

**École Normale Supérieure**  
**Département des Langues et Sciences Humaines**  
**Section : Français**

**SYLLABUS ACTUALISÉ de l'ECUE**  
**DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE ET**  
**LANGUE SECONDE**

**BAC III**

**45 Heures**

**Crédits : 3**

**Brève présentation de l'auteur du Syllabus**

Rémy NDIKUMAGENGE est détenteur d'un doctorat en Langues, Lettres et Traductologie : option Didactique du Français Langue Étrangère, octroyé le **23 juin 2015** par Université Libre de Bruxelles. À partir du début août 2015, il a réintégré à l'école Normale supérieure (Burundi) en qualité **d'Enseignant-Chercheur**. Son axe spécifique de recherche est la Didactique du Français Langue Étrangère. Depuis le **20 janvier 2020**, **Rémy Ndikumagenge** a accédé au grade académique de **Professeur Associé** et fait des expertises notamment dans l'élaboration des **Manuels de français** et dans la **Formation des Formateurs** en milieux scolaires.

**A/A 2024-2025**

## **SIGLES ET ABRÉVIATIONS**

Crédif : Centre de recherche et d'étude pour diffusion du français

CTB : Coopération technique belge

DDL : didactique des langues

DFLE : didactique du français langue étrangère

DFLS : didactique du français langue seconde

Ecofo : Ecole fondamentale

Ecopofo : Ecole post-fondamentale

ECUE : Élément Constitutif de l'Unité d'Enseignement

FIE : Formation initiale des enseignants

GERFLINT : Groupe d'étude et de recherche pour le français langue internationale

MAO : Méthodologie audio-orale

MAV : Méthodologie audio-visuelle

PUF : Presses universitaires de France

SGAV : structuro-globale audiovisuel

UE : Unité d'enseignement

## AVANT PROPOS

### Objet de l'ECUE

L'objet de cet ECUE est d'inculquer aux étudiants ciblés des connaissances théoriques et pratiques sur la didactique du français langue étrangère et langue seconde en vue de préparer ces étudiants aux exercices didactiques, aux stages pédagogiques et à leur futur métier : celui d'enseignement du français langue étrangère-langues seconde au Burundi et en dehors des frontières nationales.

### *Identification et description de l'ECUE*

L'ECUE « Didactique du français langue étrangère et langue seconde » fait partie de l'Unité d'Enseignement *Didactique Spéciale*. Au sein de l'offre de formation pour le programme du Baccalauréat, le code de l'ECUE est **BF3507**. Le nombre d'heures qui lui sont imparties totalise 45 heures réparties dans les proportions suivantes : **25** heures de cours magistraux et **20** heures de travaux pratiques.

### Objectifs

L'intitulé présente des objectifs globaux et ceux spécifiques.

Ses objectifs globaux consistent à connaître les principes théoriques et pratiques relatifs à la DFLES et à s'approprier les pratiques y relatives en classe de FLES.

Concernant ses objectifs spécifiques, ils sont au nombre de trois énoncés comme suit.

- Expliquer l'évolution des méthodologies qui ont marqué l'enseignement du français ;
- Initier les étudiants à opérer des choix didactiques compte tenu des compétences à développer ;
- Amener les étudiants à organiser des savoirs et des savoir-faire à enseigner.

### Contenu sommaire

Les contenus de l'ECUE sont structurés en trois chapitres, à savoir l'évolution des méthodologies FLES, le renouveau didactique et les pratiques de classes de FLE au Burundi.

**L'évolution des méthodologies du FLES** fait un bref aperçu sur la description de courants méthodologiques qui se sont succédé dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère et langue seconde. Les principaux de ces courants sont, tour à tour, la méthodologie

traditionnelle, la méthodologie directe, la méthodologie active, la méthode structuro-globale audio-visuelle, l'approche communicative et la perspective actionnelle et la pédagogie de l'intégration. Une analyse comparative appliquée sur ces démarches méthodologiques révèle des constances, variations et rebondissements en didactique du FLES.

**Le renouveau didactique :** épingle les principales approches didactiques et supports pédagogiques prônés en DFLES. Par la suite, il montre des démarches mises en œuvre selon la compétence visée et démontre que les documents authentiques sont les plus indiqués lors de l'opérationnalisation desdites approches en classe de FLES, car il en résulte une acquisition de compétences communicatives langagières faisant appel aux savoirs, aux savoir-faire et aux savoir-être nécessaires pour l'accomplissement d'une tâche sociale.

**Les pratiques de classes de FLE au Burundi.** Sur la base du choix méthodologique consigné dans les manuels de français en usage en classe de FLES au Burundi, une occasion est offerte aux étudiant de s'entraîner à la préparation, l'animation des leçons de français. C'est un bon moment de vérifier le degré d'appropriation des notions théoriques sur les pratiques pédagogiques. La remédiation aux éventuelles lacunes contribue à la consolidation des connaissances sur la mise en pratique des démarches pédagogiques et la sur conduite d'une leçon. Enfin, quelques notions de base sur la pédagogie de l'intégration sont développées.

### ***Pré-requis***

Pour étudier le cours de DFLES et pouvoir en comprendre le contenu, l'étudiant doit connaître des notions de base sur la didactique. Cela suppose une initiation aux théories et aux outils de l'enseignement/apprentissage. Il doit avoir appris les cours psychopédagogiques comme « La pédagogie générale », « la psychologie de l'apprentissage » et « la didactique des langues ».

### ***Mode d'enseignement***

Le développement des contenus de l'ECUE se fait d'abord dans des séances de cours magistraux pour développer des connaissances théoriques. Ensuite, il est prévu des lectures personnelles pour amener les étudiants à approfondir les notions théoriques apprises. Enfin, il est organisé des travaux pratiques pour préparer les étudiants à leur futur métier d'enseignement. À chaque phase se fait des échanges à travers des interactions tant horizontales que verticales.

### ***Mode d'évaluation***

L'évaluation du niveau des apprentissages est pensée de deux façons séparées mais complémentaires. En cours du développement des connaissances, il est prévu une l'évaluation à mi-parcours, c'est une évaluation formative sous forme des **travaux pratiques**. Après la fin du cours sera organisée une évaluation sommative. Très souvent personnelle, cette évaluation compte pour l'examen final. L'évaluation formative compte pour 8 sur 20 points, soit une pondération 40% tandis que l'évaluation finale compte pour 12 sur 20 points, soit 60%.

## **TABLE DE MATIÈRES**

<b>SIGLES ET ABRÉVIATIONS .....</b>	<b>i</b>
<b>AVANT PROPOS .....</b>	<b>ii</b>
Objet de l'ECUE .....	ii
Identification et description de l'ECUE .....	ii
Objectifs .....	ii
Contenu sommaire.....	ii
Pré-requis .....	iii
Mode d'enseignement .....	iii
Mode d'évaluation.....	iv
<b>TABLE DE MATIÈRES .....</b>	<b>v</b>
<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>1</b>
<b>CHAPITRE 1 : ÉVOLUTION DES MÉTHODOLOGIES DU FRANÇAIS .....</b>	<b>3</b>
<b>Introduction .....</b>	<b>3</b>
1.1. Méthodologie traditionnelle et Méthodologie naturelle .....	4
1.2. La méthodologie de « la méthode directe » .....	5
1.3. La méthodologie active .....	7
1.4. Les méthodologies audio - orale et audiovisuelle .....	8
1.5. De l'approche communicative à la perspective actionnelle .....	9
1.5.1. L'approche communicative .....	10
1.5.2. La perspective actionnelle .....	11
<b>CHAPITRE 2 : LE RENOUVEAU DIDACTIQUE .....</b>	<b>14</b>
<b>Introduction .....</b>	<b>14</b>
2.1. Quelles méthodologies sont-elles privilégiées en classe de LES?.....	14
2.1.1. Types d'écoute et stratégies pour enseigner/apprendre la compréhension orale .....	15
2.1.2. Étapes à suivre et stratégies pour enseigner/apprendre l'expression orale.....	17

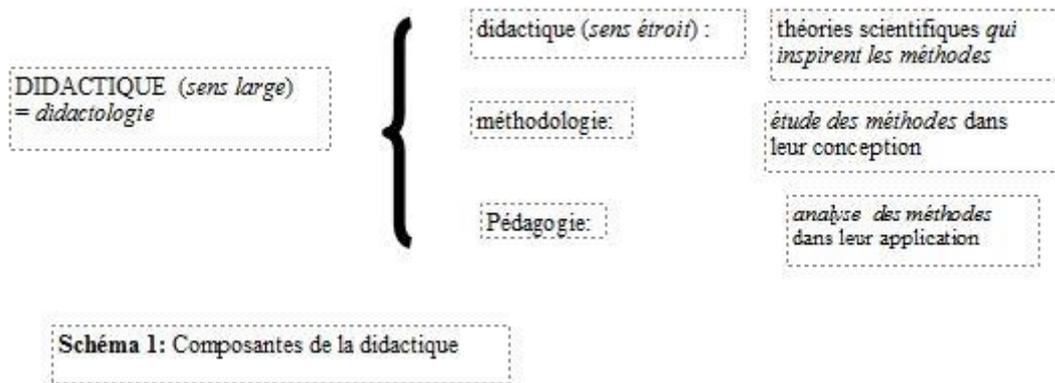
2.1.3. Stratégies pour enseigner/apprendre la compréhension écrite.....	19
2.1.4. Étapes à suivre et stratégies pour enseigner/apprendre l'expression écrite .....	20
2.2. Types de supports prônés : documents authentiques.....	22
2.3. Des pratiques pédagogiques favorisant la mise en œuvre des approches précitées.....	23
2.3.1. Compétences à installer .....	24
2.3.1.1 Développement de la compétence de compréhension orale et écrite .....	24
2.3.1.2. Procédés utilisés lors de la production orale et écrite .....	27
2.3.2. Compétences à évaluer et gestion des erreurs .....	29
2.3.2.1. Évaluation .....	29
2.3.2.2. Gestion de l'erreur en classes de FLE .....	30
<b>CHAPITRE 3 : EXERCICES DIDACTIQUES.....</b>	<b>33</b>
Introduction.....	33
3.1. Planification et conduite des pratiques pédagogiques .....	35
3.2. Principales étapes de leçons .....	40
3.2.1. Leçon d'une lecture-compréhension .....	40
3.2.2. Leçon de vocabulaire.....	41
3.2.3 Leçon de grammaire .....	42
3.2.4. Leçons de l'expression orale/écrite .....	42
3.3 Quelques leçons à dispenser en guise d'entraînement aux pratiques pédagogiques .....	43
<b>CHAPITRE 4 : NOTIONS SUR LA PÉDAGOGIE DE L'INTÉGRATION.....</b>	<b>45</b>
4.1. Définition de la pédagogie de l'intégration (PI):.....	45
4.2. Situation d'intégration.....	46
4.2.1. Quelques notions de base : .....	46
4.2.2. Les constituants d'une situation d'intégration.....	47
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>48</b>
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....</b>	<b>50</b>

## INTRODUCTION

Le cours de « Didactique du français langue étrangère et langue seconde » programmé en troisième bachelier est très proche d'autres intitulés d'ordre psychopédagogique. Ces intitulés sont « Pédagogie générale », « Élaborer des objectifs pédagogiques », « Stratégies d'enseignement et d'apprentissage », « Évaluation des apprentissages ». Contrairement à ces cours d'une allure générale, le présent ECUE est marqué par son aspect essentiellement linguistique, et sa dimension pratique de la didactique du FLES, ce qui justifie son appartenance à l'unité d'enseignement **Didactique spéciale**. Que peut-on comprendre par didactique en termes de son origine et de la manière dont elle est conçue par des chercheurs en milieu de formation ? Les quelques lignes qui suivent en donnent une idée.

Le terme « didactique » datant des années 1550 est emprunté du grec tardif. À cette époque, didactique voulait dire « qui vise à instruire ». Plus tard, elle a évolué pour devenir une science étudiant systématiquement des méthodes et des pratiques de l'enseignement. Dans cette nouvelle conception, la didactique avait trois objectifs, à savoir réfléchir sur des théories scientifiques qui sous-tendent les méthodes, favoriser l'accès aux savoirs et aux savoir-faire organisés et permettre des mises en scènes particulières pour une compréhension de la fonctionnalité des connaissances à acquérir. En ce sens, la discipline se fonde sur trois principes fondamentaux, à savoir connaître les mécanismes de l'acquisition de la langue, définir la présentation des données linguistiques susceptibles d'assurer le développement rapide et harmonieux de ces mécanismes chez les apprenants dans un milieu donné et choisir les techniques pédagogiques.

Sous le même angle, il est admis que la didactologie – didactique dans son sens large – englobe la didactique dans son sens étroit, les méthodologies et les procédés pédagogiques comme le schéma ci-après le montre (Defays 2003 : 14) :



La didactique des langues a émergé vers la fin du XIX<sup>e</sup> siècle (Coste 1989 :20). Cet ensemble multidisciplinaire englobait l’enseignement/apprentissage de langues telle que l’anglais, le portugais, le français, etc. Avec l’éclatement de chaque langue en domaines – langue maternelle, langue étrangère, langue seconde, ... Il y a eu dès lors la distinction, à l’intérieur de la didactique du français, d’au moins trois domaines, à savoir la didactique du français langue maternelle (DFLM), la didactique du français langue seconde (DFLS) et la didactique du français langue étrangère (DFLE). Les deux derniers domaines attirent singulièrement notre attention, parce qu’ils figurent parmi trois mots-clés de l’intitulé du cours – Didactique, FLE et FLS. Comment l’un peut-il être distingué de l’autre ? Selon Pierre Martinez, pour le même locuteur, la langue seconde sera toute langue qu’il aura apprise ensuite, par exemple à l’école et non plus dans le milieu proche où il a été élevé ; tandis que la langue étrangère se distingue par son caractère de langue apprise après la première et sans qu’un contexte de pratique sociale quotidienne ou fréquente en accompagne cet apprentissage (2004 :20). En plus, le FLS et le FLE se distinguent en fonction de statut d’après Suzanne-Geneviève Chartrand et Marie-Christine Paret. « *Contrairement à la langue seconde, font-elles remarquer, la langue étrangère, quoiqu’apprise à l’école, n’est pas parlée par la communauté environnante et ne jouit pas non plus d’un statut officiel* » (2005). De par ces quelques considérations, il appert que le français se trouve à cheval entre le FLE et le FLS au Burundi et c’est pour cette raison que le cours susmentionné s’interroge sur la didactique de ces deux domaines du français.

