



Littérature dans la grammaire pour développer l'expression écrite en français langue étrangère dans les écoles secondaires.

OSAWARU Osaruese Oghogho
University of Benin
Benin City
Nigeria
osaruese.iyamu@uniben.edu

SANNI Mashood Adeniyi
Nigeria French Language Village
Ajara – Badagry
Lagos State
mashsanni@gmail.com

Résumé

Il y a longtemps, l'utilisation de la littérature et de ses « exemples abstraits » dans les classes de langues étrangères était intégrée, parmi d'autres aspects, comme un outil de la méthodologie traditionnelle. Cette approche, bien qu'elle favorise l'expression écrite des apprenants, souvent débutants, entravait l'expression orale. Son usage était perçu comme un élément faible des méthodologies d'apprentissage des langues étrangères et était donc découragé. Cependant, au fil des décennies, il semble que certains apprenants, notamment au niveau secondaire, rencontrent encore des difficultés à s'exprimer aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Aujourd'hui, la littérature s'avère de nouveau utile en raison des avantages qu'elle offre, notamment pour renforcer l'expression écrite et l'apprentissage de la grammaire, qui est indispensable. En effet, le lien entre la littérature et la grammaire est bien documenté, et cette étude présente quelques obstacles linguistiques rencontrés par les élèves du secondaire dans leur apprentissage du français langue étrangère (FLE). À l'aide d'une tâche écrite, des données ont été recueillies, et les résultats préconisent l'ajout d'œuvres littéraires supplémentaires aux manuels de langue comme étant utile. Enfin, il est proposé d'inclure au moins une œuvre littéraire intéressante comme support pédagogique au manuel de langue, en particulier au niveau de la 3ème.

Mots clés : littérature, grammaire, école secondaire, élèves, français langue étrangère (FLE), expression écrite.



Abstract

In the past, the use of literature and its "abstract examples" in foreign language classes was incorporated, among other aspects, as a tool of traditional methodology. While this approach favored the written expression of learners, often beginners, it hindered oral expression. Its use was perceived as a weak element in foreign language learning methodologies and was therefore discouraged. However, over the decades, it seems that some learners, particularly at the secondary level, continue to experience difficulties in expressing themselves both orally and in writing. Today, literature has regained its utility due to the advantages it offers, especially in strengthening written expression and the essential learning of grammar. Indeed, the link between literature and grammar is well documented, and this study presents some linguistic barriers encountered by secondary school students in their learning of French as a foreign language (FLE). Using a written task, data were collected, and the results suggest that the inclusion of additional literary works in language textbooks is beneficial. Finally, it is recommended to include at least one interesting literary work as a pedagogical supplement to the language textbook, particularly at the 9th grade-level.

Keywords: Literature, Grammar, Secondary school, Students, French as a foreign language (FLE), Written expression.

Introduction

S'exprimer à l'écrit dépend largement du choix des vocabulaires et de leur placement correct. Ces éléments de base sont tissés, en fin de compte, par la littérature et la grammaire. La littérature couvre principalement trois genres : la prose, le théâtre et la poésie. Les ouvrages classés selon ces genres sont disponibles à l'achat en librairie ou à emprunter en bibliothèque. Or, dans l'étude des langues en général, l'aspect littéraire est pris très au sérieux, et les apprenants des écoles primaires, secondaires et universitaires se tournent souvent vers des ouvrages distincts de leur manuel de langue, qui sont également adaptés à leur niveau. Certes, les manuels de langue abordent tous les aspects linguistiques, y compris les genres littéraires. Cependant, disposer d'autres ouvrages, notamment littéraires, offrirait à l'apprenant un modèle à suivre, un dynamisme dans la présentation et l'usage de la langue, capable d'exercer une influence positive.

Au niveau primaire et au premier cycle secondaire, l'utilisation de textes littéraires comme support pédagogique à l'apprentissage des langues est obligatoire pour les écoles, les enseignants et les apprenants. Toutefois, lorsqu'il s'agit de l'enseignement de la littérature en langue étrangère



dans ces niveaux, il semble que les enseignants restent mal à l'aise, pensant que les élèves ont encore une connaissance insuffisante de la langue. Ils ne la maîtrisent guère suffisamment pour développer les deux compétences de compréhension écrite et d'expression orale, nécessaires à l'étude de la littérature. Il est observé que certains enseignants préfèrent d'abord enseigner la bonne structure de la langue étrangère et amener leurs élèves à un niveau d'apprentissage confortable avant de les introduire à des œuvres littéraires élémentaires et indépendantes du manuel de langue.

