

Enseignement et Apprentissage du Texte Littéraire au Rwanda et sa Contribution au Développement des Attitudes et Valeurs Aux Apprenants

Bapfiki Theoneste¹
Tuvuzimpundu Josephine²

¹bapfikitheoneste@gmail.com

²tuvujosephine@gmail.com

^{1,2}Université du Rwanda/ Collège de l'éducation (UR/CE)

ABSTRACT

Cette étude porte sur l'enseignement-apprentissage du texte littéraire dans les sections littéraires, notamment en 6^{ème} année LFK au Groupe Scolaire Camp Kigali. Les objectifs de la recherche sont d'analyser l'efficacité du programme de français et des pratiques pédagogiques dans le développement des compétences littéraires des apprenants au Rwanda. Les questions de recherche examinent comment le programme et les pratiques de classe favorisent l'acquisition de ces compétences littéraires. Dans cette étude, nous avons adopté une méthodologie qualitative, combinant l'analyse de documents (programme et manuel de français de 6^{ème} année, section littéraire), l'observation des pratiques de classe portant sur l'enseignement-apprentissage du texte littéraire « Nuit de Sine » ainsi que des entretiens avec trois enseignants de français à l'école GS Camp Kigali, notre population de référence. Les théories fondamentales examinées dans la revue de littérature, telles que la littératie critique et la zone de développement proximal de Vygotsky, ont fourni une base solide pour étudier comment les compétences littéraires sont développées en classe. Nous avons analysé ces concepts à la lumière des travaux d'autres chercheurs. Des instruments comme la grille d'analyse du programme, la grille d'observation et la grille d'entretien nous ont permis de recueillir les données nécessaires à notre étude. L'analyse des données a mis en lumière plusieurs insuffisances dans l'enseignement-apprentissage du texte littéraire au sein des sections littéraires au Rwanda. Les pratiques pédagogiques actuelles, marquées par une focalisation sur les connaissances et un temps limité pour l'étude des textes littéraires, entravent le développement des compétences littéraires. Le programme, principalement centré sur la grammaire, et le manque d'interaction critique en classe empêchent les élèves d'accéder pleinement aux textes littéraires, ce qui va à l'encontre des principes de la littératie critique et des théories pédagogiques comme celle de Vygotsky. Bien que le programme soit pertinent, des ajustements sont nécessaires pour améliorer l'engagement des apprenants et l'efficacité des méthodes utilisées, notamment à travers des formations continues des enseignants des langues.

Mots-clés : Enseignement-Apprentissage, Français, Texte Littéraires, Analyse Littéraire, Compétences Littéraires

ABSTRACT

This study focuses on the teaching and learning of literary texts in literary sections, specifically in the S6 Literature, French, Kiswahili and Kinyarwanda (LFK) at Groupe Scolaire Camp Kigali. The research objectives are to analyze the effectiveness of the French curriculum and teaching practices in developing students' literary skills in Rwanda. The research questions examine how the curriculum and classroom practices foster the acquisition of these literary skills. In this study, we adopted a qualitative methodology, combining document analysis (S6 LFK), classroom observation of teaching and learning practices related to the literary text "Nuit de Sine" and interviews with three French teachers at GS Camp Kigali, our reference population. The fundamental theories examined in the literature review, such as critical literacy and Vygotsky's zone of proximal development, provided a solid foundation to study how literary skills are developed in the classroom. We analyzed these concepts in light of the work of other researchers. Tools like the program analysis grid, observation grid, and interview grid enabled us to collect the necessary data for our study. The data analysis revealed several shortcomings in the teaching and learning of literary texts within the literary sections in Rwanda. Current teaching practices, marked by a focus on knowledge and limited time allocated to the study of literary texts, hinder the development of literary skills/competences. The curriculum, primarily centered on grammar, and the lack of critical interaction in the classroom prevent students from fully accessing literary texts, which contradicts the principles of critical literacy and pedagogical theories like Vygotsky's. Although the curriculum is relevant, adjustments are needed to improve student engagement and the effectiveness of the methods used, particularly through continuous training for languages teachers.

Keywords: French, Literary Texts, Literary Analysis, Literary Skills, Teaching and Learning

I. INTRODUCTION

L'éducation littéraire occupe une place prépondérante dans les systèmes éducatifs du monde entier. Le texte littéraire est perçu comme un moyen essentiel de développer non seulement les compétences linguistiques des apprenants, mais aussi leur sens critique, leur imagination et leur capacité à interpréter le monde qui les entoure (Lundquist, 1990). De plus, l'enseignement de la littérature est souvent associé à la formation culturelle et morale des individus, préparant les apprenants à jouer un rôle actif et éclairé dans la société. Cependant, à travers le globe, les approches d'enseignement de la littérature varient en fonction des contextes éducatifs, sociaux et linguistiques spécifiques.

Sur le plan international, plusieurs méthodologies et approches pédagogiques ont été développées pour améliorer l'enseignement de la littérature, notamment les approches communicatives, l'approche par compétences, et plus récemment la perspective actionnelle. Selon Coste (2009) ces évolutions visent à placer l'apprenant au cœur du processus d'apprentissage, en favorisant l'interaction avec le texte et en développant des compétences analytiques et interprétatives. Toutefois, la mise en œuvre de ces approches reste hétérogène selon les contextes locaux et les ressources disponibles.

En Afrique, l'enseignement de la littérature est souvent influencé par le passé colonial et les réformes éducatives qui en ont découlé. Dans plusieurs pays francophones, le français occupe une place importante dans le système éducatif en raison de son héritage historique, mais les approches d'enseignement de la littérature évoluent aujourd'hui pour mieux répondre aux besoins contemporains des apprenants. Par exemple, l'Afrique de l'Ouest a récemment adopté des réformes visant à inclure davantage d'auteurs africains dans les programmes littéraires afin de renforcer la pertinence culturelle de l'apprentissage et de favoriser l'identité africaine (Mugambi, 2017). Cependant, ces réformes sont souvent confrontées à des défis tels que le manque de ressources pédagogiques adéquates et la formation insuffisante des enseignants.