## CHAPITRE 1 : ÉVOLUTION DES MÉTHODOLOGIES DU FRANÇAIS

Ce chapitre vise deux principaux objectifs formulés comme suit.

- Montrer aux étudiants les caractéristiques de différentes approches méthodologiques utilisées pour enseigner/apprendre le français du fin XIX<sup>e</sup> siècle à nos jours.
- Amener les étudiants à comparer les principes théoriques et les pratiques de classes associés à chaque méthodologie/approche.

### Introduction

Il est utile d'introduire ce chapitre par un éclaircissement sur le sens à donner au vocable « méthodologie ». Ce terme est des fois utilisé à la place de méthode, ce qui risque d'établir un flou sémantique et un superflu terminologique dans la mesure où méthode peut être synonyme de manuel de l'élève (Ndikumagenge 2015 :515). Cette acception est confirmée dans le passage ci-après (Cuq 2010 :57-58) :

Je prends pour référence de départ les deux méthodes qui marquent les débuts du courant communicatif, *Cartes sur table* et *Archipel*, qui, par leur mise en œuvre des principes didactiques, peuvent être considérées non seulement comme de purs produits de ce courant, mais aussi des pionnières [...] Il faudra en fait attendre les méthodes très récentes comme *Tout va bien*, *Alter ego* ou *Ici* qui se réclament toutes des principes du *Cadre*.

Ou bien méthode peut être évoqué en lieu et place de méthodologie. En ce cas, méthode se définit, de manière synthétique, comme une série de démarches précisées par un ou des matériel(s) d'enseignement afin d'arriver à un but précis selon le niveau. Cuq et Gruca abondent dans ce sens lorsqu'ils s'expriment sur le caractère polysémique du terme « méthode » (2005 :253) :

Une manière de s'y prendre pour enseigner et pour apprendre : il s'agit donc d'un ensemble raisonné de procédés et de techniques de classe destinés à favoriser une orientation particulière pour acquérir les rudiments de la langue et soutenu par un ensemble de principes théoriques. Par exemple, la méthode directe qui vise à enseigner directement la langue étrangère sans le passage ou le recours à la langue maternelle ou à la traduction.

Visiblement, ces deux acceptions se révèlent réductrices par rapport à l'étendue sémantique de « *méthodologie* », surtout dans son sens large. En effet, elle a deux sens qui paraissent complémentaires. Le premier jugé spécifique est proposé par Christian Puren (1994 : 135) :

« *L'ensemble des procédés, des techniques et des méthodes qui s'est révélé capable, sur une certaine période historique et chez des concepteurs différents, de générer des cours relativement originaux par rapport aux cours antérieurs [...] et équivalents entre eux quant aux pratiques d'enseignement/apprentissage induites.* » Le second apporte une plus-value car non seulement il prend en compte des disciplines de référence mais aussi montre l'apport de chacune de ces disciplines (Robert 2008 : 132) :

Une méthode, au sens de méthodologie, fait appel :

- à la linguistique (pour déterminer la matière à enseigner),
- à la pédagogie (pour choisir les conduites d'enseignement),
- à la psychologie (pour adapter l'enseignement à l'âge et aux besoins de l'élève),
- à la sociologie (pour déterminer les objectifs de l'enseignement et respecter l'environnement culturel de l'élève),
- à la technologie (pour la sélection des moyens techniques nécessaires à la situation d'enseignement)... l'ensemble de ces facteurs devant former un tout *cohérent*.

Ces deux dernières définitions font comprendre qu'une méthodologie doit décrire les procédés, les techniques et les méthodes dont l'articulation génère des cours relativement originaux et qu'elle fait appel aux disciplines de référence, en vue de garantir l'acquisition des connaissances adaptées aux apprenants et socialement contextualisées. En considérant ce sens il se remarque que la méthodologie a connu une évolution en cinq principaux courants.

### **1.1. Méthodologie traditionnelle et Méthodologie naturelle**

Dénommée aussi « la "préhistoire" de la didactique » par les didacticiens, la période allant du XVIII<sup>e</sup> siècle à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle a été dominée par deux types de méthodologie : la méthodologie traditionnelle et la méthodologie naturelle.

La première, appelée aussi méthodologie classique ou méthodologie de la grammaire-traduction était utilisée dans les débuts lointains à l'enseignement des langues mortes : le latin et le grec. Elle a servi dans l'enseignement du français dans la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle » et diffusée largement à cet effet. La même méthodologie a été à l'origine des autres courants qui lui ont succédé d'après Christian Puren (1988 :43) « *La méthodologie traditionnelle a donné lieu, entre les XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles, à des variations méthodologiques assez importantes avant de connaître une évolution interne qui a préparé l'avènement de la méthodologie directe* ». Essentiellement axée sur la lecture et la traduction des textes

littéraires en langues étrangères, cette méthodologie universaliste ne prenait pas en charge la diversité des publics ou des finalités de l'enseignement. Elle prônait la progression grammaticale tandis que les cours se déroulaient en langue maternelle (Ansalone 1994 : 20).

La méthode naturelle s'est manifestée à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et a coexisté avec la méthodologie traditionnelle. Elle se fonde sur l'observation que la nécessité d'apprendre des langues viendrait du besoin de l'homme de communiquer avec d'autres hommes et de franchir ainsi les barrières culturelles. C'est pourquoi il faut enseigner l'oral aussi bien que l'écrit même si l'oral doit toujours précéder l'écrit dans le processus d'enseignement-apprentissage.

De par une relative similarité observée entre l'apprentissage d'une langue étrangère et l'acquisition d'une langue maternelle par l'enfant, il semble affirmé que l'apprentissage d'une langue étrangère doit se faire à partir d'une langue usuelle, quotidienne. C'est pourquoi l'enfant devrait être placé en situation d'écoute prolongée en langue étrangère.

Des critiques ont été formulées contre cette méthodologie et sa mise en place dans le système scolaire s'est révélée difficile. Mais, l'évidence est que ces idées nouvelles ont occasionné une révolution par rapport à la conception de l'enseignement des langues étrangères par d'autres didacticiens, ce qui a donné naissance à la méthodologie directe.

## **1.2. La méthodologie de « la méthode directe »**

Considérée comme « *première méthodologie spécifique à enseigner des langues vivantes étrangères* » (Puren 1988 :43), la méthodologie directe qui résulte d'une longue polémique opposant les traditionalistes aux partisans de la réforme depuis 1870, s'est imposée officiellement dans l'enseignement national en France en 1901. Cette imposition a été faite d'une manière autoritaire suite aux instructions officielles<sup>1</sup>.

Ce « véritable "coup d'État pédagogique" » (Puren 1988 : 95), dont les théories ont été appliquées jusqu'à la première guerre mondiale, a très rapidement évolué vers la méthodologie mixte. Cette méthodologie constituait une approche naturelle de l'apprentissage d'une langue étrangère fondée sur l'observation de l'acquisition d'une langue maternelle par l'enfant. Cela nous amène à rejoindre la position de Bouquet: « *La méthodologie directe a introduit une rupture radicale dans l'enseignement des langues vivantes, au regard d'une tradition pédagogique lourdement centrée sur la grammaire et la traduction* » (2001 : 86) .

---

<sup>1</sup> Dans son *histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* (1988 : 94), Christian Puren cite trois instructions officielles qui consacrent la méthodologie directe : celle de novembre 1901, celle de mai 1902 et celle de décembre 1908. La première pour l'enseignement des langues vivantes, la seconde concerne les programmes de l'enseignement des classes secondaires.

La même méthodologie connaît trois principes fondamentaux, à savoir « *l'enseignement des mots étrangers sans passer par l'intermédiaire de leur équivalent français, l'utilisation de la langue orale sans passer par l'intermédiaire de sa forme écrite et l'utilisation de la méthode inductive pour enseigner la grammaire étrangère* » (Rodriguez-Seara 2001). De plus, elle est marquée par cinq caractéristiques essentielles qui sont « *l'apprentissage du vocabulaire courant, la grammaire présentée sous forme inductive et implicite, l'accent mis sur l'acquisition de l'oral et l'étude de la ponctuation, la progression qui prend en charge les capacités, les besoins des étudiants et l'approche globale du sens* » (Cuq et Gruca 2003 : 237). Mais ces cinq caractéristiques peuvent être condensées en deux jugées fondamentales : éviter le détour par la langue maternelle et éviter le détour par des règles de grammaire superflues (Bouquet 2001 : 86). En outre, cette « *méthode de la réforme* » procédait de plusieurs méthodes qui constituaient le noyau dur de la méthode naturelle. Retenons-en « les méthodes directe et intuitive, la méthode orale, la méthode active, la méthode imitative et la méthode répétitive » (Puren 1998 : 112). L'objectif, le procédé et la provenance du matériel pédagogique adéquat de cette méthodologie sont précisés par Jean-Paul Robert (2008 : 132) :

*La méthodologie directe se donne pour objectif de faire parler sans parler de la langue. Elle refuse [...] le passage par la traduction, se propose de prolonger l'élève dans " un bain de langue " et veut imiter les conditions d'apprentissage de la langue maternelle. Le matériel qu'elle utilise se compose de tous les objets appartenant à l'environnement de l'élève.*

Signalons néanmoins que de difficultés constatées en rapport avec la méthodologie directe ont ouvert la voie vers une nouvelle méthodologie. Ces difficultés sont liées aux facteurs internes et externes. Les facteurs internes sont les insuffisances de ses théories de référence notamment les lacunes relatives à « *la psychologie de l'apprentissage, à la description grammaticale, à la description lexicale de la langue, à la description culturelle de référence* » (Puren 1988 : 194-198). Concernant les difficultés externes, il y a lieu de retenir le refus par les enseignants d'une méthodologie qui leur a été imposée par une Institution et l'ambition excessive de cette méthodologie qui exigeait des professeurs une excellente maîtrise de la langue orale sans pour autant offrir un recyclage massif des enseignants.

L'évidence est que la méthodologie cheminait vers sa chute, mais certaines des innovations qu'il apportées n'ont été affectées en rien parce qu'elles ressurgissent sous forme d'influences dans les méthodologies ultérieures. Aussi remarque Bouquet, « *les divers courants méthodologiques d'apprentissage des langues étrangères apparus au XX<sup>e</sup> siècle ont été profondément marqués par la méthode directe* » (2001 : 87).

### 1.3. La méthodologie active

Le méthodologie active qui apparut dès 1920 a soulevé en ses débuts des confusions terminologiques dans sa désignation. Si certains y voient une méthodologie-synthèse pour évoquer la réelle évolution de la méthodologie directe et traditionnelle, d'autres en proposent six dénominations<sup>2</sup> : « "*méthode mixte*", "*méthode éclectique*", "*méthode active*", "*méthode directe*", "*méthode directe et active*" et "*méthode directe*" et d'"*enseignement actif*" » (Puren 1988 : 213). Cette confusion dans sa désignation révèle la volonté d'éclectisme de l'époque et le refus d'une méthodologie unique. Son introduction dans l'enseignement scolaire français des langues vivantes durant la période allant de 1920 à 1960, est considérée comme compromis entre le retour à certains procédés et techniques traditionnels et le maintien des grands principes de la méthodologie directe. La méthodologie active équivaut à une méthodologie synthèse marquée par un esprit d'équilibre. Ces qualités ont permis aux méthodologues actifs de réformer l'enseignement/apprentissage des langues par un équilibre global dans les trois objectifs de l'enseignement/apprentissage – formatif, culturel et pratique –, par l'utilisation de la langue maternelle en classe et par l'intégration des procédés compatibles avec les objectifs de la méthode.

Sans aller jusqu'à modifier le noyau dur de la méthodologie directe, les méthodologues ont assoupli la méthode orale tout en privilégiant la prononciation. Ces innovations sont rendues possibles grâce aux procédés de la méthode imitative directe, à l'enseignement du vocabulaire dont l'explication pouvait désormais avoir recours à la langue maternelle et à l'emploi d'une démarche inductive mettant à l'honneur la morphologie sur la syntaxe lors de l'enseignement de la grammaire.

En ces conditions se trouvaient des leçons sur des thèmes de la vie quotidienne dans lesquelles s'utilisaient des images pour faciliter la compréhension et éviter la traduction du vocabulaire dans tous les cours de FLE de cette époque. Lors de l'enseignement du vocabulaire et de la grammaire, la répétition extensive a supplanté celle intensive des structures. Les méthodes utilisées s'adaptaient à l'évolution psychologique de l'élève et créaient ainsi l'ambiance favorable à l'activité de l'apprenant, puisque sa motivation était considérée comme un élément-clé dans le processus d'apprentissage. L'instruction officielle de 1969 a consacré la rupture avec la méthodologie active et cette mesure a consacré la chute de la méthodologie directe, une situation qui a permis l'avènement de la méthodologie audiovisuelle.

---

<sup>2</sup> L'auteur cite des instructions officielles qui mentionnaient ces différentes nomenclatures.

#### 1.4. Les méthodologies audio - orale et audiovisuelle

Même si toutes ces méthodologies datent des années 1950 (Robert 2008 :132), il convient de signaler que « *la méthodologie audio orale a précédé la méthodologie audiovisuelle* » (Besse 1992 : 40). Mais ce petit décalage temporel n'implique pas leur opposition car elles présentent de éléments communs : objectifs et théories de référence. Leurs objectifs consistaient à installer des automatismes, à rechercher une cohérence maximale. Pour installer l'automatisme, les méthodologues procédaient à une pratique intensive d'exercices structuraux, susceptibles de donner à l'élève une compétence d'abord orale dans une situation de communication. Les théories de références communes sont le distributionnalisme<sup>3</sup> et le béhaviorisme. Les méthodologues recouraient à ces dernières par se rassurer d'une cohérence maximale. Ils utilisaient aussi de nouveaux matériels pédagogiques, notamment le laboratoire de langues, le magnétophone, le projecteur des vues fixes.