Parfois, ce plan et les activités complémentaires visant à enrichir le répertoire linguistique des élèves, corriger leurs fautes de prononciation, les aider à mieux conjuguer les verbes et, en somme, les préparer à apprécier une œuvre littéraire, peuvent s'étendre sur neuf trimestres. Autrement dit, trois années académiques peuvent être achevées avant que l'enseignant ne réalise qu'il a uniquement dépendu du manuel en classe. En fin de compte, les élèves n'atteignent pas le niveau de compétence fixé par l'enseignant. La question que pose cette recherche est donc la suivante : la dépendance au manuel de langue a-t-elle vraiment permis aux élèves d'atteindre un niveau élevé dans l'usage de la langue, en particulier à l'écrit ?

Le Nigeria est un pays anglophone où, comme dans d'autres pays du monde, des langues étrangères sont enseignées. En tête de ces langues figure le français langue étrangère (FLE), qui, selon la politique nationale de l'éducation, est obligatoire de la quatrième année de l'école primaire jusqu'à la troisième année de l'école secondaire. Cependant, de la quatrième à la sixième année, il devient un cours facultatif avant l'entrée à l'université. Les élèves de 4^{ème} année de l'école primaire ont environ 9 ans, et ceux de 3^{ème} année de l'école secondaire ont environ 14 ans. Il a été observé que dans les écoles secondaires où le FLE est enseigné jusqu'à la troisième année, certains apprenants, notamment au niveau secondaire, éprouvent encore des difficultés à s'exprimer à l'écrit, à leur niveau. Il est possible que les apprenants connaissent certains mots et verbes français et qu'ils puissent les mentionner. Cependant, lorsqu'il s'agit de rédiger quelques phrases ou une courte histoire, ils semblent rencontrer des difficultés. Cette étude cherche donc à examiner dans quelle mesure cette difficulté persiste.



Le texte littéraire et quelques critères de son apprentissage

L'intégration des textes littéraires dans les cours de langue étrangère suscite des réserves chez certains chercheurs, en raison des inconvénients qui ont été soulevés au fil des décennies. Cependant, Qin (130) a réussi à résumer l'évolution de la littérature en classe de langue étrangère, de son introduction à sa suspension, puis à sa réintroduction, de la manière suivante :

Les textes littéraires occupent une place centrale dans la méthodologie traditionnelle. Ayant pour but de former des traducteurs littéraires, cette méthodologie considère les textes littéraires comme des prétextes excellents pour l'apprentissage de la grammaire et du vocabulaire ainsi que comme meilleur support d'exercices de thème et de version. Pourtant, avec l'apparition des nouvelles méthodologies qui valorisent notamment la compétence orale, telles que la méthodologie directe, la méthodologie audio-orale, la méthodologie structuro-globale audio-visuelle, les textes littéraires, en tant que forme écrite, ont perdu leur place privilégiée. Employés comme support optionnel pour l'enseignement de la culture, ils ont même été exclus des classes de langue. C'est grâce à l'approche communicative, qui privilégie les documents authentiques, que la littérature a regagné l'attention des enseignants de langues.

Enfin, il semble qu'une classe de langue ne puisse guère se passer de l'inclusion d'œuvres littéraires, surtout lorsqu'il s'agit de créer des situations communicatives. En évoquant le besoin de la littérature en classe de langues, An-Chyun (10), Benabbes et Chibane (65) ainsi qu'Atan (447) affirment qu'il est nécessaire d'intégrer des textes littéraires en classe en raison de leur richesse lexicale, linguistique et culturelle. Sous l'aspect linguistique et grammatical, Abu-Laila (14) soutient qu'il est impossible d'enseigner les aspects du FLE sans une réflexion grammaticale, la grammaire occupant ainsi une place privilégiée dans l'apprentissage du FLE. Ashrafuzzaman, Ahmed et Begum (1192) confirment également que le lien entre la littérature et la grammaire est étroit. Atan (454), tout comme Qin (136), observe que les textes littéraires étaient utilisés comme instruments didactiques au début du XXe siècle, et il examine leur réintroduction en tant que supports pédagogiques dans trois niveaux (1, 2, 3) d'un manuel de français. Il a remarqué que les trois genres littéraires sont intégrés dans chacun des trois modules, avec une augmentation du nombre de pages consacrées aux textes littéraires en fonction du niveau linguistique des apprenants. De plus, un aspect de la littérature d'idées, abordé dans le module le plus avancé des trois, exige un niveau linguistique relativement élevé de la part de l'apprenant. Cependant, comme les textes littéraires intégrés sont introduits dès le premier module, au troisième, ils



exigeront un niveau linguistique suffisamment avancé pour permettre l'introduction de textes littéraires de n'importe quel genre comme support pédagogique.