Au Rwanda, le contexte éducatif présente des spécificités qui méritent une attention particulière. Le français, bien qu'il soit une langue officielle et enseignée dès l'école primaire, fait face à une concurrence accrue avec l'anglais, notamment depuis les réformes linguistiques de 2008. Dans les sections littéraires du second cycle, le programme de français accorde une place centrale à l'enseignement du texte littéraire, avec pour objectif de développer les compétences analytiques des apprenants. Selon le programme national de 2015, les apprenants devraient être capables de mener une analyse littéraire approfondie à la fin de leurs études (REB, 2015). Cependant, les résultats des examens nationaux révèlent des lacunes notables dans la maîtrise de ces compétences. En effet, des analyses récentes montrent que les scores des apprenants en littérature varient considérablement, et certains n'atteignent même pas les objectifs fixés par le programme (Ministry of Education [MINEDUC], 2021).

Ces résultats soulèvent plusieurs questions clés quant à l'efficacité des méthodes pédagogiques actuellement utilisées pour l'enseignement du texte littéraire au Rwanda. Les enseignants disposent-ils de suffisamment de ressources pour enseigner efficacement la littérature ? Les approches pédagogiques employées répondent-elles aux besoins des apprenants dans un contexte où le français perd progressivement du terrain au profit de l'anglais ? Il est également essentiel d'examiner l'impact des réformes éducatives récentes sur l'enseignement de la littérature et de voir dans quelle mesure elles ont contribué à améliorer ou à complexifier la situation.

Malgré l'importance accordée à l'enseignement du texte littéraire dans le programme de français au Rwanda, il se voit un problème que les apprenants présentent des lacunes significatives dans leurs compétences analytiques. Les résultats aux examens nationaux montrent des performances insuffisantes en analyse littéraire, ce qui questionne l'efficacité des approches pédagogiques en place et la disponibilité des ressources pour les enseignants.

Ainsi, cet article s'efforce d'explorer les défis spécifiques liés à l'enseignement-apprentissage du texte littéraire au Rwanda. Il analyse l'efficacité des méthodes pédagogiques employées, l'adéquation des ressources disponibles, ainsi que l'impact des réformes éducatives récentes sur les compétences analytiques des apprenants. Ces questions d'investigation permettent de proposer des recommandations pour renforcer l'enseignement de la littérature et mieux préparer les futurs enseignants et apprenants à maîtriser les compétences nécessaires dans ce domaine.

1.2 Objectif de Recherche

L'éducation au Rwanda a évolué depuis l'époque coloniale, passant d'un système dominé par l'enseignement missionnaire axé sur le français à une approche plus intégrée des éléments culturels locaux après l'indépendance en 1962. Cet article explore l'état de l'enseignement du texte littéraire au Rwanda, les défis rencontrés, les méthodes pédagogiques employées, ainsi que les réformes récentes visant à promouvoir la littérature, notamment française, dans le cadre du programme scolaire pour développer les compétences des apprenants (CBC)

II. REVUE DE LITTÉRATURE

2.1 Revue Conceptuelle

Cette section clarifie les principaux concepts utilisés dans l'étude de l'enseignement du texte littéraire, les compétences des apprenants et l'analyse littéraire.

La littérature est un domaine dynamique et complexe qui évolue avec le temps. Selon Sartre (1948), elle est un moyen pour l'écrivain de participer au monde à travers ses écrits. Elle englobe divers genres comme les romans, poèmes, pièces de théâtre, et sert à explorer la condition humaine.

Texte et Texte littéraire

Selon l'Europe (2001) et Chouitah (2022), le terme "texte" désigne toute séquence discursive écrite ou orale, cohérente et transmise avec une idée ou un concept. Un texte littéraire, par contre, est une œuvre esthétique qui privilégie l'usage de la langue, le style et l'exploration de thèmes complexes (Baldick, 2001; Cuddon, 2013).

Compétence et Compétence littéraire

Selon Hymes (2019) et l'Europe (2001), la compétence, définie comme la capacité à accomplir une tâche, est essentielle pour analyser des textes. La compétence littéraire, quant à elle, se réfère à la capacité d'analyser, interpréter et évaluer des œuvres littéraires de manière critique (Rosenblatt, 1988).

Analyse littéraire et Intertextualité

L'analyse littéraire permet de décomposer une œuvre pour mieux comprendre ses thèmes et motifs (Hébert, 2015). L'intertextualité, concept clé de la théorie littéraire, examine les relations entre différents textes à travers des formes comme la citation ou la parodie (Genette, 1987) et Greimas (1966).

2.2 Revue Théorique

Cette section présente les théories d'enseignement-apprentissage qui éclairent la recherche sur l'enseignement du texte littéraire.

2.2.1 Théorie de la littératie critique

Selon Janks (2010) la littératie critique propose que les apprenants doivent être exposés à une variété de textes pour développer une capacité à analyser les messages sociaux et culturels. Cette approche permet aux enseignants d'encourager les apprenants à développer leur pensée critique en analysant des textes littéraires.

2.2.2 Zone de développement proximal (ZDP) Vygotsky

Shabani et al. 2010 postulent que l'apprentissage se situe dans une zone où l'apprenant peut réaliser une tâche avec l'aide d'un pair plus expérimenté. En classe littéraire, cela peut inclure des discussions guidées et des analyses de textes pour renforcer la compréhension.

2.3. Constructivisme

Le constructivisme, fondé sur les travaux de Piaget et Bruner comme le souligne Fosnot (2013), encourage les apprenants à construire leur propre compréhension en interagissant avec des textes. Cette approche permet aux apprenants de s'approprier les textes littéraires à travers des interprétations personnelles et critiques.

2.4. Engagement avec les textes

La théorie de Rosenblatt (1995) Rosenblatt insiste sur l'interaction active des apprenants avec les textes. Selon Probst (2014) et Ivey et Johnston (2013), cette théorie favorise un engagement personnel qui aide les apprenants à développer des compétences analytiques et une appréciation des nuances du langage littéraire.