La méthodologie audio-orale issue de la méthode de l'armée<sup>4</sup> elle a été renforcée par l'apport de nouvelles théories et technologies. Dans le même ordre d'idées, Cuq et Gruca rapportent que la MAO a bénéficié du structuralisme, du béhaviorisme et qu'elle a intégré des techniques nouvelles (2003 : 238). Elle a comme caractéristiques la priorité accordée à l'oral, la conception de la langue comme un ensemble des habitudes et des automatismes linguistiques, la mise à l'honneur des structures syntaxiques au détriment de la sémantique en langue étrangère, le bannissement de la langue et de la culture maternelles en faveur de la langue et culture étrangères.

En ce qui concerne la méthodologie audiovisuelle dite aussi « méthode structuro-globale audiovisuelle »<sup>5</sup> – désormais méthode SGAV –, elle a connu ses premières formulations théoriques au milieu des années 1950 sous la plume de Peter Guberina du Crédif. En effet, le premier cours élaboré suivant cette méthodologie est la méthode<sup>6</sup> *Voix et images de France*

---

<sup>3</sup> Courant de linguistique structurale issu du béhaviorisme. Il étudie les unités linguistiques selon leur distribution dans la phrase. Selon ce courant, la langue est un grand corpus, les comportements langagiers sont purement empiriques et la sémantique est considérée comme un mentalisme.

<sup>4</sup> La méthode de l'armée a été initiée en 1940 aux Etats-Unis d'Amérique « The Army method », d'après Cuq et Gruca, c'était un dialogue de la langue courante qu'il fallait mémoriser avant de comprendre le fonctionnement grammatical des phrases. Ses succès ont contribué à ébranler la méthodologie traditionnelle pratiquée.

<sup>5</sup> Cuq et Gruca apportent un éclaircissement du sens de « Structuro-globale ». Toute structure s'exerce par des moyens verbaux tout en se réalisant également par des moyens non verbaux aussi importants. L'adjectif global quant à lui rend compte de l'ensemble de ces facteurs qui interviennent dans la communication orale. La structure est donc intimement liée à une situation qui la fait naître et qu'il faut envisager globalement sans séparer les différents éléments intrinsèques qui la composent.

<sup>6</sup> Ici, le vocable « méthode » est à comprendre comme synonyme de manuel de français illustrant la méthodologie audiovisuelle et qui est utilisé par les l'élèves.

(1958). Dans la logique de la MAV, la langue est vue avant tout comme un moyen d'expression et de communication orale ; l'écriture étant considérée comme un dérivé de l'oral avec une grande importance accordée au non-verbal. Les innovations associées à cette méthodologie touchent les niveaux différents.

Au plan méthodologique, les procédés à retenir sont (1) le choix d'une langue contemporaine et délimitation de la matière à enseigner en fonction des impératifs de la communication ;(2) la présentation graduelle de divers usages sociolinguistiques, la priorité étant donnée à l'oral ; (3) l'importance accordée à la situation et au contexte dans lesquels apparaissent les formes linguistiques, au locuteur et aux relations qu'il entretient avec la situation, l'interlocuteur et son propre message.

Au niveau technique, il s'observe la combinaison d'images et de sonorités qui favorise l'apprentissage d'une langue étrangère par une simulation des réalités linguistiques et culturelles.

Cependant, cette méthodologie réputée synthétique exigeait, fait remarquer Puren, « *la mise en place d'un dispositif lourd d'enseignement et qui nécessite des formations spécifiques aux enseignants en termes de stages, de coûts matériels importants et de dispositifs d'enseignement contraignants* » (1988 : 319).

Face à ces conditions des fois non remplies, la méthodologie a cheminé vers son déclin. Le numéro spécial du *Français dans le monde* consacré, en 1970, au Niveau 2 dans l'enseignement du FLE révèle des signes de changement méthodologique, à travers une attention particulière attirée par une pédagogie de perfectionnement, utilisant des activités ludiques et des activités cognitives et visant une expression libre (Ansalone 1994 : 56). Ces signes annonçaient de nouvelles démarches, en amont, fondées sur le fonctionnalisme et le cognitivisme, pour permettre, en aval, un apprentissage visant l'accomplissement d'une tâche sociale : l'approche communicative et la perspective actionnelle.

### **1.5. De l'approche communicative à la perspective actionnelle**

Comme il apparaît dans ce sous-titre, ce point renferme deux conceptions méthodologiques successives, différentes mais complémentaires. En quoi chacune d'elles se singularise-t-elle ? En quoi sont-elles complémentaires ?

### 1.5.1. L'approche communicative

Les premiers « balbutiements » de l'approche communicative (AC) se sont manifestés dès les débuts des années 1970 (Besse 1992; Germain 1993; Ansalone 1994). Mais il a fallu attendre le début de l'année 1975 pour que l'AC acquière ses lettres de noblesse en France (Robert 2008 : 132). Mais, à l'instar de la méthodologie active initiée dans les années 1920 (voir le point 1.3 de ce syllabus), cette innovation pédagogique a posé en filigrane des problèmes de dénomination. Cela créa le flou terminologique. En effet, Henri Besse, qui l'appelle lui-même *méthode communicative et cognitive*, énumère différentes appellations désignant la nouvelle approche : « *méthode cognitive, méthodes fonctionnelles ou notionnelles-fonctionnelles, méthode communicative, voire méthode interactionnelle* » (1992 : 45-46). D'autres didacticiens en font autant. Tantôt ce sont « les approches communicatives (Bouquet 2001 : 88) ; tantôt l'on parlait de « méthodes fondées sur l'approche communicative » (Robert 2008 : 132) ; tantôt encore de « méthodes fondées sur l'approche communicative » (Defays 2003).

À propos de l'origine de cette approche centrant l'enseignement/apprentissage des langues étrangères sur la notion de communication, elle est née parce que l'enseignant a cherché de meilleures conditions d'apprentissage de la langue pour que les quatre habiletés de l'apprenant puissent être développées. Cette orientation paraît avoir un objectif principal qui cadre avec la réflexion suivante : « *Au travers de multiples références, sur lesquelles elles s'appuient [...], c'est toujours la composante interprétative que ces approches visent à mieux impliquer* » (Bouquet 2001 : 88). En ce sens, les méthodes fondées sur l'approche communicative visent à doter l'apprenant d'une compétence communicative pour le rendre autonome en centrant sur lui leur enseignement et pouvoir arriver à une communication adaptant les formes linguistiques à la situation de communication et à l'intention de communication. Dans cette logique, l'AC prône un enseignement articulant des savoirs linguistiques et des savoir-faire communicatifs. À l'opposé de la méthodologie universaliste envisagée dans l'esprit de la MAV, cette approche encourage des procédés diversifiés permettant de s'adapter aux besoins de chaque public. En d'autres termes, il s'est imposée la démarche qui, privilégiant un retour au sens, une pédagogie moins répétitive, la centration sur l'apprenant et l'importance des aspects sociaux et pragmatiques de la communication contre celle qui privilégiait les structures de la langue plutôt, la phrase au détriment du discours. Par conséquent, il s'observe le passage d'une « *approche structurale à une approche fonctionnelle centrée sur la communication* » (Portine 2001 : 96), une approche qui introduit

l'aspect pragmatique dans l'analyse des énoncés. L'analyse des besoins langagiers a conduit à une « *flexibilité des matériaux d'apprentissage, a fait éclater la progression rigoureuse installée par la méthode audiovisuelle et a favorisé le développement d'un matériel conçu pour un public précis* » (Cuq et Gruca 2003 : 246). Ces innovations comme la prise en charge de l'aspect pragmatique du langage, l'analyse des besoins langagiers ont été reconduites et consolidées dans la postérité comme cela se remarque dans la perspective actionnelle.

### **1.5.2. La perspective actionnelle**

Dès le milieu des années 1990, une perspective actionnelle réclame une place dans la longue filiation des méthodologies de l'enseignement du FLE. À partir de la parution du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, cette perspective a vu le jour. Dans ce document d'une très grande utilité dans l'enseignement/apprentissage des langues est affirmé que « *la perspective privilégiée [...] est [...] de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme "acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier* » (Conseil de l'Europe 2001:15).

Quelques lignes plus bas, le même document indique que l'on définit comme tâche « *toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé* » (2001 :15). Et cette tâche sous-tend de multiples micro-tâches dont l'exécution suppose une mise en œuvre des compétences, des savoirs et des savoir-faire particuliers ou qui nécessitent une combinaison de plusieurs dimensions, à savoir les compétences générales et communicatives, les activités langagières de réception ou de production.

Dans l'esprit de la perspective actionnelle par rapport à l'apprentissage, « *apprendre consiste, principalement, à trouver une solution, notamment linguistique, à un problème qui se pose* » (Defays 2003 : 232), sur la base de ce principe essentiel se précisent des compétences à installer et en fonction desquelles sont déterminés des objectifs définis en termes d'objectifs actionnels, d'objectifs sociaux, d'objectifs communicatifs et d'objectifs linguistiques.

Le contexte d'émergence de la perspective actionnelle, sa définition, son principe de base et sa conception de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères incitent à s'interroger sur des rapports qu'elle entretient avec l'approche communicative. Entre les deux approches, en effet se distinguent des points de convergences et de divergences.

Concernant les points communs pour les deux approches didactiques, ce sont les approches qui sont les dernières en date – L’AC date de 1975 tandis que la PA est apparue en 2001. Puis, elles synthétisent les anciennes méthodologies. Robert (2008 : 133) confirme les deux premiers arguments : « *Dernières venues sur le marché de l’enseignement, elles [les méthodologies] intègrent nombre de paramètres appartenant aux méthodes qui les ont précédées, entre autres le refus de la traduction, la pratique de l’exercice structural, les notions de situation et de dialogue.* » Ensuite elles centrent les activités d’enseignement/apprentissage sur l’apprenant. Enfin, elles convergent sur la priorité des compétences communicatives et récusent la rigueur et la rigidité dans le processus d’apprentissage.

Quant à leur distinction, elle est fondée sur l’objectif et sur la conception des apprentissages. L’on sait que « *la méthode par situations-problèmes ou par tâches-problèmes<sup>7</sup> vise encore davantage la compétence communicative en l’exerçant dans des situations critiques* » (Defays 2003 : 232). De là il est clair que l’objectif va au-delà de la simple communication pour viser un accomplissement des tâches. De plus, « *les méthodes fondées sur la perspective actionnelle prolongent les précédentes en précisant les notions de tâche, d’interaction, de plurilinguisme et d’interculturel déjà en germe dans les méthodes fondées sur l’approche communicative* » (Robert 2008). Ici, l’idée de précision vient reconforter celle de prolongement. Ce prolongement affecte également les compétences requises pour réaliser une tâche, une tâche communicative dont la réalisation, par l’usager/apprenant d’une langue, « *s’appuie sur des compétences langagières communicatives (connaissances et aptitudes linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques)* » (Robert 2008 : 132).

Sur la base de cette comparaison, de deux approches, il est aisé de repéré des liens étroits entre ces deux procédés méthodologiques lesdits liens sont liens fondés sur le principe d’inclusion. On peut avancer, en effet, que la nouvelle perspective se fonde sur le noyau dur de l’approche communicative et qu’elle en développe les objectifs pour en étendre le champ d’action. Une telle observation est proche des pensées d’autres didacticiens. En témoignent les rapprochements établis à travers certains discours relatifs à l’appréciation positive de ces méthodologies. « *Les méthodes fondées sur les approches communicative et actionnelle sont sans aucun doute les plus achevées de toutes. Il ne s’agit pas, à proprement parler, des*

---

<sup>7</sup>À la suite de Vincent Louis (2001) qui parle des tâches-problème, Jean-Marc Defays dénomme ainsi l’approche actionnelle.

*méthodes mais plutôt d'approches, tant il semble difficile de cerner le phénomène complexe de la communication* » (Robert (2008 : 133).

À partir de ces réflexions, deux constats se dégagent : 1° les méthodologies du FLE n'ont cessé d'évoluer et cette évolution est actuellement à un stade avancé grâce aux efforts conjugués des didacticiens et suite aux progrès technologiques qui n'ont jamais cessé d'être au service de la didactique des langues. 2° La combinaison de ces facteurs suscite beaucoup d'espoir dans l'avenir de l'enseignement/apprentissage du FLE.

Certains principes de ces approches et perspectives sont plus d'actualité que d'autres. Ceux-là constituent le socle des démarches méthodologiques à privilégier et seront tenus en considération pour choisir des types de supports qui vont être exploités lors des pratiques de classes de FLE. Tous ces éléments sont regroupés dans ce qui peut être appelé le renouveau didactique.

## CHAPITRE 2 : LE RENOUVEAU DIDACTIQUE

Les objectifs visés par ce second chapitre sont au nombre de trois.

- Montrer les démarches à suivre en fonction de la compétence à développer
- Décrire les supports d'activités prônés actuellement en classe de FLE
- Indiquer les pratiques de classes privilégiées dans la mise en œuvre des approches pédagogiques d'actualité.

### Introduction

Par « Renouveau didactique », l'idée à retenir est que ce sont des théories, pratiques pédagogiques et supports d'activités de classe qui sont d'actualité et sur lesquelles les didacticiens de langues jugent efficaces en classes de langues étrangère ou seconde. Il s'agit des principes méthodologiques, des types de supports d'activités et des pratiques de classe tels qu'ils sont conçus et vulgarisés actuellement et qui sont de nature à favoriser l'acquisition des compétences communicatives langagières appropriées.