Weber (78), Abu-Laila (13) et Benabbes et Chibane (72) s'accordent à dire que l'apprentissage de la grammaire facilite la compréhension de la littérature, et que, réciproquement, l'apprentissage de la littérature aide à comprendre la grammaire. C'est d'ailleurs cette idée qui motive la présente recherche. Weber (79) réitère l'approche à adopter lors de l'enseignement de la grammaire, en insistant sur le fait de ne pas se limiter à l'enseignement de phrases isolées, mais plutôt de montrer comment les phrases s'articulent pour former des textes. L'usage de matériel authentique est également recommandé. Selon Weber (80), il est important de viser à la fois la compétence linguistique et la compétence littéraire comme objectifs dans l'apprentissage d'une langue étrangère, en raison des avantages que les textes littéraires offrent. Parmi ces avantages, l'histoire dans une œuvre littéraire touche souvent les émotions des apprenants. Ceux-ci peuvent être choqués, poussés à rire ou à pleurer, changer d'avis sur le monde ou sur la culture, et s'exprimer en conséquence. Selon nous, les apprenants peuvent être incités à imiter un personnage, à assimiler et à utiliser un vocabulaire ou une expression à tout moment. Les chercheurs sont unanimes pour affirmer que le recours aux textes littéraires permet aux apprenants de découvrir de nouveaux mots et expressions, de nouvelles informations, de nouvelles règles grammaticales, etc. (Benabbes & Chibane, 65). Ces chercheurs s'accordent également sur l'importance de commencer l'apprentissage de la littérature dès les premières années de scolarisation, afin de placer les apprenants dans des situations de communication. Ils acquièrent ainsi du vocabulaire et enrichissent leurs compétences communicatives. En revanche, Puig (10) relève qu'il existe un débat selon lequel l'apprentissage de la littérature peut être ennuyeux pour les apprenants, renforçant ainsi le stéréotype que les langues sont difficiles à apprendre. Par conséquent, une présentation créative et attrayante des œuvres littéraires est nécessaire pour capter l'attention des élèves. De notre point de vue, l'apprentissage de la littérature peut en effet être une tâche ardue lorsqu'elle est associée à l'apprentissage et à l'application de nouvelles notions linguistiques. Dans la recherche empirique d'Ashrafuzzaman, Ahmed et Begum (1198), il est découvert qu'une bonne compréhension de la littérature dépend des compétences grammaticales de base. Dans cette même perspective, il est souligné que l'enseignement de la littérature ne doit commencer que lorsque l'apprenant possède une connaissance suffisante de la langue et qu'il est capable de s'exprimer dans des situations de communication simples (Ahadi, 1665). Toutefois, la question



suivante se pose : n'est-il vraiment pas possible de trouver une œuvre littéraire accessible aux débutants ? Qin (135) fait référence aux caractéristiques décrites par Ahadi (1666) lorsqu'il affirme que la littérature enseignée doit être intéressante, simple et facile à comprendre. En suivant ces critères comme guide dans le choix des textes littéraires, on évite cette crainte exprimée.

Mais le français littéraire contient bien des faits de langue qui sortent du cadre de ces manuels. En introduisant des textes littéraires dans sa classe, l'enseignant risque d'être confrontés à des questions de la part des apprenants, dont voici un exemple : pourquoi écrit je puis, au lieu de je peux ? L'explication forcément abondante de l'enseignant risque de le conduire trop loin (An-Chyun, 3).

De temps en temps, des questions issues d'un cours sont appréciées par l'enseignant, car elles témoignent d'une bonne compréhension de la part des élèves. Toutefois, la capacité de ne pas dévier du sujet principal dépend de la dextérité de l'enseignant, qui sait que l'apprentissage ne se fait pas en un jour, et qui comprend également comment les devoirs en classe peuvent orienter le déroulement du prochain cours.

La grammaire et le présent de l'indicatif

La grammaire est l'étude exhaustive de tous les éléments et parties du discours qui facilitent la structuration correcte de la langue. Le champ de son apprentissage est vaste et multidimensionnel, et une œuvre littéraire est souvent le reflet d'une bonne maîtrise et application de la grammaire. Les verbes constituent une partie essentielle de la grammaire et, étant donné leur complexité, un temps verbal de base, le présent de l'indicatif, a été sélectionné pour évaluer les élèves du secondaire.

Le présent de l'indicatif est le premier temps verbal enseigné aux apprenants de FLE. Il constitue le fondement de l'expression écrite en classe, et les apprenants sont continuellement confrontés à ce temps lors de l'apprentissage de la grammaire, de la littérature et même tout au long de leur vie communicative en FLE. Le développement des quatre compétences langagières de base – écouter, parler, lire et écrire – repose sur la maîtrise de ce temps verbal, qui est essentielle pour accomplir les tâches au niveau élémentaire des apprenants de FLE. Dans l'apprentissage du FLE dans les écoles secondaires au Nigeria, des manuels comme *On y va* et *Le Nouvel Horizon*, ainsi



que d'autres manuels locaux, sont utilisés. L'apprentissage et l'emploi du présent de l'indicatif se retrouvent dans les thématiques abordées de la 1^{ère} à la 3^{ème} année.

