lignes d'ensemble du sujet abordé. Autrement dit le professeur prépare toujours une synthèse de clôture.

### ***Quelques orientations de l'étude thématique***

- En plus des thèmes officiellement déterminés au niveau national, les enseignants peuvent se réunir pour discuter et retenir des thèmes supplémentaires afin d'introduire les innovations actuelles et à venir ou de tenir compte des instructions officielles.
- Il n'est pas conseillé de faire de leçon générale sur le thème afin de permettre aux élèves d'aborder les textes sans aucun a priori.
- Au fil des textes faire connaître les différences, les points communs, puis de temps en temps pratiquer des mises au point des synthèses portant sur un problème esthétique ou formel.
- L'étude d'un thème ne dure en général que deux semaines (2 à 3 séances, au plus 3 heures) par la lecture méthodique d'au moins trois fragments différents.
- Il est vivement recommandé d'étudier une œuvre complète avant son extrait pour illustrer un thème.
- Le professeur pourra aider les élèves à organiser des groupements de textes dans le but de :
  - Fixer la réflexion sur une question d'ordre littéraire ou thématique ;
  - Rassembler et mettre en relation des textes autour de thèmes ;

Les rapprochements entre les textes font apparaître les ressemblances et les différences, les continuités et les ruptures tout en préservant la spécificité de chaque texte dans l'histoire des formes et des idées.

Le groupement se fait selon les critères suivants :

- Soit selon une cohérence thématique : il s'agit de traiter des thèmes communs ;
- Soit selon une cohérence problématique : les textes traitent alors d'un même problème littéraire (étude du dialogue romanesque ; insertion du récit dans une œuvre théâtrale ; étude du langage poétique).

### **Evaluation**

L'évaluation de l'étude des textes et des thèmes portera sur :

- la production personnelle de l'élève ;
- le niveau d'expression et le niveau de maîtrise de la technique d'exposé oral ou écrit de l'étude thématique ;
- le fond est essentiel en évaluation : se rendre compte que l'élève fait des lectures diverses et retient des citations d'auteur ou des passages de journaux dont il enrichit son travail. Il éclaire par d'autres expériences, justifie à l'aide d'arguments objectifs généralement admis, conclut par ses avis personnels la réponse à des questions que pose l'étude de texte ;

## **D. TECHNIQUE D'EXPRESSION**

**Classe de Seconde (2<sup>nd</sup>e U), Premières et Terminales**

### **Lecture méthodique**

La lecture méthodique est un exercice scolaire qui consiste à examiner avec méthode et rigueur un texte littéraire et de le présenter oralement.

#### ***Objectifs***

La lecture méthodique doit rendre l'élève capable de :

- manifester sa compréhension des textes littéraires (roman, récit autobiographique, lettre, texte de théâtre, texte poétique, texte argumentatif, texte de presse) ;

## TABLE DES MATIÈRES

ATTENTION .....	i
SOMMAIRE .....	ii
DÉDICACE.....	iii
REMERCIEMENTS .....	iv
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES.....	v
LISTE DES ILLUSTRATIONS .....	vi
RÉSUMÉ.....	viii
ABSTRACT .....	ix
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
PARTIE I : CADRE THÉORIQUE DE L'ÉTUDE .....	4
CHAPITRE 1 : REVUE DE LA LITTÉRATURE .....	5
1.1. DÉFINITION DES CONCEPTS CLÉS DU SUJET .....	5
1.1.1. Compétence communicative .....	5
1.1.2. Texte littéraire : essai de définition .....	7
1.1.3. Étude de texte littéraire.....	10
1.1.3.1. L'étude des textes selon la démarche SLIPEC .....	11
1.2 DE L'ÉTUDE DES TEXTES LITTÉRAIRES À LA COMPÉTENCE .....	13
COMMUNICATIVE.....	13
1.2.1. Texte littéraire et développement des compétences communicatives selon Gupta (2023). 15	
1.2.1.1. Mérites et limites .....	16
1.2.2. Compétence de communication en réception des textes (Bilo'o Hélène 2022).....	17
1.2.2.1. Les connaissances extralinguistiques de Bilo'o (2022).....	18
1.2.2.2. Les étapes de l'analyse pragmatique des textes selon Recanati (cité par Bilo'o (2022) :	
19	
1.2.3. Articulation entre étude de langue et étude des textes littéraires de Biao (2015; 2020) .....	21
1.2.4. Une voix discordante à propos de l'utilisation du texte littéraire en classe des langues	
(Mokh 2014).....	22
1.2.4.1. Arguments contre l'utilisation du texte littéraire en classe de langue .....	22
1.2.4.2. Le texte littéraire comme déclencheur de la communication en classe de français .....	23
1.2.5. Dispositifs au tour du texte littéraire pour développer les compétences communicatives	
chez les apprenants.....	24
1.2.5.1. Interagir « au tour » du texte littéraire en classe de FLE : vers le champ de l'interaction	
didactique. ....	25
1.2.5.2. Cercle de lecture comme dispositif : débat interprétatif.....	28