### 2.1. Quelles méthodologies sont-elles privilégiées en classe de LES?

Les théories et les pratiques didactiques préférées en DFLES sont celles jugées satisfaisantes aux conditions d'apprentissages idéales en classes de LES. Les démarches pédagogiques prévues à cet effet sont celles qui résultent de la combinaison de l'AC et de la PA (voir 1.5 dernier§).

Pour rappel, une approche l'accent plus sur les fonctions et sur les savoir-faire communicatifs que sur les formes linguistiques (Allam 2010 :89) a réduit sensiblement l'intervention de l'enseignant au profit de la centration des activités d'apprentissage sur l'apprenant. Ce dernier prend spontanément la parole sans devoir suivre les règles pouvant le perturber dans sa prise de parole. Cela rime avec le principe fondateur de l'approche communicative : *on apprend la langue en communiquant au lieu de l'apprendre d'abord pour communiquer ensuite. C'est seulement en communiquant, dès le premier jour, que l'on peut espérer apprendre la langue* » (Defays 2003 : 230-231).

De même, l'avènement de la perspective actionnelle ayant fait de l'apprenant ou de l'utilisateur d'une langue des acteurs sociaux, dont la maîtrise du français doit aboutir à la réalisation des tâches sociales, a orienté l'apprentissage d'une langue vers l'agir. À cette fin, la communication n'est plus une finalité de l'apprentissage, mais un tremplin pour accomplir une action sociale.

Avant, on mettait les apprenants dans une situation de communication définie pour développer leur compétence communicative, maintenant on attend des apprenants qu'ils réalisent des actions. Pour enseigner une langue, il faut envisager toute une série d'occasions où l'acteur/apprenant puisse réaliser une action avec les autres à finalité collective.

Dans l'esprit des dernières conceptions méthodologiques en date, il apparaît que des conditions doivent être préalablement remplies pour qu'il y ait la communication. Parmi celles-là figurent la situation de communication devant être réelle et plausible, l'interaction qui doit être authentique et entreprise dans un but social.

Aussi bien dans le processus d'enseignement que dans celui de l'apprentissage, le pôle apprenant occupe le devant de la scène. Dans le processus d'enseignement, le planificateur doit réserver à ses apprenants un rôle de plus en plus important, car ils sont considérés comme des partenaires privilégiés. En corollaire, l'enseignant doit tenir compte des besoins spécifiques de ses apprenants, de leur situation particulière, de leurs stratégies cognitives et personnelles lors de la définition des objectifs du cours. Il est aussi nécessaire d'initier les apprenants à ce qu'ils prennent en main leur apprentissage et qu'ils participent à celui de leurs condisciples à travers les interactions en classe. Le professeur n'est plus *le seul maître à bord* parce que les apprenants doivent assumer leur part de responsabilité dans la réussite (ou l'échec) de leur acquisition de la langue étrangère. Quand un professeur comprend mieux comment ses apprenants ont l'habitude d'apprendre ce qu'il tente de leur enseigner, il peut, d'une part, les aider à améliorer cet apprentissage et, d'autre part, y adapter ses méthodes pour améliorer son enseignement. Aussi, les pôles de l'enseignement et de l'apprentissage se sont-ils inversés, ce qui amène l'enseignant inscrit dans la logique de la psychologie cognitive à s'intéresser de plus en plus au profil de ses apprenants et à leurs stratégies pour apprendre la langue qu'il leur enseigne. Dans cet esprit même, les démarches méthodologiques suivies varient selon la compétence visée.

### **2.1.1. Types d'écoute et stratégies pour enseigner/apprendre la compréhension orale**

Pour assurer l'acquisition de la compétence de compréhension orale, deux volets complémentaires doivent être pris en considération : les difficultés linguistiques et les qualités de l'écoute. L'on connaît qu'y a des difficultés linguistiques qui sont communes à toutes les habiletés qui sont le lexique, le niveau de langue et la morphosyntaxe) d'un côté. Il ne faut pas ignorer que l'écoute présente d'autres obstacles qui lui sont spécifiques notamment l'intonation, le débit, le rythme, les indications fournies par l'attitude physique de

l'interlocuteur de l'autre côté. En effet, l'interlocuteur peut souligner de la main, traduire son état d'esprit par sa physionomie, mimer ce qu'il décrit, etc. Ces éléments qui relèvent du para-verbal et du non-verbal sont très marqués culturellement et présentent ainsi l'avantage d'être facilement accessibles au natif même s'ils le sont moins à l'allophone. Pour enseigner ces deux aspects de la compréhension orale, il est possible de procéder à des types variés d'écoute et à recourir à une série de stratégies.

#### – Types d'écoute

L'écoute peut être envisagée de manières différentes (Ferroukhi 2009 : 277; Imane 2017 :28-30) en fonction de l'objectif visé. Par exemple, il est possible retenir certains types d'écoute sous une reformulation et ordre suivants (Defays 2003 :240).

- *L'écoute globale* qui permet de comprendre le thème général du message. Pour ce faire, l'enseignant pose des questions simples telles que « Qui est le sujet du reportage ? » « Où est-ce que ça se passe ? », « Quel métier exercent les gens qui interviennent ? »
- *L'écoute de repérage* qui est privilégiée dans l'intention de cerner l'information particulière. Lors des activités appelant ce type d'écoute, l'enseignant aiguille les apprenants vers la bonne information en leur indiquant les mots-clés auxquels ils doivent être attentifs.
- *L'écoute d'analyse* qui consiste à suivre attentivement les contenus d'un message oral. Les apprenants arrivent à bien faire ce type d'écoute si l'enseignant ménage des pauses au cours de l'écoute ou s'il divise le travail en plusieurs stades : il leur fait entendre une première fois l'extrait pour qu'ils repèrent le nombre d'étapes à observer ; lors de la seconde audition, les apprenants peuvent se consacrer à l'analyse de chacune d'elles.
- *L'écoute de synthèse* à laquelle l'on se livre après plusieurs écoutes plus focalisées, en vue de retenir l'information principale et pouvoir faire un résumé. L'enseignant peut associer cette écoute à des discussions en groupe et à des activités d'écriture.

### – **Stratégies de compréhension**

Les stratégies de compréhension orale sont principalement au nombre de quatre qui sont successivement les suivantes (Defays 2003 :242) :

- *accepter l'incertitude* : reconnaître que les apprenants ne sont pas tenus de tout comprendre d'un message oral. En effet, l'habitude de discriminer certaines informations pour ne retenir que l'essentiel lors de la lecture s'observe davantage au moment de la compréhension orale où le message est fuyant.
- *utiliser le contexte*, les bruits de fond, l'accompagnement musical, les circonstances, les éléments du décor, l'apparence des interlocuteurs. Il est donc possible d'inviter les apprenants à regarder à la télévision sans son, une interview, un reportage, une annonce publicitaire en leur indiquant qu'il faut mettre en évidence ce contexte visuel.
- *décoder les vecteurs para-verbaux* – l'intonation, le rythme, le volume de la voix – qui apportent des informations précieuses sur la structure et le contenu du message tout comme sur les intentions du locuteur. Ces aspects de la communication qui varient d'une culture à l'autre nécessitent eux aussi d'être appris.
- *formuler des hypothèses*, essayer de prévoir ce dont il pourrait être question d'après ce que l'on sait du sujet ou ce qui pourrait suivre au cours d'une conversation ou d'un reportage. L'enseignant peut donc inciter les apprenants à recourir à cette stratégie d'anticipation.

### **2.1.2. Étapes à suivre et stratégies pour enseigner/apprendre l'expression orale**

En classe de FLE ou de FLS, l'expression orale est l'une des quatre habiletés langagières qui joue un rôle indispensable dans l'interaction communicative. En vue de développer cette compétence, l'enseignant crée une bonne ambiance et encourage l'esprit de solidarité, afin de favoriser la prise de parole par les apprenants. Des activités ludiques et les conversations à deux ou à trois ainsi que des déplacements sont quelques-uns des moyens utilisés. Ils permettent en effet de détendre l'atmosphère dans la classe et de tisser des liens entre les apprenants.

Pour développer la même compétence, l'enseignant recourt à des stratégies et organise des activités pratiques dont la finalité est de consolider la compétence. Les principales stratégies à prendre peuvent être celles qui sont énumérées et expliquées par Defays (2003 :244-245).

- S'exprimer oralement en situation interactive, ce qui suppose que l'on sache écouter les autres interventions pour suivre le développement de la conversation afin de prendre la parole au moment opportun.

- Le bon apprenti-locuteur en langue étrangère doit aussi apprendre à demander de l'aide s'il éprouve des difficultés à comprendre les propos de ses interlocuteurs, ou à se faire comprendre par eux. Cette stratégie doit être spontanée et systématique : toutes les conversations sont bonnes pour s'améliorer.
- Si l'apprenant n'arrive pas à exprimer exactement ce qu'il veut dire, il doit pouvoir contourner les difficultés en utilisant d'autres moyens d'expression. Par exemple, il peut se servir d'une périphrase, d'un geste, d'une mimique ou procéder au changement de rythme pour appuyer son propos. L'enseignant peut recourir à l'observation répétée de documents audiovisuels sans le son, au ralenti tout comme il peut se servir des exercices de mime parce que ces types d'activités permettent d'attirer l'attention des apprenants sur le langage de gestes et des attitudes.

Les exercices d'expression orale en lien avec la production orale, doivent être bien choisis et bien organisés. Pour ce faire, l'enseignant doit prévoir, pour chaque nouvelle fonction langagière, un parcours d'activités d'appropriation qui va des plus réglées à celles où on laisse le plus de latitude aux apprenants. En ce cas, les premières tâches consistent à demander à chaque apprenant une série d'activités. L'apprenant peut interroger un condisciple à l'aide d'une liste de questions-types, il peut restituer ou s'imaginer les paroles de personnages de bandes dessinées dont on a préalablement vidé le phylactère ; ou bien, il peut jouer de petites saynètes dont les contenus des échanges ont été résumés le plus possible.

Par après, lorsque les apprenants auront acquis des automatismes, les exercices deviendront plus libres. Par exemples, un apprenant pourra décrire sans le désigner un membre ou un objet de classe que les autres devront découvrir, l'apprenant peut imaginer le caractère d'un personnage inconnu à partir d'une photo découpée dans la presse, il peut raconter une histoire en chaîne à laquelle chacun ajoute une péripétie, simuler un incident dont le scénario est à peine ébauché.

Enfin, l'enseignant organisera des discussions de groupes autour des questions menant à des échanges des points de vue, à des développements argumentatifs. De telles conversations intéressent les apprenants autant par leurs enjeux linguistiques qu'interculturels, à condition que les thèmes abordés soient choisis dans l'environnement socioculturel des apprenants. Par ailleurs, il semble attesté que l'échange convivial et la compréhension mutuelle désamorcent une situation réelle de communication. C'est ainsi qu'il serait bon de familiariser les apprenants à l'avance avec le sujet grâce à une lecture, une activité remue-méninges, quelques documents visuels qui les aideront à rassembler leurs idées, à envisager tous les aspects du

thème et à intervenir avec plus d'entrain. Ces exercices laissent la place belle à l'improvisation.

### **2.1.3. Stratégies pour enseigner/apprendre la compréhension écrite**

Développer la compétence de compréhension écrite ne consiste pas à identifier les lettres, à les additionner et à former un mot, puis à combiner ce mot aux mots suivants pour former une phrase qui sera à son tour associée aux autres phrases pour constituer un texte. Par contre, lire consiste à saisir les mots, les phrases et même des portions de texte de manière globale, quitte à revenir en arrière en cas de problème. La lecture se ramène également à émettre des hypothèses, puis à les vérifier et à en émettre de nouvelles sur ce qu'on n'a pas encore lu.

Amener l'apprenant à bien lire serait synonyme de lui réapprendre des stratégies plus générales et habituelles qu'il pratiquait spontanément dans sa langue maternelle. Ce sont quasiment les mêmes qui sont convoquées et utilisées en lecture d'un texte rédigé en langue étrangère. Parmi ces stratégies les plus importantes sont celles qui suivent (Defays (2003 :250).

- *Utiliser des connaissances antérieures* pour prédire la signification globale d'un document, pour anticiper la suite d'un texte avant même de l'avoir parcouru entièrement. Ces connaissances peuvent être des connaissances générales du monde, des lectures similaires dans sa langue maternelle. Elles peuvent consister aussi en une maîtrise de certains aspects de la langue-cible. L'enseignant demande ensuite aux apprenants de tirer le maximum d'informations du titre et des sous-titres, des illustrations. Il peut aussi leur demander d'imaginer comment se poursuivra l'argumentation ou la narration.
- *Surmonter la difficulté et tolérer les ambiguïtés* pour ne pas se laisser déstabiliser par une difficulté ponctuelle rencontrée dans le texte. Des fois, le sens d'un mot ou d'une phrase peut échapper au jeune lecteur. Mais obstacle momentané ne doit pas l'empêcher de continuer la lecture dans l'espoir que la signification se précise dans la suite de l'énoncé. En cas de déception, le lecteur-apprenti doit accepter cette faille pour peu qu'elle n'empêche pas la compréhension globale du texte.
- *Parcourir le texte en quête d'une information précise.* Cette stratégie, souvent utilisée dans les manuels de FLES pour les débutants, consiste à repérer, dans un document, des données isolées et spécifiques : le prix d'un ticket en bus pour aller d'un quartier quelconque au centre-ville de Bujumbura, la salle où il est possible d'aller voir un

spectacle dans le quartier de Buyenzi. Un tel type de lecture entre en concurrence avec les deux stratégies précédentes.