Tableau 1 : extraits de curriculum du FLE à l'école secondaire

s/n	1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année
1	Les jours de la semaine, les mois de l'année, les salutations, les chiffres, les verbes 'er' à l'infinitif...	Les verbes 'er, ir', parler de la vie sociale, la vie rurale, la religion...	Exprimer l'admiration, comprendre un événement au passé.
2	Les vocabulaires et expressions de récréation, pause...	Demander poliment, les dialogues...	Parler des maladies, les parties du corps, de l'hygiène...
3	Parler des faits : pendant le weekend, les vacances...	Identifier les voleurs, les trafiquant, les terroristes...	Parler des métiers, faire des conversations téléphoniques...
4	Les adjectifs, les parties du corps, les couleurs, les membres de la famille...	Les expressions avoir, décrire les personnes...	Décrire les centres de la santé, les objets, les personnes...
5	Parler du temps, la vie au village...	Acheter et vendre, les lettres...	Comprendre l'usage de l'imparfait, écrire les lettres...

Les contenus des trois premières années sont clairement élémentaires. En 3^{ème} année, une œuvre littéraire vient renforcer certaines thématiques abordées en 1^{ère} et 2^{ème} années, et constitue l'objet de cette communication. Ces contenus correspondent à ceux prescrits par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) (2000). Selon ce document, le niveau élémentaire comprend les niveaux A1 et A2.

A1 – peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.



A2 – peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.

En tenant compte de ces paramètres de compétence au niveau élémentaire de l'apprentissage du FLE, aucun type de texte littéraire ne devrait les dépasser. En partant du principe qu'un apprenant doit avoir une certaine connaissance linguistique avant de rédiger, même de façon minimale, nous cherchons à comprendre comment il utilise le présent de l'indicatif en suivant les modèles présentés dans le manuel de langue.

Objectifs de la recherche

Les objectifs sont les suivants :

- Déterminer si les élèves de 3ème dans les écoles secondaires rencontrent des obstacles linguistiques.
- Évaluer le niveau linguistique des apprenants de 3ème à travers l'usage du présent de l'indicatif à l'écrit.

Pour atteindre ces objectifs, deux hypothèses ont été formulées comme guide :

- Les élèves de 3ème dans les écoles secondaires ne rencontrent pas d'obstacles linguistiques.
- Le niveau linguistique des apprenants de 3ème, mesuré à travers l'usage du présent de l'indicatif à l'écrit, est élevé.



La méthodologie de la recherche

Un sondage descriptif est entamé à l'aide d'une tâche à l'écrit comme instrument de la recherche. La tâche consiste à répondre aux vingt-quatre questions divisées en trois sections. La première porte sur huit phrases isolées où les répondants ne sont que chargés à remplir les trous en conjuguant les verbes entre parenthèses. La deuxième section consiste aussi d'une conjugaison de huit verbes et cette fois-ci entre parenthèses à l'intérieur d'une courte histoire. Puis, la troisième section est de souligner les verbes conjugués au présent de l'indicatif à l'intérieur aussi dans une autre courte histoire. Les points maximum en général à atteindre avec les bonnes réponses est 24 et la moyenne est 12. Les critères de réussite sont décrits ainsi : $\geq 12 =$ *réussite* (12-16 : réussite moyenne, 17-21 : réussite élevé et 22-24 : réussite excellente). Puis, $\leq 12 =$ *échec* (11-9 : mauvais, 8-5 : très mauvais et 4-0 : pire. De plus, 8 points est le maximum en chaque section et la moyenne est 4. Les critères de réussite en sections sont décrits ainsi : $\geq 4 =$ *réussite* (5 : réussite moyenne, 6-7 : réussite élevé et 8 : réussite excellente). Puis, $\leq 4 =$ *échec* (3: mauvais, 2: très mauvais et 1-0 : pire). Quand il s'agit de trouver si la valeur est de façon significative ou non, le niveau alpha statistiquement représenté ' α ' est 0.05. Une valeur moins du niveau alpha est significative alors qu'une valeur de plus n'est pas significative. Pour l'analyse, les outils statistiques de t-test et analyse de variance (ANOVA) ont été employés.

Les consignes de la tâche ont été rédigées en anglais, et la fiabilité de l'instrument a été vérifiée auprès de répondants extérieurs à l'échantillon. Grâce à la technique de split-half, un coefficient de 0,75 a été obtenu, ce qui démontre que l'épreuve est capable de mesurer l'intention pour laquelle elle a été créée. Quatre écoles secondaires, regroupant un total de deux cent trente-quatre (234) élèves, ont été sondées dans quatre quartiers de Benin City, dans l'État d'Edo, au Nigeria.