1.2.5.3. Pour une perspective actionnelle du texte littéraire: un levier d'une action communicative .....	29
1.2.5.4. L'innovation technologique dans l'étude des textes à visée communicative .....	30
1.2.5.5. Choix du texte littéraire : un défi institutionnel ou pratique enseignante ? .....	31
1.3. THÉORIES DE RÉFFÉRENCE .....	32
1.3.1 La théorie de la réception de JAUSS et ISER (1960) .....	32
1.3.2. Le socioconstructivisme de Vygotsky (1896-1934).....	34
1.3.2.1. Principes et valeurs du socioconstructivisme .....	34
1.3.2.2. Valeur du socioconstructivisme .....	35
1.3.3. Théorie des situations didactiques de Guy Brousseau (1970).....	35
CHAPITRE 2 : LA PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE .....	38
2.1.CONTEXTE ET JUSTIFICATION DU SUJET .....	38
2.1.1 Évolution de l'enseignement du texte littéraire.....	38
2.1.2 Le texte littéraire et les différentes reconfigurations méthodologiques.....	41
2.1.3 L'enseignement du français et ses finalités au Tchad. ....	42
2.1.4 Justification du sujet de l'étude .....	45
2.2.CONSTAT DE LA RECHERCHE .....	46
2.3.PROBLÈME DE RECHERCHE .....	48
2.4. QUESTIONS DE RECHERCHE.....	48
2.4.1 Question principale.....	48
2.5. HYPOTHÈSES DE RECHERCHE .....	48
2.5.1. Hypothèse principale : .....	49
2.5.2 Opérationnalisation des variables de l'étude.....	49
2.5.2.1 Variable indépendante (VI) : Étude des textes littéraires .....	49
Modalité : .....	49
2.5.2.2 Variable dépendante (VD) : compétences communicatives .....	50
2.6.OBJECTIFS DE LA RECHERCHE.....	50
2.6.1 Objectif général .....	50
2.7.INTÉRÊTS DE LA RECHERCHE .....	51
2.7.1 - Intérêt scientifique.....	51
2.7.2 Intérêt didactique et pédagogique.....	51
2.7.3 Intérêt social .....	52
2.7.4 Intérêt politique .....	52
2.8.DÉLIMITATION DE LA RECHERCHE .....	52
2.8.1 Délimitation thématique .....	52
2.8.2 Délimitation spatiale.....	53
2.9.TABLEAU 1 : TABLEAU SYNOPTIQUE .....	54