- *Hiérarchiser les données* est une stratégie qui aide les apprenants à lire rapidement un texte pour avoir une idée générale du sujet abordé, pour en dégager les informations principales. L'enseignant facilitera la tâche des apprenants en leur donnant des consignes comme « repérez les deux personnages principaux du texte », « dites la raison pour laquelle la situation change » ou d'autres questions qui les obligent d'avoir une vue d'ensemble et les préparent au résumé.
- *Critiquer le texte* est une stratégie au cours de laquelle l'on analyse et évalue un texte en l'interrogeant comme si l'on avait un interlocuteur devant soi. Dans l'intention d'encourager l'apprenant à adopter cette démarche, l'enseignant lui demandera de comparer différents textes du même sujet en fonction de leurs genres, de leurs orientations, de leurs précisions, de leurs crédibilités.
- *Utiliser le support, le co-texte et le contexte* en accordant assez d'importances aux éléments du para-texte, du support (journal, revue, l'ouvrage, la circulaire, l'emballage d'où l'extrait est tiré), du contexte (le moment et le lieu de sa parution), du co-texte (les articles du même journal, les passages précédents et suivants dans un ouvrage, les annonces voisines sur le même tableau d'affichage). De tels éléments sont utiles à la compréhension du texte considéré, de certaines expressions, d'intentions argumentatives, des structures narratives.

#### **2.1.4. Étapes à suivre et stratégies pour enseigner/apprendre l'expression écrite**

La compétence de production écrite est une dimension expressive incontournable à la rédaction. Cela est un avis partagé chez les didacticiens contemporains du FLE/LS. Il est donc nécessaire de « rendre à la rédaction toute sa dimension expressive, au même titre que l'oralité, tout en mettant l'accent sur la variété des productions discursives et des situations de communication » (Defays 2003 :252). À l'instar de la lecture, poursuit le même auteur, l'écriture en langue étrangère réclame un apprentissage ou un réapprentissage organisé en trois étapes énumérées et expliquées estimées à trois permettent au scripteur de mobiliser plusieurs types de connaissances et de compétences sur le plan référentiel, lexical, syntaxique, discursif et textuel. Il s'agit de

- *la pré écriture*, pendant laquelle le scripteur rassemble des informations, des idées et établit le plan du texte ;

- *l'écriture* au cours de laquelle l'auteur met en texte les données déjà rassemblées, en suivant le plan qu'il a établi ;
- la *réécriture* qui est l'étape durant laquelle l'auteur relit ce qu'il a écrit et amende son texte.

En vue de développer la compétence de production écrite chez ses apprenants, l'enseignant agira en sorte qu'il les amène à comprendre le projet de l'écriture, à regrouper des informations et établir un plan, à respecter la structure textuelle. En quoi chaque phase consiste-t-elle ?

Lors de la phase de *comprendre le projet de l'écriture*, l'enseignant doit être assuré si ses apprenants ont bien saisi, pour chaque tâche d'écriture, « qui écrit », « à qui », « dans quel contexte », « pour dire quoi », « avec quel objectif ».

Il convient de noter que l'activité motive davantage si l'écriture est justifiée par un réel projet de communication et pas simplement par un exercice linguistique destiné au seul professeur. La démarche serait de plus efficace si elle est associée à des tâches de lecture : l'apprenant aura eu effectivement l'occasion d'analyser les registres de langue, l'organisation textuelle, les interactions conditionnées par la situation de communication en question.

Au cours de la phase de *Regrouper des informations et établir un plan*, l'enseignant organise une séance d'introduction au cours de laquelle les apprenants échangent librement des impressions ou des informations concernant le thème de l'exercice de l'écriture à venir. Il est aussi possible d'exposer les apprenants à des documents variés sur le même sujet ou de leur demander d'en rechercher eux-mêmes entre autres à la bibliothèque, en dehors de l'établissement scolaire.

*En ce qui concerne la phase de faire respecter la structure textuelle*, l'enseignant tâchera de simplifier la tâche de l'apprenant en lui proposant des structures de texte qu'il devra suivre dans sa rédaction. Souvent, ces structures peuvent prévoir des entrées en matière, des rebondissements ou des conclusions qui organiseront le récit de l'apprenant tout en stimulant son imagination.

En tout état de cause, l'activité de production écrite doit insister sur le caractère fonctionnel de la réaction et sur le plaisir qu'elle peut procurer au jeune rédacteur. En plus, l'enseignant s'efforcera d'associer l'écriture aux autres habiletés : l'écoute, la lecture et la parole.

## 2.2. Types de supports prônés : documents authentiques

Dès l'avènement de l'approche communicative, les documents fabriqués (Ndikumagenge 2015 : 51) ont été de moins en moins préférés comme supports d'activités et ils ont été remplacés par des documents authentiques. Selon Cuq, le terme document authentique « *s'applique à tout message élaboré par des francophones pour des francophones à des fins de communication réelle : il désigne donc tout ce qui n'est pas conçu à l'origine pour la classe* » (2003 :29). Ce sont ces types de supports qui sont recommandés par les tenants de la méthodologie décrite (voir 2.1). Ces supports d'activités peuvent être de plusieurs natures. Ils peuvent être soit des extraits de textes élaborés – des textes littéraires tirés des ouvrages ou des enseignes publicitaires fixées sur des murs des magasins, ou encore de comptes rendus de réunions –, soit des dessins rassemblés, soit des morceaux de chanson, soit des images fixes ou défilantes ayant été arrangées à des fins autres que l'enseignement. Par ailleurs, certains de ces éléments énumérés sont indiqués dans les pratiques de lecture au niveau de l'enseignement secondaire. Ce sont les « *articles de presse ou les textes communiquant des savoirs ou des expériences (polycopiés de cours, discours scientifiques, témoignages, récits de vie, textes de réflexion à caractère scientifique, textes d'opinion)* » (Goigoux et Pollet 2011 :15). En outre, de tels documents véhiculent des réalités vécues quotidiennement : les thèmes traités, les personnages mis en scène, les objets culturels qui sont décrits sont proches de ceux qui se rencontrent dans l'environnement socioculturel des apprenants. Ils sont alors introduits en classe de langue étrangère pour ouvrir la classe au monde extérieur et pour favoriser la prise de parole par les apprenants. Trois raisons majeures justifient pourquoi les didacticiens des langues étrangères préfèrent ces types de documents (Bérard 1991 : 50-51) :

- Un apprenant au niveau débutant peut être motivé positivement s'il peut comprendre des échanges réels : l'utilisation des documents authentiques se justifie donc au niveau de la motivation ;
- Leur utilisation est l'un des éléments qui permettront de favoriser l'autonomie d'apprentissage de l'élève : en effet, si l'on développe dans la classe des stratégies de travail par rapport aux documents authentiques, l'apprenant pourra réinvestir ces stratégies en dehors de la classe ;
- Il est admis que le recours, didactiquement réfléchi, à des documents écrits ou sonores authentiques expose les apprenants à des aspects de l'usage langagier qui ne font aujourd'hui l'objet d'aucune description élaborée et dont on estime pourtant qu'ils sont à enseigner.

- Offrir du français véritable.
- Insérer un document authentique dans le cours aide à présenter une situation de communication réelle.
- Enrichir profondément l'apprentissage de la culture et de la civilisation chez l'apprenant.

Grâce à l'exploitation des DA, il est alors possible de proposer aux apprenants de courts et simples documents faciles à comprendre. En fonction de la compétence visée, l'enseignant pourra avoir recours à des documents de natures variées. Pour développer la compétence de la compréhension écrite, il peut se servir de courts extraits tels qu'un texte publicitaire, des recettes de cuisine, des revues radiophoniques de la presse, une carte postale, un extrait de bande dessinée ou un dessin humoristique accompagné de légende.

En vue de développer la compétence de l'expression orale, il peut travailler à partir de courts récits, d'un extrait de chanson, de film ou d'enregistrement audio.

Voulant développer la compétence de la production écrite, l'enseignant peut demander aux apprenants de rédiger des mini-conversations réalisables entre deux partenaires, de construire des séries de questions-réponses qui portent sur un sujet familier aux interlocuteurs.

L'enseignant peut compléter ces documents authentiques avec ceux qui reflètent les nouvelles technologies de l'information et de communication dont l'intégration dans les milieux scolaires a impacté positivement dans le domaine de la didactique du français langue étrangère et seconde notamment. L'utilisation des appareils informatiques permet, par exemple, d'accéder à une panoplie de documents variés – écrits, sonores visuels ou audiovisuels – susceptibles de favoriser l'apprentissage du FLE.

### **2.3. Des pratiques pédagogiques favorisant la mise en œuvre des approches précitées**

Dans la logique des théories contemporaines d'apprentissage, l'apprenant est invité à participer activement dans les activités de classe. Mais cette participation est indéfectiblement liée à la compréhension des paroles du maître, des modalités de la communication et de ses objectifs. Cette observation explique la nécessité de donner la priorité à la compréhension. Évidemment, dans la logique de la démarche fondatrice de l'approche communicative en français langue étrangère, il est prévu la réalisation, par l'apprenant, des opérations mentales de compréhension qui sont aussi, simultanément, langagières, sociales, culturelles. Pour faciliter ces opérations mentales de compréhension, l'enseignant doit repenser la planification des activités de classe en façonnant des pratiques pédagogiques aux types de compétences

visées. En d'autres termes, les pratiques pédagogiques varient en fonction de la compétence à faire acquérir aux apprenants ou à évaluer.

### **2.3.1. Compétences à installer**

Dans l'enseignement du FLES comme dans d'autres langues et leurs domaines, il existe quatre compétences de base qu'il importe d'installer chez les apprenants. Rappelons-les en les groupant deux à deux. Ce sont la compétence de compréhension orale et écrite, la compétence de production orale et écrite. Les pratiques pédagogiques envisagées pour l'installation de chacune de ces compétences sont décrites dans les lignes qui suivent.

#### *2.3.1.1 Développement de la compétence de compréhension orale et écrite*

##### ❖ Aspects du processus de compréhension

Enseigner à comprendre ou à avoir accès aux informations contenues dans des textes oraux ou écrits est l'une des finalités pédagogiques. Mais, chez certains concepteurs de manuels d'élèves, cette réalité est négligée dans la mesure où ils y associent des textes qui ont été choisis pour des raisons essentiellement linguistiques dans le but de faire acquérir des structures de la langue organisées en progression. Or, le texte ne devrait pas être un texte-prétexte, mais au contraire un texte véritable sinon authentique dont le contenu intéresse les utilisateurs/apprenants. L'apprenant doit pouvoir y trouver, en plus des modèles linguistiques, des modèles de communications porteurs de sens culturels. Autrement dit, enseigner à comprendre le texte signifie donner à l'apprenant les moyens de repérer des indices dans un texte, d'établir des liens, de mettre en relation, de déduire.

Du point de vue linguistique, entrer dans un texte et en saisir petit à petit les sens suppose qu'on comprenne des aspects de la langue : le lexique, l'orthographe, la morphologie, la syntaxe, etc. Les mots du lexique sont des piliers à partir desquels le sens se construit. La morphologie et la syntaxe peuvent constituer des obstacles au sens en cas des langues lointaines ou être construites de manières similaires en cas des langues voisines.

#### **Exemples**

- Nous partons le voir / Tugiye kumuraba (français et le kirundi deux langues éloignées).
- Abavyêyi barashitse / Wazazi wanafika (kirundi et kiswahili, deux langues voisines).

Si la morphologie et la syntaxe posent des problèmes, ces derniers doivent être résolus le plus tôt possible uniquement dans l'optique de la compréhension. La syntaxe doit être explicitée en

premier lieu et les aspects morphologiques doivent être traités l'un après l'autre, au hasard de leur apparition dans les textes, parce que la principale motivation de l'apprenant est moins l'apprentissage de la grammaire que d'accéder au sens le plus tôt possible.

❖ Éléments qui aident à la compréhension

À l'oral, les éléments facilitant la compréhension sont ceux qui sont appelés « para-ou extra- (linguistiques) ». L'on peut citer notamment les intonations, les pauses, les accents d'insistance, les gestes et les mimiques. Cette compréhension vise surtout des modalités de la parole : est-ce l'interrogation ?, est-ce le doute ?, s'agit-il de la surprise ?, de l'indignation ?, etc. Lorsque l'image accompagne la parole comme c'est le cas pour la télévision, le cinéma, elle peut apporter deux genres d'information : une information de type référentiel – les référents des objets dont on parle – et de type situationnel – les locuteurs, les lieux et les circonstances de la parole. Elle peut être facilitatrice tout comme elle peut détourner l'attention portée à la perception sonore vers la perception visuelle. L'on n'oubliera pas non plus que la délimitation de mots est souvent difficile à cause du flux sonore, cimenté par l'intonation.

À l'écrit, les éléments facilitant la compréhension sont entre autres la disposition graphique, les titres et les sous-titres, les chapeaux précédant le corps d'un article. Ces éléments énumérés aident à la perception des contenus qui ont une certaine longueur. Pour les repérer, il faut de nombreuses techniques préalables à la lecture permettant de cerner plus rapidement les contenus d'un texte.

Pour aider les apprenants à développer de telles compétences, les procédés proposés se ramènent aux principes consistant en (Verdelhan-Bourgade (2002) :

- la priorité à cette compréhension, à traduire effectivement de manière logique ou chronologique, par :
  - une phase destinée à la compréhension, dans toute nouvelle activité de langage, en français ou dans d'autres disciplines,
  - un temps accordé à la compréhension sans exigence de production pour tout arrivant à l'école dans une situation de langue seconde-langue de scolarisation ;
- l'organisation d'une progression, qui tienne compte, à chaque niveau, des actes de compréhension à faire réaliser et des compétences à développer.

❖ L'approche d'un texte littéraire

L'enseignement visant la compréhension d'un texte littéraire suit une série d'étapes qui sont successivement l'observation de texte comme une image, la compréhension globale, la compréhension détaillée, la phase de son exploitation.

Au début de l'étude d'un texte littéraire, on aborde le texte comme une image. On observe avant tout les dessins ou photos servant d'illustration du contenu textuel. Après, on interroge les éléments iconiques tels que le titre, la typographie, les références, la structure formelle. Ces deux premières étapes sont suivies par celle de la compréhension globale au cours de laquelle les apprenants sont invités à répondre aux questions qui se rapportent aux personnages et aux thèmes principaux, au cadre spatio-temporel de l'extrait. L'étape suivante offre l'occasion de se pencher sur des activités qui portent sur la lecture et sur la connaissance lexicale. L'approche du vocabulaire trouvé au même texte peut se faire de plusieurs manières dont les principales sont reprises ci-après.