La première école, située dans le quartier Ovia North-East (élèves = 104), a été



intentionnellement choisie car elle enseigne le FLE jusqu'en 3^{ème} année. Pour les deuxième (élèves = 10), troisième (élèves = 53) et quatrième (élèves = 67) écoles, situées respectivement dans les quartiers d'Egor, d'Ikpoba-Okha et d'Oredo, nous avons utilisé la technique d'échantillonnage aléatoire pour sélectionner parmi une dizaine d'écoles enseignant le FLE jusqu'à la 3^{ème} année du secondaire. Toutes les écoles sont situées en centre-ville et présentent des caractéristiques homogènes. Cela signifie que tous les élèves sont anglophones et bénéficient des mêmes ressources pédagogiques et conditions d'enseignement. La recherche est limitée aux élèves de 3^{ème}, car en principe, ils ont eu plus de temps pour interagir avec le FLE en classe, et dans leurs interactions avec la langue, ils ont manipulé principalement le présent de l'indicatif des verbes.

Les résultats

Hypothèse 1 : les élèves de 3^{ème} aux écoles secondaires n'ont pas de barrages linguistiques.

Tableau 2 : Moyenne générale du test pour les quatre écoles :

2A: One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Total scores	234	9.8932	4.17243	.27276

La performance générale des quatre écoles, avec une moyenne de 9,89, est inférieure à la valeur standard de 12. Selon les critères de réussite établis, la moyenne obtenue à l'épreuve peut être classée dans la catégorie de l'échec significatif.

2B: One-Sample Test

Test Value = 12 / $\alpha = .05$						
	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper



2A: One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean		
Totalscores	-7.724	233	.000	-2.10684	-2.6442	-1.5694

Ici, la valeur est de façon significative parce que ,000 est inférieur à la valeur alpha et alors l'hypothèse est rejetée. Au fait, les élèves de 3^{ème} aux écoles secondaires ont quelques barrages linguistiques

2C: One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Sectionascores	234	3.9444	1.97003	.12878
Sectionbscores	234	1.8718	1.53940	.10063
Sectioncscores	234	4.0513	2.17416	.14213

Voici les moyennes générales pour les quatre écoles dans chaque section de l'épreuve. En section A, bien que la valeur de 3,94 soit inférieure à 4 et soit considérée comme un échec, on constate qu'avec un peu plus d'effort, les élèves pourraient atteindre une réussite moyenne. Cependant, la valeur en section B est la plus basse parmi les trois sections, et elle est classée comme un échec grave. Il est également notable que l'écart entre la valeur de 1,87 et les autres valeurs est très important. La valeur de 4,05 place la performance générale en section C dans la catégorie de réussite moyenne.

2D: One-Sample Test

	Test Value = 4					
	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Sectionascores	-.431	233	.667	-.05556	-.3093	.1982
Sectionbscores	-21.148	233	.000	-2.12821	-2.3265	-1.9299
Sectioncscores	.361	233	.719	.05128	-.2287	.3313

Ce tableau illustre la signification des valeurs observées. De toute évidence, les valeurs de 0,667 et 0,719 sont supérieures à la valeur alpha de 0,05, ce qui indique qu'elles ne sont pas



significatives. En revanche, la valeur de 0,000 est significative car elle est inférieure à la valeur alpha.

Hypothèse 2 : le niveau linguistique des apprenants de 3ème, évalué à travers l'usage du présent de l'indicatif à l'écrit, est élevé.

Tableau 3 : moyenne de performance en sections a, b et c dans chaque école

3A : Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
Sectionascores	1	104	4.0865	2.01022	.19712	3.6956	4.4775	.00	7.00
	2	10	3.4000	1.57762	.49889	2.2714	4.5286	1.00	6.00
	3	53	3.3019	2.24109	.30784	2.6842	3.9196	.00	8.00
	4	67	4.3134	1.59743	.19516	3.9238	4.7031	1.00	8.00
	Total	234	3.9444	1.97003	.12878	3.6907	4.1982	.00	8.00
Sectionbscores	1	104	1.0385	.72303	.07090	.8978	1.1791	.00	3.00
	2	10	1.0000	.94281	.29814	.3256	1.6744	.00	3.00
	3	53	2.3585	1.78772	.24556	1.8657	2.8512	.00	7.00
	4	67	2.9104	1.55438	.18990	2.5313	3.2896	.00	8.00
	Total	234	1.8718	1.53940	.10063	1.6735	2.0701	.00	8.00
Sectioncscores	1	104	3.8942	2.40920	.23624	3.4257	4.3628	.00	8.00
	2	10	4.1000	2.18327	.69041	2.5382	5.6618	1.00	8.00
	3	53	4.0566	1.73665	.23855	3.5779	4.5353	.00	7.00
	4	67	4.2836	2.12350	.25943	3.7656	4.8015	.00	7.00
	Total	234	4.0513	2.17416	.14213	3.7713	4.3313	.00	8.00
Totalscores	1	104	9.0192	3.92399	.38478	8.2561	9.7823	.00	17.00
	2	10	8.5000	3.43996	1.08781	6.0392	10.9608	4.00	14.00
	3	53	9.7170	4.79734	.65897	8.3947	11.0393	.00	19.00
	4	67	11.5970	3.63510	.44410	10.7103	12.4837	4.00	22.00
	Total	234	9.8932	4.17243	.27276	9.3558	10.4306	.00	22.00