2.5 Revue Empirique

Cette section examine les études empiriques sur l'enseignement du texte littéraire, en mettant l'accent sur les méthodes pédagogiques, les défis et les réformes au Rwanda.

2.5.1 Défis dans l'enseignement du texte littéraire

Les recherches de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. (UNESCO) montrent que l'un des principaux défis dans l'enseignement du texte littéraire au Rwanda réside dans le manque de ressources pédagogiques adéquates, ainsi que des méthodes d'enseignement peu adaptées à la nature analytique des

textes littéraires (UNESCO, 2021). Une autre étude de Centre for Effective Global Action (CEGA) souligne le manque de formation continue pour les enseignants, affectant leur capacité à enseigner efficacement la littérature ((CEGA), 2024).

2.5.2 Méthodes Pédagogiques Employées

Des études récentes selon UNESCO, (2021) et CEGA (2024) révèlent que les enseignants ont recours à des méthodes variées comme l'analyse de groupe, les discussions en classe et les présentations individuelles pour aborder les textes littéraires. Cependant, ces méthodes ne sont pas toujours bien adaptées aux besoins des apprenants dans le contexte rwandais, d'où la nécessité de réformes pédagogiques.

2.5.3 Réformes Educatives Récentes

Selon UNESCO, (2021), les réformes du programme scolaire rwandais, notamment l'adoption du Compétence-Based Curriculum (CBC), visent à intégrer davantage de littérature dans l'enseignement pour renforcer les compétences analytiques et critiques des apprenants. Cependant, l'application de ces réformes reste un défi en raison du manque de formation continue pour les enseignants et des ressources limitées (CEGA, 2024).

III. MÉTHODOLOGIE

3.1 La Méthodologie Traditionnelle (MT)

Le texte littéraire dans cette méthodologie a été d'une grande importance. La Méthodologie Traditionnelle, ou méthode grammaire-traduction, était centrée sur l'enseignement de la grammaire à travers la traduction de textes littéraires anciens. Cette approche, utilisée de la seconde moitié du XVIIe siècle jusqu'au début du XXe siècle, visait principalement l'acquisition de la culture et de la grammaire des langues maternelles. Selon Puren (1988) et Cuq et Gruca (2002), l'enseignement était axé sur l'écrit et s'appuyait sur des textes littéraires comme normes d'usage correct. Les activités pédagogiques se concentraient sur l'application des règles grammaticales, la lecture d'auteurs classiques, et la composition littéraire. Cette méthode, bien que valorisant la littérature, a été critiquée pour son orientation exclusive vers l'écrit et son manque de promotion des compétences communicatives.

Puren (1988) cite Durkheim (1982), et présente les activités d'enseignement comme suit :

Tableau 1

Résumé de fonctionnement de la Méthodologie Traditionnelle (MT)

Classes	Objectif prioritaire	Activité principale	Exercice privilégié
Grammaire (6e-5c - 4 e)	Apprentissage linguistique	Application des règles grammaticales	Composition grammaticale (thème)
Rhétorique	Apprentissage culturel Apprentissage de la poésie et de l'éloquence	Lecture des auteurs Rédaction de vers et de discours latins	Version Composition littéraire

(Puren, 1988, P.22).

La Méthodologie Traditionnelle se concentre sur la maîtrise linguistique à travers des exercices grammaticaux et la lecture de textes pour enrichir la culture générale. En rhétorique, l'accent est mis sur l'apprentissage de la poésie et de l'éloquence via la composition littéraire, faisant du texte littéraire un outil d'apprentissage linguistique et culturel.

3.2 Le texte littéraire dans La Méthodologie Directe (MD), Méthodologie Active (MA) et Méthodologie Audio-Orale (MAO) et Méthode Audio-Visuelle"

Les méthodologies Directe (MD), Active (MA), Audio-Orale (MAO), et Audio-Visuelle ont eu pour effet de marginaliser le texte littéraire dans le processus d'enseignement-apprentissage (Robert, 2008).

Selon Cuq et Gruca (2002), la Méthodologie Audio-Orale et la Méthode Audio-Visuelle, fondées sur des exercices structuraux et une approche behavioriste, ont limité l'exposition des apprenants à des textes littéraires riches, en se concentrant sur des dialogues simples et des situations quotidiennes. Ces approches ont conduit à une réduction significative de l'importance accordée au texte littéraire dans les programmes éducatifs, au détriment du développement de compétences critiques et analytiques essentielles (Nedjari & Lekbir, 2020).

3.2.1 L'Approche Communicative (AC)

Sur référence à Nedjari et Lekbir (2020), l'Approche Communicative, qui a émergé dans les années 1970-1980, a marqué un retour à l'utilisation du texte littéraire, cette fois comme support pour développer des compétences

de communication dans des contextes authentiques. Chouitah (2022) note que cette approche a évolué vers une utilisation de documents authentiques, incluant des textes littéraires, pour favoriser une communication fonctionnelle.

3.2.2 La Perspective Actionnelle (PA)

L'Europe (2001) note que, dans la Perspective Actionnelle, le texte littéraire joue un rôle central en tant qu'outil non seulement de communication, mais aussi d'accomplissement de tâches concrètes. Chouitah (2022) et Ntakirutimana (2016) notent qu'en intégrant les textes littéraires dans des projets d'action, les enseignants peuvent exploiter ces œuvres pour encourager la réflexion critique, l'expression personnelle, et l'engagement social des apprenants, tout en respectant les objectifs de la Perspective Actionnelle.

3.2.3 L'Approche Basé Sur les Compétences (APC)

Selon Bouchard (2020), l'Approche par Compétences (APC) fondée sur le socioconstructivisme, fortement influencée par les travaux de Benjamin S. Bloom dans les années 1950, a été popularisée et approfondie par Philippe Perrenoud dans les années 1990. Bloom a jeté les bases de cette approche avec sa Taxonomie des objectifs pédagogiques publiée en 1956, tandis que Perrenoud a largement développé le concept dans l'enseignement francophone (Perrenoud, 1997). Pour Chouitah (2022), l'APC repose sur l'idée que l'apprentissage doit être orienté vers le développement de compétences transférables et pratiques, plutôt que la simple mémorisation de connaissances. Dans le cadre de l'enseignement du texte littéraire, cette approche utilise la littérature non seulement pour transmettre des savoirs, mais aussi pour développer des compétences telles que l'analyse critique, la résolution de problèmes et la communication.