- Le rôle incontournable du contexte, ce qui revient à tenir compte des relations intrinsèques ou relations associatives du mot ainsi que les connaissances culturelles qu'il véhicule. L'utilisation du texte à trous, par exemple, se prête bien à l'enseignement du vocabulaire sous cette approche.
- Considérer les mots du même champ lexical. Pour pouvoir comprendre le sens plein d'un mot, on évite de l'aborder comme s'il serait isolé mais en associant à son champ lexical et à son aspect morphologique. C'est ainsi qu'on peut s'intéresser aux phénomènes de dérivation ou aux relations de synonymie, d'antonyme, de paronyme, etc. Il est aussi possible de l'étudier dans le cadre de son champ sémantique ou encore en rapport avec son environnement syntaxique.
- L'utilisation du dictionnaire est aussi utile dans certains cas, à condition de ne pas en abuser au risque de tomber dans les méthodologies traditionnelles.
- Une approche lexiculturelle ou « pragmatique lexiculturelle » (Galisson 1999) consiste en une recherche des liens entre la langue et la culture. C'est aussi une recherche de l'ensemble de connotations partagées par une communauté linguistique et culturelle. En peu de mots, il s'agit d'un rapprochement entre le lexique et la culture.

### 2.3.1.2. *Procédés utilisés lors de la production orale et écrite*

En matière d'apprentissage, les didacticiens contemporains des langues étrangères/secondes affirment que l'oral précède l'écrit, tout comme la compréhension prépare la production. C'est dans le même angle qu'abonde le passage suivant : « Une amélioration de la compréhension orale facilitera les productions langagières, dans le sens que sensibiliser aux traits de l'oralité peut signifier améliorer ses propres productions langagières » (Ansalone 1994). Et cette dernière d'en déduire, l'écoute et la compréhension des documents authentiques oraux, écrits ou pluricodés peuvent viser la production pouvant être aussi bien orale qu'écrite. Les mêmes types d'activités de classe sont privilégiés depuis l'approche communicative parce qu'on leur accorde une place importante lors des productions des apprenants (Bérard 1991). Ce privilège est dû au fait que la production donne à l'apprenant des occasions multiples et variées de produire dans la langue étrangère, l'aide à surmonter ses blocages. En cela, la production contribue à l'acquisition de la parole, d'où la nécessité de lui accorder une place de choix en classe de FLE.

#### ❖ S'exprimer en classe de FLE/S

Il semble attesté que l'acquisition de la parole a lieu convenablement à travers la pratique spontanée de la langue. Dans cette logique, tout enseignant du FLE/LS est invité à réfléchir sur la manière d'agir pour transformer sa classe en un milieu où les échanges auraient une relative spontanéité. Les échanges sur la langue – en plus de la compréhension, du fonctionnement et de l'évaluation – deviennent naturels si le professeur en donne l'initiative aux apprenants et si les apprenants disent spontanément ce qu'ils ont ou n'ont pas compris sans l'intervention du professeur. Pour ce faire, il est souhaitable que l'explication des formes utilisées et l'évaluation des productions puissent se réaliser en impliquant les apprenants.

Un autre moyen de faire de la classe un lieu de communication personnelle est d'encourager un travail de groupe qui est destiné à préparer une activité où les tâches ont été précisées par exemple en exploitant les jeux de rôles, les simulations, les débats, les discussions.

#### ❖ Aspects de la production et leur développement

Les aspects de la compétence orale peuvent être résumés : aspects phonétiques, lexicaux et morphosyntaxiques renforcés par l'intonation et les éléments para-linguistiques. Ce sont des aspects qui impliquent différentes habiletés, entre autres percevoir et produire des sons, comprendre et mémoriser le lexique et les structures. Leur ordre d'acquisition est repris ainsi dans les lignes ci-après. L'apprenant d'une langue étrangère acquiert d'abord le lexique et la phonétique. Puis, il apprend la syntaxe qui se met en place progressivement. Ensuite, viennent

des connaissances morphologiques qui occupent une place accessoire dans la transmission du message. Enfin, la dernière acquisition concerne les règles socioculturelles grâce auxquelles le locuteur parvient à une bonne utilisation des registres de langue en fonction de différents paramètres de la situation de communication.

En ce qui est de l'enseignement/apprentissage de la grammaire, il est conseillé d'éviter d'en être obsédé, parce que l'habitude de corriger les fautes en cours de production ne fait que décourager la prise de parole par l'apprenant. La bonne stratégie serait de les corriger en dehors de la phase de production ou d'amener le même apprenant à la faire lui-même. Si l'apprenant est ainsi encouragé à s'exprimer, sûrement que la compétence lexicale est en train de s'installer chez lui. Au fur et à mesure que cette compétence se développe suffisamment, et lorsque la fluidité langagière sera acquise, l'attention des apprenants se portera alors sur la morphologie. Satisfaits de voir qu'ils communiquent, les apprenants s'inquiètent de la correction de leurs phrases et font même preuve de curiosité linguistique.

En peu de mots, l'ordre d'acquisition de différents aspects de la compétence est le suivant : 1) favoriser l'acquisition lexicale en fonction des besoins, 2) ne pas exiger des productions grammaticales correctes, laisser la grammaire se mettre en place d'abord en tant que compétence de reconnaissance. En ce sens, la « communication » et l'acquisition lexicale conduisent nécessairement à une acquisition phonétique. Cette acquisition, délaissée dès l'avènement de l'approche communicative, a été réhabilitée à partir du moment où il a été réalisé la difficulté à se faire comprendre sans une intonation et des phonèmes corrects. Elle est d'autant plus nécessaire que la distance phonétique entre la langue maternelle et langue étrangère est grande.

#### ❖ Processus de la production

Estimant que les compétences ne se développent pas dans l'abstrait mais qu'elles portent sur un objet ou s'exercent dans certains domaines d'application, Verdelhan-Bourgade a dégagé quatre grands domaines de compétences. Ces dernières sont de deux grands ordres : la compréhension du document support et la production du document exigé.

Précisément, l'apprenant commence par identifier la trame sonore et lui donner du sens, il perçoit le déroulement de la communication et doit s'y adapter. Il est invité à se comporter face aux actes de langage élémentaires de la vie scolaire et à comprendre les types de discours oraux. En guise d'exemple de compétences à développer sont percevoir qu'on s'adresse à toi, qu'il faut ou ne faut pas répondre ; percevoir s'il s'agit d'une parole collective, et déterminer sa

place dans ce dispositif ; associer gestes, attitudes, mimiques et sens ; identifier le début, la fin de l'échange.

L'apprenant qui fait preuve de la maîtrise de ces étapes agit ou réagit opportunément. De cette façon, il manifeste des micro-compétences. L'articulation de ces micro-compétences lui permet de comprendre ce que lui dit son locuteur – dans quel contexte, comment, dans quelle intention notamment – afin de pouvoir repérer son tour de prise de parole, c'est-à-dire connaître quand faut-il inverser les rôles sans heurt communicatif ? Mais comment vérifier jusqu'à quel degré les compétences ont-elles été installées ? Cela passe par l'évaluation par l'enseignant.

### **2.3.2. Compétences à évaluer et gestion des erreurs**

#### *2.3.2.1. Évaluation*

L'évaluation est une étape non négligeable dans le processus pédagogique. La conception que l'on a de l'évaluation donne l'image des compétences attendues. Si elle est conçue comme une comptabilité de fautes commises par l'apprenant, elle s'appelle « contrôle linguistique ». Or, le contrôle ne donne, en aucun cas, la mesure des capacités de l'apprenant qui, elles, ne peuvent être évaluées qu'en termes de savoir-faire : savoir comprendre – quoi? et quels types de documents ? et savoir produire – quoi? dans quelle situation? En ce sens, concevoir l'évaluation signifie, précisément, déterminer quels aspects de compétences seront évalués à l'oral et à l'écrit, comment, quand et par quel procédé chaque aspect de la compétence sera quantifié.

#### **❖ Évaluation de la compréhension**

La conviction actuelle en didactique des langues étrangères est qu'un réel test de compréhension doit porter sur des aspects différents des textes et des discours produits dans la langue cible. Pour évaluer donc en LE, on peut partir de la conversation quotidienne, de la conférence, du cinéma, de la presse écrite, des ouvrages scientifiques ou littéraires en fonction des objectifs fixés.

Évaluer la capacité à lire revient à estimer l'aptitude de l'apprenant à extraire des informations d'un texte et le temps nécessaire à cette opération. C'est une occasion d'entraîner l'apprenant à l'écoute et à la lecture des textes authentiques choisis pour leur intérêt culturel et leur adéquation aux objectifs poursuivis. Proposer des activités de compréhension invitant les étudiants à retourner au texte et à y rechercher des informations

constitue bonne manière d'apprendre la langue dans son fonctionnement sans que l'attention soit nécessairement portée sur la structure.

❖ Évaluation de la production

Évaluer la production orale ou la production écrite de l'apprenant se ramène à apprécier sa capacité à parler ou son aptitude à écrire correctement. Dans tous les cas, le concerné est supposé être placé dans une situation authentique de production.

Dans l'esprit du renouveau didactique, la compétence de production orale est définie comme une compétence en situation sociale de communication, avec les locuteurs du FLES dans les différents lieux et situations où la langue est parlée. En ce sens, pour évaluer la compétence de production orale de l'étudiant, il faut s'efforcer de créer des situations d'échanges souvent simulées. Elles doivent cependant se rapprocher le plus possible d'une situation authentique. Il est possible de prendre un exemple du jeu de rôles qui est modèle de situation d'échange authentique. En distribuant des rôles et en demandant aux apprenants de s'exprimer par groupe de deux ou trois selon un certain canevas, l'enseignant peut mesurer leur compétence de production communicative. La production orale peut aussi être évaluée au moyen des entretiens entre enseignant et apprenants. À d'autres niveaux, il y a lieu de demander à l'apprenant le récit d'une expérience vécue, la défense d'un point de vue, l'exposé d'un problème, etc.

Concernant l'écrit, la situation scolaire va de soi, à condition qu'on demande à l'apprenant de produire un texte et non des énoncés à compléter ou à transformer. Pour le cas du 4<sup>e</sup> cycle de l'ECOFO, ce discours peut consister en une lettre – privée ou publique – de remerciement, de réclamation, un compte rendu d'expérience, un résumé, un message mail, un journal pour un journal interne d'un établissement d'enseignement. À l'École post fondamentale, on invite l'apprenant de FLE à produire des récits, de commentaires ou de dissertations. Lors de la correction de ces productions souvent coïncidant avec l'évaluation formative ou en cours des séances de cours, l'enseignant constate des erreurs qu'il doit gérer. La manière dont cette gestion se fait est l'objet de la sous-section suivante.

### 2.3.2.2. *Gestion de l'erreur en classes de FLE*

Des erreurs apparaissant dans les productions de l'apprenant est un signe éloquent qu'un processus d'apprentissage actifs est en cours. Une affirmation allant dans le même sens se trouve dans le passage suivant : « *L'erreur constitue d'abord une preuve que l'apprentissage est en progrès, puisque l'acquisition d'une langue suppose que l'apprenant élabore et vérifie*

*des hypothèses sur son fonctionnement* » (Defays 2023 :258). Ces erreurs peuvent se rapporter aux structures déjà apprises ou être relatives aux structures non encore apprises. Dans le premier cas, il est nécessaire que l'enseignant le fasse remarquer et doive penser à y remédier par un retour en arrière afin de retravailler la structure mal maîtrisée. Dans le second cas et s'il s'agit d'une forme structurale indispensable pour amener l'apprenant à pouvoir s'exprimer correctement, l'enseignant anticipe en corrigeant directement tout en gardant à l'esprit qu'il reviendra sans tarder sur l'enseignement de la notion langagière évoquée.

L'autre préoccupation est de savoir comment les erreurs produites en expression orale peuvent être exploitées. En principe, indique Defays, *« on privilégiera la correction des erreurs systématiques, sur lesquelles les explications et les exercices ont prise, sans trop se soucier des erreurs occasionnelles dues à la distraction ou au stress. [...] on déculpabilisera les étudiants en insistant sur l'intérêt que représente leurs erreurs. »* (2003 :259).

En situation de classe, les erreurs produites par les apprenants lors de leur expression orale peuvent être corrigées sur-le-champ ou tardivement en fonction de l'objectif fixé par l'enseignant. Cuq et Gruca sont aussi de cet avis en s'exprimant sur le traitement pédagogique de l'erreur. *« On ne peut pas et on ne doit pas tout corriger à chaque fois : cela brimerait par trop l'élan communicatif qu'il faut par ailleurs sauvegarder. La correction peut être ciblée sur les points choisis au préalable par l'enseignant et sur lesquelles il veut focaliser la séance ou la séquence »* (2005 :391). Il est donc clair que l'enseignant est invité à la prudence lorsqu'il est face à des énoncés erronés de la part de son apprenant au risque de freiner l'élan communicatif de ce dernier. La correction de l'erreur se fait selon le cas. Par exemple, si l'enseignant poursuit un objectif linguistique et que l'apprenant a commis une erreur d'ordre linguistique, une correction immédiate sera faite obligatoirement – par l'enseignant ou par d'autres apprenants. Par contre, si l'objectif visé est d'amener les apprenants à s'exprimer dans une situation de communication donnée, l'erreur de langue sera notée pour être corrigée un peu plus tard. En situation de la production orale, ce traitement des erreurs envisagé progressivement est préconisé par d'autres didacticiens. À titre indicatif, Tagliante (2005) soutient que le traitement des erreurs commises à l'oral se fait en veillant à une implication maximale des apprenants comme nous le remarquons dans les étapes énumérées ci-après.