PARTIE II : CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET OPÉRATOIRE DE L'ÉTUDE .....	57
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE .....	58
3.1. CARACTÉRISTIQUES ET INTÉRÊTS DE LA RECHERCHE QUALITATIVE POUR CETTE ÉTUDE .....	58
3.2. LE SITE DE RECHERCHE.....	60
3.2.1.1. Population accessible.....	61
3.2.1.2. L'échantillon.....	61
3.2.1.3. Techniques d'échantillonnage .....	61
3.3. TECHNIQUES DE COLLECTE DES DONNÉES.....	62
3.3.1 Observation directe.....	62
3.3.2 Entretien semi-structuré pour les enseignants et pour les apprenants .....	62
3.4. INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNÉES.....	63
3.4.1. Élaboration du guide d'entretien pour les enseignants.....	63
3.4.2. L'élaboration d'un guide d'entretien destiné aux apprenants .....	64
3.4.3. L'élaboration de la grille d'observation des pratiques enseignantes.....	65
3.5. ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE.....	66
3.5.1. Prise de contact avec l'inspecteur, les chefs d'établissement et les enseignants de français. 67	
3.5.2. Présentation de consentement éclairé aux apprenants.....	67
3.6. DÉROULEMENT DE L'ENQUÊTE .....	67
3.6.1 Déroulement des entretiens. ....	68
3.6.1.1 Entretien avec les enseignants. ....	68
3.6.1.2. Entretien réalisé avec les apprenants.....	68
a) Choix des apprenants participant à l'enquête.....	69
3.6.2 Déroulement des observations.....	69
3.7. MÉTHODE D'ANALYSE DES DONNÉES .....	69
3.7.1. Les données globales recueillies et procédure d'analyse. ....	70
3.8. DIFFICULTÉS RENCONTRÉES.....	70
3.8.1 Difficultés rencontrées pendant la collecte des données. ....	70
3.8.2. Difficultés rencontrées pendant l'analyse des données.....	71
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS .....	72
4.1. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....	72
4.1.1 Présentation des enquêtés.....	72
4.1.2. Présentation des résultats issus des entretiens .....	73
A). Présentation des verbatim.....	74
B). Démarche de l'étude des textes littéraires : les activités de co-construction.....	76
4.1.3. Présentation des résultats issus des observations .....	80

4.1.3.1 Les leçons observées. ....	80
b) cas de Moussa .....	81
c). Pratiques didactiques et pédagogiques sous le regard de la grille.....	81
4.2 ANALYSE DES RÉSULTATS.....	83
4.2.1 Analyse des entretiens.....	83
4.2.1.1. Les connaissances à enseigner pendant l'étude des textes .....	83
a). Pour une finalité sociale du texte littéraire.....	83
b). Texte littéraire comme un moyen de développer les compétences des apprenants .....	84
c). Les connaissances à enseigner pendant l'étude des textes pour une compétence communicative .....	85
4.2.1.2. Approches méthodologiques de l'étude des textes littéraires.....	88
a). L'approche par mise en scène et par exposé.....	88
4.2.1.3. Choix du texte littéraire.....	90
a). Méconnaissance de choix du texte à étudier .....	90
b). Couple thème-texte dans le programme d'enseignement de français .....	91
4.2.2. Analyse des résultats issus des observations.....	92
4.2.2.1. Les items d'ordre didactique .....	92
a). La présentation des objectifs .....	92
b). Mobilisation des connaissances linguistiques pour comprendre et produire le texte.....	92
c). Mobilisation des connaissances extralinguistiques/ pragmatiques pour produire et comprendre le texte .....	93
d). Analyse des corpus choisis. ....	93
4.2.2.2. Les items d'ordre pédagogique .....	94
a). La situation du texte. ....	95
b). La lecture magistrale du texte .....	95
c). Identification de l'idée générale du texte .....	95
d). Progression.....	95
e). L'enseignant explique le texte.....	95
f). La conclusion.....	95
4.2.2.3. Méthode active de production et de réception de texte .....	95
4.2.2.4. Les actions récurrentes des enseignants. ....	96
a). Démarche progressive identique du cours de l'étude de texte .....	96
b). La domination de l'espace par les enseignants. ....	97
CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION, DISCUSSION ET IMPLIATIONS DIDACTIQUES DES RÉSULTATS .....	98
5.1. INTERPRÉTATION DES RESULTATS.....	98
5.1.1. Rappel des données théoriques.....	98

5.1.2. Rappel des données empiriques.....	99
5.1.3. Interprétation proprement dite.....	100
5.2. DISCUSSION DES RÉSULTATS .....	105
5.2.1 Les apports de l'étude.....	105
5.2.2 Limites de l'étude.....	106
5.3 SUGGESTIONS .....	107
5.3.1 Suggestions aux acteurs de l'éducation.....	108
5.3.1.1 Aux décideurs.....	108
5.3.1.3. Aux responsables d'établissements.....	108
5.3.1.4. Aux apprenants.....	108
5.3.1.5. Aux enseignants .....	109
5.3.2. Modélisation d'un dispositif de l'étude des textes littéraires pour développer les compétences communicatives en classe de seconde au Tchad.....	109
5.3.2.1. Notre contribution au sein des didacticiens du français au Tchad : proposition d'une fiche aux enseignants du L.A.D .....	110
CONCLUSION GÉNÉRALE .....	122
RÉFFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....	125
ANNEXES .....	132
TABLE DES MATIÈRES.....	147