En résumé, l'évolution des méthodologies d'enseignement a modifié l'importance du texte littéraire dans l'éducation. Alors que la Méthodologie traditionnelle le valorisait pour l'acquisition linguistique et culturelle, les méthodes modernes ont parfois réduit son rôle. Cependant, les nouvelles approches comme l'Approche communicative, la Perspective Actionnelle, et l'Approche par Compétences réaffirment son importance en tant qu'outil polyvalent pour développer diverses compétences dans des contextes authentiques.

Selon Karsenti et Gervais (2020), la méthodologie dans une recherche scientifique fait référence à l'ensemble des procédures, techniques, outils et approches utilisés pour collecter, analyser et interpréter des données en vue de répondre à une question de recherche spécifique ou de tester une hypothèse. Dans notre étude, cette partie englobe les étapes et les méthodes qui guident le processus de recherche du début à la fin, garantissant ainsi la rigueur, la fiabilité et la validité des résultats obtenus

Méthode de recherche

Cette recherche est fondée sur la méthode qualitative. D'après les propos de Marshall et Rossman (1995), une étude qualitative vise à explorer, expliquer, décrire et anticiper. Une recherche qualitative se caractérise par la mesure des données non numériques et leur analyse dans la recherche. En particulier, cette étude suit une approche de recherche de cas, centrée sur le Groupe Scolaire Camp Kigali, afin d'examiner en profondeur les pratiques d'enseignement-apprentissage du texte littéraire dans cette institution. Elle inclut aussi des interrogations adressées aux enseignants pour recueillir des informations liées à notre sujet de recherche, l'observation et l'analyse des données existantes, telles que le programme de français du second cycle section littéraire et des manuels de Français de 6^{ème} année LFK.

Présentation de la population d'étude

La population de référence pour notre étude se compose de tous les apprenants pour qui le français est la matière principale, en particulier ceux suivant le programme LFK, alors que la population cible de notre recherche est spécifiquement constituée 30 apprenants de la 6^{ème} année LFK à l'école GS Camps Kigali et trois (3) enseignants de français qui enseignent le programme de français du second cycle section littéraire à cette école. Cette école a été délibérément choisie suivant qu'il y a des apprenants qui suivent la combinaison littéraire LFK (Anglais, Français, Kinyarwanda et Kiswahili).

3.3 Méthode d'échantillonnage

Notre étude examine l'enseignement du texte littéraire français au sein d'un groupe académique spécifique, comprenant 30 apprenants de 6^{ème} année LFK et trois enseignants de français. L'échantillon a été soigneusement sélectionné pour inclure tous les apprenants concernés et des enseignants du Groupe Scolaire Camp Kigali, choisis pour leur capacité à fournir des informations pertinentes sur le processus d'enseignement-apprentissage des textes littéraires.

3.4 Techniques et Instruments de Collecte des Données

Lors de la collecte des données, nous avons utilisé diverses méthodes, telles que l'analyse des programmes et manuels de français, des entretiens avec les enseignants, et l'observation d'une leçon sur l'enseignement du texte

littéraire. Ces approches ont permis d'obtenir une compréhension approfondie et concrète des pratiques pédagogiques en classe.

3.5 Méthodes d'analyse des Données

Les méthodes d'analyse employées dans notre étude comprennent une analyse exploratoire, qui vient d'une recherche de type exploratoire visant à : « combler un vide, une lacune dans les écrits à propos de l'objet » (Quivy & Campenhoudt, 2006, P.3). L'analyse causale nous a aidé à déterminer la relation entre les variables indépendantes et dépendantes, afin de comprendre les causes des performances et des compétences insatisfaisantes à propos de l'analyse littéraire chez les apprenants. Toutes ces analyses reposent à la fois sur des données qualitatives issues de l'observation, de l'entretien et de l'analyse du programme et du manuel de français du second cycle section littéraire.

Validité et fiabilité

La fiabilité de notre enquête repose sur la cohérence et la rigueur des données collectées à travers divers instruments méthodologiques. Afin d'assurer cette fiabilité, une triangulation des méthodes de collecte de données a été réalisée, intégrant des entretiens, l'observation, et l'analyse de documents existants. La phase pratique de notre étude, centrée sur l'enseignement-apprentissage d'un texte littéraire sélectionné du programme, a bénéficié d'un pré-test rigoureux. Avant la mise en œuvre des instruments, nous avons soumis les grilles d'observation et les protocoles d'entretien à l'examen critique de trois enseignants de français. Leurs retours ont permis d'affiner les outils, garantissant ainsi la pertinence et la validité des données recueillies.

IV. FINDINGS & DISCUSSION

4.1 Présentation des données recueillies Grâce à l'entretien avec 3 Enseignants sur l'enseignement-Apprentissage du Texte Littéraire.

Comment évaluez-vous l'adéquation des objectifs spécifiques du programme de français de 6ème année section littéraire (LFK) par rapport au développement des compétences d'analyse littéraire chez les apprenants ?

Répondant 1 : Les objectifs spécifiques du programme sont bien conçus et visent clairement le développement des compétences d'analyse littéraire chez les apprenants. Cependant, il faudrait les adapter davantage aux besoins réels des élèves.

Répondant 2 : Les objectifs sont trop vagues et ne correspondent pas toujours aux capacités réelles des élèves. Cela rend difficile l'atteinte des compétences d'analyse littéraire souhaitées.

Répondant 3 : Les objectifs sont trop ambitieux compte tenu du temps et des ressources disponibles. Cela rend difficile le développement efficace des compétences d'analyse littéraire.

Pouvez-vous décrire les stratégies que vous utilisez pour encourager l'interaction en classe lors de l'exploration des textes littéraires, et comment ces stratégies contribuent-elles au développement des compétences littéraires des apprenants ?