- Éviter de corriger à chaud sauf s'il s'agit d'une activité de type linguistique.
- Donner à l'apprenant l'occasion de se corriger lui-même en lui faisant signe.
- Solliciter les autres s'il n'y parvient pas.

- Ne donner soi-même la correction que si personne dans la classe n’y parvient.
- Montrer que l’énoncé incorrect dans la situation où il a été produit pourrait être correct dans l’autre situation et dire à l’apprenant qu’il a eu raison d’essayer de l’utiliser.
- En cas de structure supposée connue, il faut faire faire un ou plusieurs micro-dialogues de réemploi et de fixation.
- En cas de structure inconnue, il faut faire réaliser à un autre moment une conceptualisation.

En observant de très près ces démarches, le constat est que les erreurs commises sont exploitées en faveurs des apprenants. Ces sont ces derniers qui sont impliqués à un degré élevé, soit pour s’auto-corriger, soit pour corriger leurs condisciples. L’enseignant n’intervient que pour encourager des répondants encore hésitants, pour aider à la fixation par les apprenants des notions apprises mais mal maîtrisées et en conceptualiser de nouvelles.

Ce chapitre consacré au renouveau didactique développe, tour à tour, les méthodologies, les supports d’activités de classe et les pratiques envisagées pour installer des compétences chez les apprenants de FLES. Il convient de savoir dans quelle mesure les théories et les principes décrits ci-haut peuvent être appliqués en classe de FLES à partir des exercices pratiques. Telle est la matière du chapitre suivant.

### CHAPITRE 3 : EXERCICES DIDACTIQUES

Ce troisième chapitre poursuit deux objectifs qui sont :

- habituer aux étudiants les étapes et les contenus d'une leçon en classe de FLES
- montrer aux étudiants les manières et l'attitude à adopter pour conduire une leçon

#### ***Introduction***

Le titre exercices didactique comprend « exercices », un mot apparemment simple mais non moins polysémique. Son caractère polysémique est souligné par Cuq (2010 : 56), lui qui distingue **les exercices** à entendre comme travail sur la correction linguistiques, **les activités** entendues comme travail sur l'activité communicative simulée et **les tâches** désignant le travail sur l'efficacité des textes produits en situations réelles et évaluées socialement. Il convient de préciser le sens à retenir dans le contexte du cours. La première définition est à exclure car le cours vise moins l'apprentissage linguistique que celui de compétences langagières. La troisième signification associée à la perspective actionnelle allait être intéressante au cas où l'objet du cours serait l'apprentissage du savoir-faire communicatif en FLE/LS. Or, comme il vise l'initiation des étudiants à un métier d'enseignement, la seconde définition laissant entendre une série « *d'activités de simulation qui sont le fondement communicatif de l'approche communicative* » Cuq 2010 : 56) est donc à retenir. Ce choix permet même de justifier l'adjectif qualificatif « didactiques », accolé au nom noyau. Les exercices didactiques concernés vont être constitués des leçons de classe que les étudiants – futurs stagiaires et potentiels enseignants de FLES – vont préparer et animer devant un public composé de leurs pairs. En corollaire à ce choix, vient le souci de savoir si de tels exercices didactiques vont offrir l'opportunité de mettre en œuvre les méthodologies explicitées ci-avant (voir 2. 1), en exploitant les documents authentiques pour parvenir aux pratiques pédagogiques décrites ci-dessus (voir 2.3).

Normalement, les exercices didactiques envisagés devraient offrir une occasion d'illustrer les pratiques pédagogiques qui viennent d'être décrites (en 2.3), en permettant la mise en application des méthodologies prédéfinies (en 2.1) et en exploitant les supports indiqués (en 2.2). Il est vrai que des connaissances sur les méthodologies actuellement attestées, sur la qualité des supports prônés et sur des pratiques pédagogiques privilégiées par les didacticiens contemporains du FLES ont été inculquées chez les étudiants. Étant donné que les autorités éducatives burundaises ont encouragé l'intégration des mêmes approches, types de supports et

pratiques pédagogiques tout en les mettant dans un contexte burundais, il va de soi que les étudiants de l'ENS, futurs enseignants soient amenés à s'approprier ces pratiques didactiques adaptées aux contextes burundais. Cette option rejoint d'ailleurs la position d'autres enseignants-chercheurs qui affirment que les enseignants « *doivent planifier les apprentissages de leur classe en tenant compte non seulement du programme lié à la formation générale commune, mais également des compétences mentionnées dans le profil de formation concernant le métier auquel les élèves se destinent* » (De Bruyne et Noiroux 2013 :143). Dans la même logique, les étudiants ciblés vont recourir aux méthodologies, supports et pratiques pédagogiques élaborés et confectionnés par les concepteurs des programmes burundais d'enseignement du français. De cette façon, certains des principes et théories explicités, commentés et illustrés tout au long du second chapitre ont été appliqués dans la limite des prescriptions indiquées dans les guides des enseignants et les manuels de l'élève confectionnés pour servir d'outils sur la base desquels s'enseigne le français au Burundi. Rappelons que le système scolaire burundais est organisé en deux cycles que sont l'ECOFO et l'ECOPOFO. Comme ce dernier est relativement récent – initié dès l'année scolaire 2015-2016<sup>8</sup> et généralisé dès l'année scolaire 2017-2018 – ce cours a porté son intérêt au cycle de l'ECOFO, plus précisément en son 4<sup>e</sup> et dernier degré, compte tenu du profil de sortie de lauréat du premier cycle de l'ENS et de la réalité du terrain au moment de la rédaction de ce cours <sup>9</sup>.

Voilà pourquoi ce chapitre se focalise sur les méthodologies, les supports d'activités et les pratiques pédagogiques reconnus et retenus par les concepteurs des outils utilisés dans l'enseignement du Français au niveau précité. Ces outils adaptés aux réalités et à la culture burundaise favorisent l'acquisition des savoirs et savoir-faire et permettent des pratiques nouvelles à en croire leurs concepteurs. Ceux-ci affirment avoir proposé des pratiques pédagogiques novatrices qui sont susceptibles de favoriser l'acquisition des connaissances en mettant en œuvre la méthodologie inspirée de l'approche communicative qui centre les activités de classe sur l'apprenant en s'appuyant sur des manuels de l'élève dénommés *Domaine de langues Kirundi- français. Manuel de l'élève* (République du Burundi 2015).

---

<sup>8</sup> C'est exactement en juin 2016 qu'a paru *Formation de formateurs. Renforcement des compétences des enseignants Manuel de formation*, un document sur la base duquel s'amorçait une vague de formation des enseignants en vue de mettre en œuvre la réforme « année1 » du cycle post-fondamental.

<sup>9</sup> Quand j'ai élaboré ce cours au cours de l'année scolaire 2016-2017, les étudiants faisaient leurs stages presque exclusivement au 4<sup>e</sup> degré de l'ECOFO. Il n'y avait pas encore de cycle Post-fondamental.

Dans la suite sont indiquées les manières dont les activités peuvent être organisées au sein de chaque leçon, les étapes d'une leçon. Pour cela, il est prévu des leçons à dispenser en guise d'entraînement.

### **3.1. Planification et conduite des pratiques pédagogiques**

La planification comme préalable à toute activité humaine n'a jamais cessé d'attirer l'attention des chercheurs en général et des didacticiens du FLES en particulier. Par exemple selon Scheepers, le vocable peut être défini de deux manières : 1° « L'ensemble de processus psychologiques fondamentaux qui permettent à la personne de visualiser le futur, d'inventorier des fins et des moyens de construire un cadre d'action » ; 2° « Ce que les enseignants font quand ils disent qu'ils planifient » (2013 :76). En ce sens, les pratiques pédagogiques sont planifiées à différents niveaux. Reuter et ses collègues (2007 : 185) prenant programmer comme synonyme de planifier distinguent « une programmation dans un sens large (concevoir un curriculum) et dans un sens restreint (le processus par lequel l'enseignant organise, temporellement, la découverte des contenus d'enseignement) » cités par Scheepers 2013 :75). Tout en les reformulant, Nadine de Bruyne et Gisèle Noiroux reprennent et explicitent les deux principaux niveaux comme suit (2013 :141).

Lorsque l'on parle de la planification, l'on se réfère, d'une part, à la *planification verticale*, c'est-à-dire la coordination et l'enchaînement des apprentissages à travers tout le cursus scolaire de l'élève [...], d'autre part, on pense à la *planification horizontale*, en d'autres mots, celle effectuée par un professeur, tout d'abord au fil de l'année scolaire, puis au fur et à mesure des préparations plus détaillées sur la séquence de cours.

Les mêmes auteures rééchelonnent ces niveaux de planification en une triple temporalité agissant à la fois à long terme (le cursus scolaire global de l'élève au secondaire puis la planification par degré), le moyen terme (l'année ou semestre) ou le court terme (séquence de cours, et même, en version micro, la planification de l'organisation d'une seule séance de cours de cinquante minutes) (2013 :141).

La comparaison des passages ci-dessus permet de voir que la programmation ou planification au sens large est synonyme de planification verticale, une prérogative des concepteurs du cursus scolaire. Les planificateurs à ce niveau constitués d'inspecteurs et de conseillers sont nommés par l'autorité du ministère de tutelle sur la proposition des responsables des bureaux pédagogiques. Alors, ils conçoivent et confectionnent des outils pédagogiques composés, essentiellement, des *Guides de l'enseignant*. Pour le cours de français, les pratiques pédagogiques planifiées sont décrites dans *Langues. Kirundi-français ; Anglais-Kiswahili/*

*Guide de l'enseignant* (2015) tandis que les documents-supports sont condensés dans *Langues. Kirundi-Français ; Anglais-Kiswahili, Manuel de l'élève*.

Les concepteurs de ces documents de références pour l'enseignement du français au 4<sup>e</sup> degré de l'ECOFO indiquent aux enseignants la manière de conduire les leçons de français. Comme les activités prévues sont presque les mêmes de la 7<sup>e</sup> année à la 9<sup>e</sup> année – le dernier degré du cycle ECOFO, les indications fournies dans le guide de la 9<sup>e</sup> année pour la classe du FLE suffisent. Pour cela, les méthodologies, les objectifs à suivre et les pratiques pédagogiques recommandées sont ceux qui sont consignés dans *9<sup>e</sup> Langues. Kirundi-français ; Anglais-Kiswahili/Guide de l'enseignant* (2015) tandis que les documents-supports utilisés sont certains de ceux qui se trouvent dans *9<sup>e</sup> Langues. Kirundi-Français ; Anglais-Kiswahili, Manuel de l'élève* en Tomes 1, 2 et 3 (2015). Dans le Guide de l'enseignant, les objectifs sont formulés<sup>10</sup>. De plus, les auteurs y précisent les principales activités à réaliser dans chaque leçon. Les principales étapes indiquées sont *la motivation* au début de leçon, *les travaux en groupes*, *la pédagogie inductive* et *l'évaluation* à la fin. Que faut-il comprendre pour chaque étape ?

Selon les auteurs des ouvrages précités, **La motivation** est un moyen par lequel l'enseignant amorce les activités en classe. C'est une mise en route considérée comme une séance apéritive qui suscite l'envie et le plaisir d'apprendre chez les apprenants. Elle se clôture par une annonce du sujet de la leçon du jour. Cette entrée dans une leçon peut être menée de plusieurs manières selon la nature de la leçon. Elle peut être une petite histoire, une évocation d'un événement ou une situation connue par les apprenants ou un rappel sur la leçon précédente.

Durant cette courte étape (plus ou moins 5 minutes), l'enseignant dont le rôle se limite à donner et à clarifier la consigne doit faire intervenir ses apprenants autant que possible. À travers la consigne, il tâche de trouver une activité pouvant amener l'apprenant à s'intéresser aux différents contours de la notion à apprendre.

**Les travaux en groupes** doivent être privilégiés parce qu'ils offrent l'occasion aux apprenants de s'entraider. En effet, lors de ce genre de travaux, les apprenants forts en français remorquent ceux qui ont des niveaux moyens et faibles. Ils permettent également à tous les apprenants, surtout les plus timides, d'avoir des occasions de s'exprimer librement dans de petits groupes. Pour constituer ces groupes, l'enseignant appliquera le principe de l'hétérogénéité en plaçant, dans un même groupe, des apprenants forts, moyens et faibles, de

---

<sup>10</sup> Cette proposition d'objectif est des fois assez vague notamment pour les leçons de lecture-compréhension. En cas pareil, nous invitons nos étudiants à le reformuler compte tenu du contenu à développer.

manière à pouvoir s'entraider. En cas de classes pléthoriques où ce principe devient difficile à appliquer, l'enseignant pourra regrouper les apprenants par bancs-pupitres pour ne pas perdre le temps dans les déplacements lors de la formation des groupes. Pendant les activités, l'enseignant passera de groupe en groupe pour orienter les apprenants et s'assurer que tous les membres du groupe travaillent.

**La pédagogie inductive** également appelée pédagogie de construction s'oppose à la pédagogie de transmission (ou déductive). Elle se distingue de cette dernière par le fait qu'elle considère l'apprenant comme l'acteur principal de son apprentissage. Ses caractéristiques sont :

- la découverte autonome du savoir ;
- la valorisation et l'exploitation de l'erreur ;
- la liberté d'expression et la créativité ;
- la prise en compte des intérêts et des besoins ;
- la réflexion des apprenants sur leurs propres apprentissages.

**L'évaluation** est aussi une activité incontournable en matière d'enseignement/apprentissage. Comme il est d'usage, l'enseignant doit penser à évaluer le niveau des connaissances acquises par ses apprenants, soit après la leçon pour vérifier si l'objectif a été atteint ; soit après un certain nombre de séances de cours pour juger si les objectifs de la séquence de leçons ont été atteints. Chaque enseignant peut déterminer lui-même des critères objectifs d'évaluation en rapport avec des exercices sur les extraits de textes lus, sur les vocabulaires ou sur les notions de grammaire apprises en classe. En classes à effectif d'apprenants élevé, l'évaluation des activités d'expression orale et écrite est très souvent difficile. Il est néanmoins possible de contourner cette difficulté en se servant des modèles de grille d'évaluation afin que l'évaluateur puisse être objectif et impartial autant que possible.