Pour déterminer le niveau linguistique des élèves à travers l'usage du présent de l'indicatif à l'écrit, nous avons jugé pertinent d'analyser la performance dans chaque section de chaque école. Ainsi, la valeur de référence pour les sections est fixée à 4, tandis que pour le total, elle est de 12. Il est également à noter que les chiffres 1 à 4 correspondent aux quatre écoles.



Selon le tableau 3A, la moyenne des performances pour la première école est la suivante : section A : 4,08 (réussite moyenne); section B : 1,03 (échec majeur); section C : 3,89 (échec important), avec un total de 9,01. Ce résultat est inférieur à 12, et la section B a particulièrement pénalisé la performance globale des élèves de l'école 1.

À l'école 2, la performance des élèves en sections A, B et C est respectivement de 3,40 (échec important); 1,00 (échec majeur); 4,1 (réussite moyenne), avec un total de 8,50, également inférieur à la valeur de référence de 12. Ici encore, la section B a significativement impacté les résultats.

Pour l'école 3, les élèves ont obtenu les moyennes suivantes : 3,30 (échec important) en section A; 2,35 (échec sévère) en section B; 4,05 (réussite moyenne) en section C, avec un total de 9,71, en dessous de 12. La performance en section B reste la plus faible, bien que la valeur obtenue soit supérieure à celles des écoles 1 et 2.

Enfin, à la 4e école, les élèves ont obtenu des moyennes de 4,31 (réussite moyenne) en section A; 2,91 (échec sévère) en section B; et 4,28 (réussite moyenne) en section C, pour un total de 11,59, toujours inférieur à 12. La performance de l'école 4 est toutefois la plus notable, avec deux réussites moyennes et un échec sévère. Les élèves de cette école ont obtenu des valeurs supérieures à celles des autres écoles dans toutes les sections.

En conclusion, le tableau descriptif révèle le niveau linguistique des élèves du secondaire dans l'usage du présent de l'indicatif. Bien que la moyenne la plus élevée reste inférieure à la valeur de référence de 12, il est possible de classer les écoles selon leurs performances (écoles 4, 3, 1, et 2) et d'identifier leurs points faibles, en particulier la section B.

3B : ANOVA

		Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Sectionascores	Between Groups	36.069	3	12.023	3.185	.025
	Within Groups	868.209	230	3.775		
	Total	904.278	233			
Sectionbscores	Between Groups	164.656	3	54.885	32.577	.000
	Within Groups	387.498	230	1.685		
	Total	552.154	233			
Sectioncscores	Between Groups	6.206	3	2.069	.434	.729
	Within Groups	1095.179	230	4.762		



	Total	1101.385	233			
Totalscores	Between Groups	294.993	3	98.331	6.013	.001
	Within Groups	3761.336	230	16.354		
	Total	4056.329	233			

Ensuite, le tableau 3B montre si, en général, les performances des élèves du secondaire dans chaque section sont significatives, afin de permettre l'acceptation ou le rejet de l'hypothèse. Ce tableau indique également les sections spécifiques où les résultats sont significatifs. Seule la valeur de la section C n'est pas significative. En résumé, la valeur de signification est de 0,001, ce qui est bien inférieur à 0,05. Par conséquent, l'hypothèse 2, qui stipule que le niveau linguistique des apprenants de 3ème à travers l'usage du présent de l'indicatif à l'écrit est élevé, est rejetée. Les résultats montrent clairement que le niveau linguistique des apprenants de 3ème à travers l'usage du présent de l'indicatif à l'écrit n'est pas du tout élevé.

Discussion

Il apparaît que les élèves de 3ème au secondaire ne sont pas complètement débutants en ce qui concerne le FLE à l'écrit. Leurs performances dans la tâche d'écriture montrent qu'ils ont pu retenir quelques informations utiles au cours de leur apprentissage. Cependant, leurs connaissances restent en général inférieures à la moyenne, et cela se reflète également dans les sections spécifiques où ils atteignent tout juste un niveau moyen.