Répondant 1 : J'encourage l'interaction principalement à travers des discussions de groupe, mais je trouve que ces stratégies n'aboutissent pas toujours à un développement significatif des compétences littéraires, car les élèves restent passifs.

Répondant 2 : J'encourage les débats en classe autour des thèmes littéraires, et cela semble aider les élèves à développer des compétences critiques, bien que les résultats varient d'un groupe à l'autre.

Répondant 3 : J'essaie d'utiliser des discussions de groupe, mais elles sont souvent peu productives, car les élèves manquent de motivation ou de préparation pour participer activement.

Comment adaptez-vous votre enseignement pour prendre en compte les différents niveaux de compréhension des textes littéraires parmi les apprenants, et quelles méthodes utilisez-vous pour soutenir leur progression ?

Répondant 1 : Je trouve cela difficile, car le programme ne permet pas assez de flexibilité. Je me limite souvent à une approche uniforme qui ne prend pas pleinement en compte les différents niveaux de compréhension.

Répondant 2 : Il est difficile d'adapter l'enseignement, car le programme ne permet pas une différenciation suffisante. Souvent, les élèves les plus faibles sont laissés de côté.

Répondant 3 : J'utilise des exercices différenciés pour adapter mon enseignement, ce qui permet à certains élèves de progresser, mais cela reste difficile à mettre en œuvre à grande échelle.

Quelles ressources didactiques intégrez-vous pour enrichir l'enseignement du texte littéraire, et comment évaluez-vous l'impact de ces ressources sur le développement des compétences littéraires chez les apprenants ?

Répondant 1 : J'utilise quelques ressources numériques et des extraits de films pour illustrer les textes littéraires.

Répondant 2 : Je n'ai pas accès à suffisamment de ressources pertinentes, ce qui limite l'impact sur le développement des compétences littéraires des élèves.

Répondant 3 : Les ressources disponibles sont souvent limitées et dépassées, ce qui réduit leur impact sur le développement des compétences littéraires des apprenants.

Quelle(s) approche(s) d'enseignement/apprentissage utilisez-vous dans vos cours de texte littéraire, et en quoi ces approches contribuent-elles au développement des compétences analytiques et critiques chez les apprenants ?

Répondant 1 : J'utilise surtout une approche expositive, et je pense que cela n'encourage pas suffisamment le développement des compétences analytiques et critiques des élèves.

Répondant 2 : J'essaie d'adopter une approche basée sur l'analyse comparative des textes, ce qui aide à développer les compétences critiques, mais cela demande beaucoup de temps.

Répondant 3 : L'approche traditionnelle que j'utilise ne favorise pas vraiment le développement des compétences analytiques et critiques, et les élèves se contentent souvent de mémoriser les informations.

Comment mesurez-vous l'amélioration des compétences littéraires des apprenants après leur participation au programme de 6ème année section littéraire, et quels résultats observez-vous généralement ?

Répondant 1 : Il est difficile de mesurer une amélioration réelle, car les évaluations sont souvent basées sur la mémorisation plutôt que sur des compétences analytiques profondes.

Répondant 2 : Les résultats sont décevants, car l'amélioration des compétences littéraires n'est pas facilement mesurable avec les outils d'évaluation actuels.

Répondant 3 : Je note une légère amélioration chez les élèves les plus motivés, mais cela reste limité et difficile à quantifier précisément.

Comment les apprenants expriment-ils leur satisfaction concernant les cours de texte littéraire, et comment cela reflète-t-il leur engagement et leur développement dans cette matière ?

Répondant 1 : Les apprenants expriment souvent un manque d'intérêt pour les cours de texte littéraire, ce qui est un indicateur de leur faible engagement et de leur développement limité dans cette matière.

Répondant 2 : Certains apprenants montrent un intérêt croissant, surtout ceux qui aiment la lecture, mais cela reste une minorité.

Répondant 3 : La plupart des élèves ne montrent pas un grand enthousiasme pour les cours de texte littéraire, ce qui reflète un faible niveau d'engagement et de développement dans cette matière.

Comment gérez-vous le temps alloué à l'enseignement du français, en particulier en ce qui concerne l'équilibre entre l'exploration des textes littéraires et les autres composantes du programme, pour maximiser le développement des compétences littéraires ?

Répondant 1 : Le temps est insuffisant pour couvrir les textes littéraires en profondeur. Cela affecte la qualité de l'enseignement, et les autres composantes du programme prennent souvent le pas.

Répondant 2 : Le temps est très limité, et je dois souvent sacrifier l'exploration littéraire pour couvrir d'autres aspects du programme, ce qui nuit au développement des compétences littéraires.

Répondant 3 : J'essaie de maximiser l'utilisation du temps en intégrant l'analyse littéraire dans d'autres aspects du programme, mais cela reste un équilibre délicat à trouver.

Avez-vous reçu des formations continues sur l'enseignement-apprentissage du texte littéraire et du français en général ?

Répondant 1 : Oui, j'ai eu l'opportunité de suivre plusieurs formations continues, principalement organisées par le ministère de l'Éducation. Ces formations m'ont permis de mettre à jour mes méthodes d'enseignement et d'intégrer de nouvelles approches pédagogiques.

Répondant 2 : Non, je n'ai pas reçu de formations continues spécifiques sur l'enseignement du texte littéraire depuis plusieurs années. Cela a été un défi, car les approches pédagogiques évoluent, et il est difficile de rester à jour sans ces formations.

Répondant 3 : Les formations que j'ai reçues étaient très générales et ne portaient pas spécifiquement sur l'enseignement du texte littéraire. Cela limite l'efficacité de mon enseignement dans ce domaine, car les formations n'abordent pas suffisamment les techniques analytiques nécessaires pour ce sujet particulier.

Quels défis spécifiques avez-vous rencontrés dans l'enseignement du texte littéraire en section littéraire, et quelles stratégies avez-vous mises en œuvre pour surmonter ces obstacles tout en favorisant l'acquisition des compétences littéraires ?

Répondant 1 : Le principal défi est le manque de ressources, mais j'ai essayé de le surmonter en créant mes propres supports de cours, ce qui a eu un certain succès.

Répondant 2 : Le manque d'intérêt des élèves pour la lecture est un gros défi, et je n'ai pas encore trouvé de stratégies efficaces pour y remédier.

Répondant 3 : Les élèves manquent souvent de motivation pour lire les textes littéraires, et les stratégies que j'ai essayées, comme les lectures guidées, n'ont pas eu beaucoup de succès.

Quelles recommandations proposeriez-vous pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage du texte littéraire dans les sections littéraires, afin de mieux atteindre les objectifs du programme et répondre aux besoins des apprenants ?

Répondant 1 : Il est essentiel de revoir complètement le programme pour inclure plus de temps et de ressources spécifiques à la littérature, car les méthodes actuelles sont insuffisantes.

Répondant 2 : Il serait utile de former davantage les enseignants à l'utilisation de méthodes interactives et d'introduire plus de contenu contemporain dans le programme pour captiver les élèves.

Répondant 3 : Il faudrait revoir complètement le programme pour qu'il soit plus réaliste et pertinent, car les méthodes actuelles ne sont pas adaptées aux besoins des élèves d'aujourd'hui.

4.2 Discussion des Données

4.2.1 Discussion et Analyse du Document Existant (Programme de Français du Second Cycle Section Littéraire)

L'analyse du programme de français pour la 6^{ème} année des sections littéraires (LFK) au Rwanda montre une orientation vers le développement de compétences littéraires, inspirée par l'Approche par Compétences (APC). Trincherro (2021) note que cette approche, en lien étroit avec la théorie du constructivisme, met l'accent sur l'apprentissage actif, où les apprenants construisent leur propre compréhension à travers l'interaction avec les textes littéraires. Selon Piaget et Vygotsky, deux théoriciens du constructivisme, l'apprentissage est un processus dynamique qui se développe à travers les expériences et les interactions sociales. Dans ce cadre, le programme vise à permettre aux apprenants de lire, interpréter, et créer des textes littéraires tout en acquérant les compétences linguistiques du niveau B2 du Cadre européen commun de référence pour les langues (Europe, 2020).

Cependant, cette orientation constructiviste semble limitée par certaines lacunes, telles que l'insuffisance des heures allouées pour atteindre le niveau B2, une contrainte qui pourrait entraver la construction progressive des compétences littéraires et linguistiques des apprenants. Les 165,5 heures allouées ne représentent que 27,5 % du temps recommandé par l'Association of Languages Testers in Europe, ce qui remet en question la capacité des apprenants à atteindre les objectifs fixés (Trincherro, 2021).

Cervetti et Pearson (2018) note que la théorie de la littératie critique, qui encourage une approche plus analytique et créative de la lecture, est également pertinente ici. Cette théorie, ancrée dans la pédagogie critique de Paulo Freire, encourage les apprenants à questionner les textes et à comprendre les structures de pouvoir et d'influence qu'ils véhiculent. Cependant, bien que le programme propose des contextes thématiques et des activités d'analyse critique, l'exposition des apprenants à la littérature et aux activités de création littéraire reste insuffisante. Ce manque de soutien peut limiter le développement des compétences critiques nécessaires pour analyser et créer des textes de manière autonome, un objectif clé du constructivisme et de la littératie critique.

Selon Giroux (2020), les manuels de français analysés montrent également un manque de spécification des objectifs pour chaque unité, ce qui peut nuire à la clarté des attentes pédagogiques. De plus, la priorité accordée aux contenus non littéraires au détriment des activités littéraires révèle un déséquilibre qui contredit les principes de la théorie constructiviste, qui valorise l'immersion des apprenants dans des activités authentiques et pertinentes pour leur apprentissage. Les exercices littéraires se limitent souvent à la mémorisation des connaissances, sans véritable développement des compétences analytiques et créatives, ce qui est en contradiction avec la littératie critique, qui prône une approche plus profonde et interactive de l'apprentissage.

En conclusion, bien que le programme de français pour la 6^{ème} année des sections littéraires au Rwanda soit conçu dans une optique constructiviste et critique, des révisions sont nécessaires pour aligner les pratiques pédagogiques sur les théories sous-jacentes. Il est crucial de renforcer l'exposition des apprenants à la littérature, d'augmenter les heures d'apprentissage, et de rééquilibrer les contenus littéraires et non littéraires afin de favoriser un développement complet des compétences littéraires et critiques des apprenants.

4.2.2 Discussion des Données Recueillies Grâce à l'entretien avec des Enseignants et à l'observation d'une leçon sur l'enseignement-Apprentissage du Texte Littéraire.

Adéquation des Objectifs du Programme

L'analyse des entretiens et de l'observation d'une leçon sur le texte littéraire révèle des avis partagés sur les objectifs du programme de français. Tandis que certains enseignants jugent les objectifs bien conçus mais nécessitant des ajustements (Répondant 1), d'autres les trouvent indéfinis ou trop ambitieux (Répondants 2 et 3). Malgré, la leçon observée montre que les objectifs spécifiques de la leçon étaient définis et clairement discernables (note : 3), Cependant, le manque de clarté dans certains aspects du développement des objectifs peut avoir limité l'efficacité globale de l'enseignement. Cette disparité met en lumière une discordance entre les attentes du programme et les réalités de l'enseignement-apprentissage. La théorie de la Zone de Développement Proximal (ZDP) de Vygotsky indique que des objectifs trop indéfinis peuvent restreindre le développement des compétences littéraires des

apprenants (Chaiklin, 2021) et Shabani et al. (2010). Une révision des objectifs pour mieux s'adapter aux capacités réelles des apprenants est donc nécessaire.

Stratégies pour Encourager l'Interaction en Classe

Les stratégies interactives utilisées, telles que les discussions de groupe, se révèlent parfois inefficaces, avec des apprenants souvent passifs ou démotivés (Répondants 1 et 3). De plus, dans une leçon observée, on n'a nulle part remarqué la collaboration des apprenants ni en paires ni en groupe. Cela suggère une application limitée des principes de la Théorie de la Littérature Critique, qui nécessite une interaction active et réfléchie avec les textes (Vasquez, 2017); (Janks, 2010) et (Morrell, 2020). Les résultats indiquent un besoin d'amélioration dans l'engagement critique des élèves, ce qui pourrait être adressé par une formation renforcée des enseignants.