L'objectif de la section A, qui portait sur la bonne conjugaison des verbes à l'infinitif dans des phrases isolées, était de vérifier si les élèves savaient conjuguer avant de tester leur usage des verbes dans un contexte plus complexe. Selon les résultats, deux écoles ont obtenu une performance moyenne, tandis que les deux autres ont enregistré des performances inférieures à la moyenne. Cela montre qu'il existe encore des élèves qui n'ont pas complètement maîtrisé la conjugaison des verbes, en particulier les verbes pronominaux au présent. Des exemples comme "s'appeler" et "se promener" faisaient partie des huit questions posées. Toutefois, leur performance dans cette section n'est pas aussi mauvaise que celle de la section B, où les verbes étaient intégrés dans une courte histoire et devaient être conjugués dans un contexte. L'usage correct des verbes dans une narration constituait un défi majeur pour les élèves, qui ont mieux réussi dans les phrases isolées que dans un texte, où ils ont rencontré de nombreuses difficultés.



Les élèves ne semblent pas avoir de problèmes avec la dernière section, la section C, qui consistait simplement à identifier et souligner les verbes au présent. Cependant, alors que l'on s'attendait à une réussite excellente dans cette section, les écoles, y compris la meilleure d'entre elles, n'ont atteint qu'une réussite moyenne. Il est évident que le défi de la conjugaison des verbes persiste pour les élèves dans les trois sections. Néanmoins, compte tenu de leurs quelques succès dans cette tâche, on peut attribuer leur performance moyenne à un manque de pratique suffisante de la conjugaison des verbes dans des contextes variés en classe.

De plus, en se penchant sur les conclusions d'Ashrafuzzaman et al., ainsi que d'Ahadi et Atan, qui ne s'accordent pas sur le niveau de langue requis avant d'étudier la littérature, on constate que ces élèves de 3ème possèdent déjà certaines capacités qui leur permettent de comprendre une œuvre littéraire adaptée à leur niveau, comme le révèlent leurs réponses à la tâche. En effet, la richesse lexicale, linguistique et culturelle des textes littéraires, telle que décrite par An-Chyun, Benabbes et Chibane, et Atan, peut encore améliorer les compétences linguistiques des élèves et les aider à progresser dans leurs futures performances.

Tous ces résultats indiquent la manière dont les élèves ont appris la conjugaison des verbes, la fréquence minimale de leur utilisation à l'écrit, ainsi que leur contact limité avec des matériaux où le présent de l'indicatif est exploité. Ces trois constats ont des implications importantes pour les enseignants, notamment pour ceux qui s'efforcent d'enseigner la langue avant la littérature. Ils risquent de séparer les règles de la langue de son aspect pragmatique. C'est ici que la perspective de Weber prend tout son sens, en réaffirmant qu'il est préférable d'enseigner comment les phrases sont utilisées pour former des textes, plutôt que d'enseigner des phrases isolées.

Ainsi, il semble que les enseignants de langues étrangères doivent proposer davantage d'activités et de stratégies visant à encourager les élèves à mettre en pratique les connaissances acquises, tant en classe qu'en dehors. Une stratégie qui favoriserait davantage de pratique et d'expérimentation chez les élèves pourrait être l'introduction d'un support textuel pédagogique et élémentaire. Comme l'ont affirmé les chercheurs Weber, Abu-Laila, Benabbes, et Chibane, l'apprentissage de la littérature facilite celui de la grammaire, qui à son tour, facilite l'apprentissage de la littérature. Autrement dit, les deux disciplines se complètent.



De plus, l'affirmation de Weber selon laquelle la littérature touche aux émotions des élèves met en lumière les compétences affectives soulignées par les théories pédagogiques. Par conséquent, il est essentiel de présenter aux élèves une œuvre littéraire qui reflète leur réalité, afin de captiver leur intérêt et leur imagination. En agissant ainsi, on évite le risque d'ennuyer les élèves, comme l'a évoqué Puig (2010). Depuis la 1^{ère} année du secondaire, où les élèves entrent en contact avec leur manuel de FLE, jusqu'à la 3^{ème} année, il est possible qu'ils aient déjà développé des stéréotypes selon lesquels les manuels sont ennuyeux et difficiles. Ce stéréotype peut être corrigé par l'introduction d'un texte supplémentaire et élémentaire, destiné à leur plaisir. En d'autres termes, une œuvre qui ne présente pas un aspect trop rigoureux de l'apprentissage.