Adaptation de L'enseignement Pour Différents Niveaux

Les enseignants éprouvent des difficultés à adapter leur enseignement en raison de la rigidité du programme (Répondants 1 et 2), bien que certains utilisent des exercices différenciés (Répondant 3). Cette difficulté reflète une tension entre les exigences du programme et les besoins divers des apprenants. L'observation de la leçon d'enseignement-apprentissage « NUIT DE SINE » est conduite sur une seule méthode (questions - réponses) La Théorie de l'Apprentissage Socioculturel Rogoff (2003) et Daniels (2016) soulignent l'importance de l'adaptation à la diversité des apprenants pour un apprentissage significatif. Les enseignants nécessitent davantage de soutien pour adapter leurs méthodes en fonction des besoins variés des élèves.

Ressources Didactiques

Un accès limité aux ressources pertinentes affecte négativement le développement des compétences littéraires (Répondants 2 et 3). La Théorie de l'Engagement avec les Textes de Rosenblatt suggère que des ressources adéquates sont essentielles pour un engagement actif avec les textes (Ivey & Johnston, 2013). Quant à la leçon observée, les apprenants n'avaient aucun texte à lire en rapport avec NUIT DE SINE. L'absence de telles ressources restreint l'engagement des élèves et réduit l'efficacité de l'enseignement.

Approches d'Enseignement

Les approches pédagogiques observées sont principalement expositives et traditionnelles, ce qui limite le développement des compétences analytiques et critiques (Répondants 1 et 3). L'approche constructiviste Brooks et Brooks (2001) suggèrent que des méthodes plus actives et exploratoires sont nécessaires pour favoriser la pensée critique. Les résultats montrent un besoin d'intégration plus forte de ces méthodes pour améliorer l'engagement des élèves dans l'analyse littéraire.

Mesure de l'Amélioration des Compétences

Les enseignants trouvent difficile de mesurer les compétences littéraires réelles en raison d'une évaluation axée sur la mémorisation (Répondants 1 et 2). Pour confirmation, l'observation fait sur la leçon du texte littéraire n'a pas été évaluée suite au temps limité. L'Approche par Compétences (APC) nécessite des outils d'évaluation qui capturent les compétences analytiques et critiques (Bouchard, 2020) et (Chouitah, 2022). Il est urgent de réviser les outils d'évaluation pour mieux refléter les compétences développées par les apprenants.

Engagement et Satisfaction des Apprenants

Le faible intérêt et engagement des apprenants pour les cours de texte littéraire est préoccupant (Répondants 1 et 3). La Théorie de l'Engagement avec les Textes souligne l'importance de relier les textes aux expériences personnelles des élèves pour stimuler leur intérêt (Probst, 2014). Les résultats montrent un manque de connexion entre les textes littéraires et les expériences des élèves, ce qui limite leur engagement.

Gestion du Temps

Le temps alloué à l'enseignement des textes littéraires est jugé insuffisant pour une couverture approfondie (Répondants 1 et 2). La leçon observée dans 40 minutes n'a pas été terminée, cela confirme qu'il est nécessaire d'augmenter le nombre d'heures pour l'enseignement-apprentissage des textes littéraires et de la littérature en général. La Perspective Actionnelle selon (Chouitah (2022), nécessite une immersion suffisante dans les tâches pour un apprentissage efficace. Il est nécessaire de réévaluer le temps alloué pour maximiser l'apprentissage.

V. CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS

5.1 Conclusion

En conclusion, l'analyse des données recueillies montre une série de défis persistants dans l'enseignement-apprentissage du texte littéraire, malgré quelques points positifs. Les objectifs du programme, bien que globalement bien définis, souffrent d'un manque de clarté et d'adaptabilité, ce qui limite leur efficacité dans le développement des compétences analytiques des apprenants. Les stratégies interactives en classe, souvent mal appliquées, ainsi que les approches pédagogiques traditionnelles, freinent l'engagement critique des élèves, soulignant la nécessité d'une formation renforcée pour les enseignants. De plus, la rigidité du programme et le manque de ressources didactiques adaptées accentuent les difficultés d'adaptation aux différents niveaux des apprenants, tandis que l'évaluation axée sur la mémorisation ne parvient pas à capter les compétences analytiques réelles. Enfin, le faible engagement des élèves, lié à une connexion insuffisante entre les textes littéraires et leurs expériences personnelles, ainsi que la gestion inadéquate du temps, nécessitent une révision urgente pour améliorer l'efficacité de l'enseignement-apprentissage du texte littéraire. Il est essentiel de repenser ces différents aspects pour mieux aligner les pratiques pédagogiques avec les besoins des apprenants et les objectifs du programme.

5.2 Recommandation

Dans le cadre de cette étude sur l'enseignement-apprentissage du texte littéraire, plusieurs recommandations s'imposent afin d'améliorer la qualité de l'enseignement-apprentissage de la littérature et des textes littéraires en particulier dans les sections littéraires. Ces recommandations s'adressent tout d'abord à l'Organe Rwandais de l'Éducation de Base (REB), elles concernent également l'Autorité Nationale des Examens et de l'Inspection Nationale (NESA), et enfin, des suggestions sont faites aux enseignants de français dans ces sections.