Propositions et Conclusion

Selon les revues littéraires, l'importance des textes littéraires en classe de FLE est largement soulignée. Cependant, les discours se concentrent principalement sur la littérature en tant que partie intégrante du manuel de langue. Or, bien que cette perspective soit adoptée depuis longtemps, la performance des élèves révèle un manque de pratique et de contact suffisant avec des aspects linguistiques fondamentaux tels que le présent de l'indicatif. Dès lors, l'introduction de textes littéraires supplémentaires en tant que supports pédagogiques en classe de 3^{ème} en FLE au secondaire devient essentielle.

Nous proposons donc l'intégration d'un autre texte littéraire, qu'il s'agisse de prose, de théâtre ou de poésie, adapté au niveau élémentaire des élèves de 3^{ème} au secondaire, soit après six trimestres d'apprentissage d'une langue étrangère. Guidés par le niveau de compétence linguistique des élèves, nous recommandons plus spécifiquement un court texte littéraire enrichi d'aspects linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques fréquemment utilisés aux niveaux A1 et A2. L'objectif n'est pas d'introduire de nouveaux concepts, mais plutôt de renforcer les connaissances déjà acquises et de montrer aux apprenants qu'ils sont capables de profiter de la langue, indépendamment de la rigueur inhérente à l'apprentissage et à l'application de nouvelles notions linguistiques.



Références

- Abu-Laila, Z. « Enseigner la grammaire française en classe de FLE : Quelles méthodes faut-il adopter ? » *Journal of Arts & Humanities*, vol. 8, no. 3, 2019, pp. 12-24.
- Ahadi, F.A. « Utilisation des textes littéraires en classe de langue étrangère. » *International Journal of Creative Research Thoughts (IJCRT)*, vol. 9, no. 1, 2021, pp. 1664-1668.
- An-Chyun, J. « La règle tue, la littérature vivifie. » *Cahiers FoReLLIS – Formes et Représentations en Linguistique, Littérature et dans les Arts de l’Image et de la Science*, 2020, pp. 1-20. ISSN 2729-3130, <https://cahiersforelledel.univ-poitiers.fr/index.php?id=817>.
- Ashrafuzzaman, M., Ahmed, I., and Begum, M. « Learning English Language through Literature: Insights from a Survey at University Level in Bangladesh. » *Journal of Language and Linguistic Studies*, special issue 2, 2021, pp. 1190-1209.
- Atan, N. « L’usage du texte littéraire comme support authentique dans l’enseignement du FLE : Exemple d’Archipel. » *Journal of Uludag University Faculty of Education*, vol. 2, 2022, pp. 446-465.
- Benabbes, S., and Chibane, R. « L’enseignement de la littérature et de la langue dans les manuels de FLE en Algérie. » *SCRIPTA*, vol. 24, no. 50, 2020, pp. 63-89.
- Puig, I. « Literature in Language Learning in the UK Context: From Current A-levels to University. » *Literature in Language Learning: New Approaches*, Research-Publishing.net, 2020. ISBN 2490057685, <https://doi.org/10.14705/rpnet.2020.43.1091>.
- Weber, A. « Teaching Grammar through Literature in Foreign Language Learning with German as an Example. » *Per Linguam*, vol. 34, no. 1, 2018, pp. 78-89, <http://dx.doi.org/10.5785/34-1-826>.
- Qin, L. « La littérature au débat de l’enseignement/apprentissage du français : tabou ou atout ? » *Synergies Chine*, vol. 14, 2019, pp. 129-143.

Annexe

Tâche à l’écrit

Section A

Instruction: Conjugate the French verbs in bracket in present tense to give complete sense to the following sentences:

1. Je ----- (s’appeler) Joy
2. Monica ----- (se promener) le soir
3. Elles----- (discuter) dans le jardin
4. Le bébé ----- (manger) des chocolats



5. La concession ----- (être) belle
6. Papa ----- (avoir) 50 ans
7. Mon amie ----- (étudier) le français
8. Maman ----- (préparer) le diner

Section B

Instruction: Conjugate the French verbs in bracket in present tense to give complete sense to the following story:

Le soleil----- (briller) à nouveau aujourd'hui et nous ----- (visiter) un château fort. Je ----- (vouloir) un ballon de foot pour----- (pouvoir) jouer avec mes amis. Au château fort, mes amis ----- (prendre) des photos et je ----- (comprendre) l'excitation. Enfin, nous ----- (voir) le lac derrière et c'est certain que nous ----- (revoir)

Section C

Instruction: in the story below, underline the verbs in present tense form:

La famille de Bada est une grande famille qui a une belle maison. Monsieur et Madame Bada aiment ses enfants et ils s'appellent Larry et Regina. Les parents sont intelligents et calmes et ils travaillent au bureau. Le patron de M. Bada l'adore mais un certain collègue le déteste.