A l'organe Rwandais de l'Éducation de Base (REB)

Les programmes doivent être flexibles et adaptés aux niveaux de compétence et aux intérêts des apprenants. Cela inclut l'introduction de textes littéraires contemporains et pertinents pour les apprenants rwandais. Les écoles doivent être équipées de matériels didactiques variés et de qualité du texte littéraire, incluant des œuvres littéraires, des articles et des ressources numériques, pour enrichir l'enseignement. L'intégration de la littérature locale dans le programme scolaire a plusieurs avantages importants comme renforcement de l'identité culturelle, contexte pertinent et familier, support aux écrivains locaux etc. Les formations continues sont essentielles pour permettre aux enseignants de rester à jour avec les nouvelles méthodologies et approches pédagogiques. Dans le contexte de l'enseignement du texte littéraire

A l'Autorité Nationale des Examens et de l'Inspection Scolaire (NESA). Les évaluations doivent être diversifiées pour inclure non seulement des examens écrits standardisés mais aussi des évaluations continues telles que des présentations orales, des projets de groupe et des essais littéraires, afin de mieux mesurer les compétences de production et de compréhension des apprenants. Aux enseignants de français dans les sections littéraires. Cela rend l'apprentissage du texte littéraire plus attractif pour les élèves et permet aux apprenants de développer des compétences littéraires différencées.

REFERENCES

- Baldick, C. (2001). *Concise dictionary of literary terms* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Bouchard, R. (2020). L'approche par compétences en classe de français: Place et rôle du texte littéraire. *Éducation et Didactique*, 3, 1–15.
- Brooks, J. G., & Brooks, M. (2001). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- CEGA. (2024). *Challenges and innovations in education in Sub-Saharan Africa*. University of California, Berkeley. Retrieved from <https://www.cega.org/research/>
- Cervetti, G. N., & Pearson, P. D. (2018). Reading, writing, and literacy development through critical literacy. In D. Lapp & D. Fisher (Eds.), *Handbook of literacy studies* (pp. 431–444). Routledge.
- Chaiklin, S. (2021). The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. In A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev, & S. M. Miller (Eds.), *Vygotsky's educational theory in cultural context* (pp. 39–64). Cambridge University Press.
- Chouitah Hadjer, K. D. (2022). *L'enseignement du texte littéraire en vue d'une construction de la compétence en grammaire: Cas 2ème année moyenne El Akid El Hawes, M'Sila* (Master's thesis). Université Mohamed Boudiaf - M'Sila.
- Chouitah, D. (2022). Littérature et approche par compétences: Défis et perspectives pour l'enseignement des langues. *Revue Des Sciences Du Langage*, 55(2), 105–122.

- Coste, D., et al. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle* (Revised version). Le conseil de l'Europe.
- Cuddon, J. A. (2013). *A dictionary of literary terms and literary theory* (5th ed.). Wiley-Blackwell.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (4th ed.). Presses Universitaires de Grenoble.
- Daniels, H. (2016). *Vygotsky and pedagogy* (2nd ed.). Routledge.
- Durkheim, E. (1982). *The rules of sociological method*. Free Press.
- Fosnot, C. T. (2013). *Constructivism: Theory, perspectives, and practice* (2nd ed.). Teachers College Press.
- Genette, G. (1987). *Paratexts: Thresholds of interpretation*. Cambridge University Press.
- Giroux, H. A. (2020). Pedagogy of the oppressed: Reclaiming education for the common good. *Journal of Curriculum Studies*, 52(4), 439–453.
- Greimas, A. J. (1966). *Sémantique structurale: Recherche de méthode*. Larousse.
- Hébert, L. (2015). *Précis de sémiotique littéraire*. Presses de l'Université Laval.
- Hymes, D. (2019). Linguistic competence, communicative competence, interactional competence. *International Journal of Computers & Technology*, 10, 43–62.
- Ivey, G., & Johnston, P. H. (2013). *Engagement with young adult literature: A theoretical perspective*. Teachers College Press.
- Janks, H. (2010). *Literacy and power*. Routledge.
- Karsenti, T., & Grise, P. (2020). *Méthodologie de la recherche en sciences sociales: Une approche pratique*. De Boeck Supérieur.
- Lundquist, L. (1990). *L'analyse textuelle: Méthode et exercice*. Presses Universitaires de France.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (1995). *Designing qualitative research* (2nd ed.). Sage Publications.
- MINEDUC. (2021). *Official Gazette n° Special of 20/10/2021*. Ministry of Education, Rwanda.
- Morrell, E. (2020). Critical media pedagogy: Teaching for achievement in city schools. *Teachers College Press*.
- Mugambi, H. (2027). Réformes littéraires en Afrique francophone: Défis et perspectives. *African Studies Review*, 60(3), 45–68.
- Nedjari, A., & Lekbir, I. (2020). L'approche inversée comme un outil pédagogique pour médiatiser un texte littéraire: Cas de la première année licence FLE. Université Mohamed El-Bachir El-Ibrahimi Bordj Bou Arreridj.
- Ntakirutimana, E. (2016). Enseignement et didactique des langues. In *La problématique de l'enseignement des langues et des littératures dans la région des Grands Lacs Africains: État des lieux, enjeux et perspectives*. L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Éditions ESF.
- Probst, R. E. (2014). *Reader-response criticism: From formalism to post-structuralism*. Longman.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Nathan.
- Quivy, R., & Van Campenhout, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales* (5th ed.). Dunod.
- REB. (2015). *Programme de Français combinaisons des langues: Anglais, Français, Kinyarwanda Anglais, Kiswahili, Français*. Imprimerie Papeterie Nouvelle.
- Robert, J.-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE* (New ed.). CLE International.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.
- Rosenblatt, L. (1988). Writing and reading: The transactional theory. *Technical Report No. 416*.
- Rosenblatt, L. (1995). *Literature as exploration* (5th ed.). Modern Language Association of America.
- Sartre, J.-P. (1948). *Qu'est-ce que la littérature?* Gallimard.
- Shabani, K., Khatib, M., & Ebadi, S. (2010). Vygotsky's zone of proximal development: Instructional implications and teachers' professional development. *English Language Teaching*, 3(4), 237–248. <https://doi.org/10.5539/elt.v3n4p237>
- Trincherro, R. (2021). Constructivism and Competency-Based Education: Towards a Theoretical Foundation. *Educational Research and Reviews*, *Educational Research and Reviews*. 16 (3), 81-89
- UNESCO. (2021). *Education for sustainable development: A roadmap*. UNESCO Publishing. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802>
- Vasquez, V. M. (2017). *Critical literacy across the K-6 curriculum*. Routledge.