Pour l'expression orale, l'on applique deux types de critères : les critères linguistiques et les critères paralinguistiques.

**Les critères linguistiques** sont :

- les idées : l'enseignant vérifie
  - ✓ si les idées exprimées sont en adéquation avec le sujet et l'objectif de la production,
  - ✓ si elles sont adaptées au niveau, à l'âge et au statut social du destinataire ;
- la structuration : l'enseignant tient compte

- ✓ de la manière dont l'intervenant présente les idées,
- ✓ de la cohérence et de la cohésion de ces idées à travers un bon usage des connecteurs permet au locuteur de produire un discours clair ;
- le langage : l'enseignant évalue
  - ✓ l'étendue et la précision du vocabulaire utilisé
  - ✓ la correction grammaticale.

**Les critères paralinguistiques** sont les suivants.

L'enseignant évalue, principalement, les stratégies utilisées pour captiver l'attention de l'interlocuteur. Pour ce faire, l'enseignant contrôlera :

- ❖ l'attitude du locuteur : est-il détendu ? souriant ? attire-t-il l'attention de son public ? enchaîne-t-il aisément les idées ?
- ❖ la voix : le volume et le débit de la voix du locuteur sont-ils révélateurs de la facilité (ou de la difficulté) du locuteur à s'exprimer en public ;
- ❖ le regard : l'enseignant vérifie si le locuteur établit le contact et le maintient sur son public ;
- ❖ les pauses et les silences : ces éléments doivent être pris en considération parce qu'ils révèlent le cheminement de la réflexion.

**Tableau 1** : Critères et pondération d'une leçon sur l'expression orale ou écrite

Ces différents critères sont souvent pondérés comme suit :

CRITÈRES	TRÈS BIEN	BIEN	ASSEZ BIEN	INSUF-FISANT
La production est en rapport avec le sujet /3 points	3	2	1	0
Le discours est clair et a du sens /3 points	3	2	1	0
Correction de la langue (vocabulaire, construction des phrases, prononciation et intonation) /3 points	3	2	1	0
Recours aux gestes, mimiques, expression du visage / 1 point	1	0.5	0	0
<b>Total / 10 points</b>				

**NB** : Pour évaluer l'expression écrite, l'enseignant se servira des mêmes critères adaptés à la forme écrite tout en reconduisant les mêmes pondérations.

La motivation, les travaux en groupes, la pédagogie inductive et l'évaluation – formative – sont les quatre étapes principales envisagées selon les auteurs des programmes de français au Burundi. Les étudiants sont donc amenés à comprendre ce qu'ils doivent faire au sein de chaque activité.

Sur la base de ce qui a été pensée par les concepteurs, les praticiens de terrain peuvent, à leur tour procéder à une éventuelle réorganisation lors de la *planification horizontale* : elle est effectivement dévolue à l'enseignant (voir plus haut). Dans le contexte qu'est le nôtre, nous y sensibilisons nos étudiants candidats stagiaires et futurs enseignants. Nous leur indiquons qu'il est possible de penser à des modifications enrichissantes visant l'efficacité. Ces modifications sont non seulement conseillées, mais aussi elles paraissent indispensables (De Bruyne et Noiroux 2013 :156).

Le manuel scolaire constitue bel et bien un outil précieux [...] mais il ne doit en aucun cas devenir un guide à suivre envers et contre tout. Modifier la suite chronologique d'exercices, décider d'en passer certains, ajouter du matériel, etc. sont des opérations souvent indispensables pour coller au plus près à la réalité de sa classe et au programme » Dans l'optique de bien mener chaque activité, tout enseignant doit tenir compte de certains éléments qui l'éclairent lors de la préparation d'une leçon.

Au cours d'une activité, il est prévu des étapes dont les principales sont énumérées dans le sous-point suivant.

## 3.2. Principales étapes de leçons

Rappelons que les étapes d'une leçon sont variables en fonction de la nature de la leçon. Au 4<sup>e</sup> cycle de l'ECOFO, cinq natures de leçon s'observent : la leçon *lecture-compréhension*, la leçon *de vocabulaire*, la leçon *grammaire*, la leçon *de l'expression orale* et la leçon *de l'expression écrite*. Étant donné que ces deux dernières natures de leçon présentent les mêmes étapes tout en distinguant l'une de l'autre par l'aspect de la langue, leur description se fait de manière identique, au sein d'une même « leçon ».

### 3.2.1. Leçon d'une lecture-compréhension

C'est la motivation qui ouvre les activités de la compréhension du texte. L'étape suivante est réservée à la compréhension globale du texte. Pour cela, les apprenants observent le dessin précédant le corps du texte et attirent leur attention sur les éléments para-textuels. La troisième étape permet aux apprenants de faire des lectures individuelles qui les conduisent à une compréhension détaillée. La dernière étape de synthèse permet aux apprenants de résumer le contenu du texte étudié.

La leçon de lecture-compréhension s'étend donc sur 4 principales étapes. Selon les concepteurs de manuels en usage, toutes ces étapes doivent être achevées dans une seule leçon de 40 minutes. Cependant, en cas d'un texte littéraire – long et contenant des termes et des expressions peu accessibles aux apprenants ou culturellement connotés, la situation est tout autre. Tel est le cas pour les textes « La pollution de l'eau », p.110-111 ; « Le loup », p.116-117 ; « Les opérations bancaires courantes », p. 151-152 proposés dans *Domaine des langues kirundi-Français. Manuel de l'élève 9<sup>e</sup> année de l'enseignement fondamental* (2015). En effet, à vouloir se conformer aux prescriptions des concepteurs des programmes, l'enseignant ne parviendra même pas à toucher les aspects élémentaires<sup>11</sup> de l'approche du texte littéraire tels que l'analyse des structures du récit, l'étude structurale du récit, des modalités de la narration, les caractéristiques formelles de la poésie, le fonctionnement du texte théâtral. (Daunay 2011 : 163). Il se remarque, au contraire, que « les étapes de prélecture, de guidage et de production

---

<sup>11</sup> Dans la conception de Bertrand Daunay, l'enseignement d'un texte littéraire doit couvrir les approches interne et externe du texte. Nous regroupons dans aspects élémentaires certaines des composantes de l'approche interne. Sous l'appellation d'approche *externe*, l'auteur place la sociocritique, la sociologie de la littérature, du champ littéraire notamment, les approches marxistes de la création littéraire ou du fonctionnement linguistique des textes littéraires.

sont déconsidérées tandis que les schèmes culturels demeurent inexplorés » (Ndikumagenge 2018 : 187).

Sans aller jusqu'à déroger au principe d'envisager un support textuel comme un prétexte pour enseigner la langue où la littérarité du texte est reléguée à l'arrière-plan (Ndikumagenge et Manirambona 2018 : 69), nous proposons de découper une leçon de lecture-compréhension au moins en deux leçons. La première, depuis la motivation jusqu'à la compréhension globale en passant par les phases de la prélecture et de guidage ; la seconde, à partir de la compréhension détaillée jusqu'à la fin. Quand nous revoyons un peu la planification de telles leçons, notre constat est que cela permet aux étudiants d'avoir des occasions de bien enseigner la compréhension d'un texte-support en développant suffisamment le maximum possible d'étapes.

### **3.2.2. Leçon de vocabulaire**

La leçon de vocabulaire, intitulée Vocabulaire : Autour du mot « ... », s'ouvre aussi par une motivation pensée et présentée par l'enseignant. Par la suite, l'enseignant invite les élèves à lire silencieusement un court-passage prévu à cet effet avant qu'il ne désigne des apprenants pour lire à haute voix. Suit l'étape de « J'observe et je réfléchis » qui est l'occasion d'exploiter ce support lu et compris.

Les apprenants répondent alors à la première question ainsi formulée : « Relève les mots en rapport avec le concept de « ... ». Là, ils repèrent et notent les mots en lien avec le vocabulaire encadré par des guillemets dans le sujet de la leçon. Une fois le repérage terminé, les apprenants répondent à la question « En connais-tu d'autres ? ». Les réponses fournies permettent d'étendre la réflexion sur le champ sémantique du vocable. Sont alors rassemblées des expressions possibles autour du vocabulaire ciblé. L'avant dernière étape est celle dite « Je retiens » qui permet une récapitulation des idées essentielles dégagées à partir du concept de base. L'enseignant peut faire des ajouts ou apporter des précisions si les propositions des auteurs du document-référence nécessitent un éclairage. La dernière phase de la leçon est appelée « Je m'entraîne ». Il peut s'agir de la réutilisation, la manipulation des mots et d'expressions évoqués. Cette étape est réalisée à partir des exercices choisis, compte tenu de leur pertinence pour favoriser la maîtrise du champ lexical ou sémantique du vocabulaire par les apprenants.

### 3.2.3 Leçon de grammaire

La première étape est toujours la motivation qui permet à l'enseignant de conduire psychologiquement les apprenants vers le contenu de la leçon du jour. Cette motivation consiste souvent en un rappel sur la leçon de grammaire précédente. La seconde étape est celle de l'exploitation du support. Elle est composée des sous-activités telles que l'observation du court passage, le relevé des éléments gravitant autour de la notion faisant l'objet de la leçon. Ces éléments sont décrits dans l'encadré désigné *J'observe et je réfléchis*, ils sont par la suite écrits au tableau. L'avant dernière étape permet de dégager les règles tandis que la phase dénommée conceptualisation donne l'occasion de mettre en exergue des procédés à suivre et les règles à retenir. Les éléments retenus sont groupés dans l'encadré appelé *Je retiens*. Enfin, vient la phase d'application qui clôt normalement la leçon.

### 3.2.4. Leçons de l'expression orale/écrite

La première étape est consacrée à la motivation dont le contenu est choisi par l'enseignant. Directement vient l'étape de l'exploitation du support. Ce support peut être constitué d'images commentées, de court texte ou récit. La troisième étape est réservée à la présentation et à l'explication des consignes par l'enseignant. Et cela dans le but de préparer les apprenants à l'exécution des tâches prévues. Énoncées sous forme exercice de production, ces tâches sont des exercices pouvant être de forme orale ou écrite. Cette étape est suivie de la dernière au cours de laquelle l'enseignant et les apprenants procèdent à la correction : collective ou individuelle.

Comme évoqué ci-haut, la liberté permise à l'enseignant concerne aussi la possibilité de sélectionner ce qu'il convient d'enseigner parmi des notions alignées dans le support. Cette liberté est également confirmée à travers le passage suivant : « Au moment de la préparation de l'heure du cours, il [l'enseignant] effectuera une seconde sélection, plus précise, en évaluant pour chaque exercice la valeur ajoutée de celui-ci par rapport aux besoins de ses élèves » (De Bruyne et Noiroux 2013 :156). Sur la base de cette observation, il est utile d'encourager les étudiants futurs enseignants à prendre un peu de recul sur le contenu et la forme de ce qui est proposé dans les guides de l'enseignant et dans les manuels de l'élève lorsqu'ils font la préparation des leçons de français à dispenser en classe.

### 3.3 Quelques leçons à dispenser en guise d'entraînement aux pratiques pédagogiques

En vue de permettre une collaboration entre les pairs, il convient de répartir des étudiants en sous-groupes constitués d'effectif variant entre 4 et 6, en veillant à ce que cette répartition se fonde sur des critères favorisant l'hétérogénéité des membres de chaque sous-groupe. Sur la base du nombre de sous-groupes obtenu, des sujets de leçon sont choisis et attribués aux différents groupes. Pour le cas d'espèce, les sujets choisis ont été tirés du manuel de français destiné *aux élèves de la 9<sup>e</sup>*. Il est alors prévu une séance de quatre heures de préparation. Parallèlement à cela, un canevas d'une fiche de préparation est mis à la disposition des étudiants. Ce modèle est présenté en dessous :

#### Canevas d'une fiche de préparation

#### FICHE DE PRÉPARATION D'UNE LEÇON À L'ECOFO N°

Sujet de la leçon : .....

Objectifs de la leçon : .....

Supports : .....

Matériel didactique : .....

Références : .....

#### Déroulement de la leçon

Étapes/durée	Contenus-matières	Activités de l'enseignant	Activités de l'apprenant	Démarche méthodologique	Observations
<b>Motivation</b> (+/- 5 min)					
<b>Mise en activités</b> (+/- 30 min)					
<b>Application</b> (+/-10 min)					

En ce qui concerne les sujets distribués comme matière de leçon à préparer et à dispenser, ils se choisissent en fonction de l'effectif des étudiants. Par exemple, six sujets peuvent être retenus et sont indiqués en dessous.

**Leçon 1 :** Étude de texte : « Alimentation équilibrée » : compréhension globale

Références Manuel de l'élève (pp59-60)

Guide de l'Enseignant (pp. 171-173)

**Leçon 2 :** Étude de texte : « Alimentation équilibrée : compréhension détaillée

Réf. Manuel de l'Élève T1 pp.59-60

Guide l'Enseignant (pp. 171-173)

**Leçon 3 :** Exploitation de texte : expression de la manière

Références : Manuel de l'Élève T1 (pp.42-44)

Guide de l'Enseignant (pp. 158-159)

**Leçon 4 :** Vocabulaire : autour du « la paix »

Références : Manuel de l'Élève T1 (pp. 45- 46) ME T1

Guide de l'enseignant (pp160-161).

**Leçon 5 :** Expression orale : proposer à des solutions à un conflit foncier

Références : Manuel de l'Élève T1 (p. 47)

Guide de l'Enseignant (p.162).

**Leçon 6 :** Expression écrite : Proposer des solutions à un problème rencontré en famille

Références : Manuel de l'Élève (p.147)

Guide de l'enseignant (P163).

Après toute une séance de consacrée( quatre heures) à la préparation – une activité réalisée par les étudiants réunis dans leurs groupes respectifs dans la bibliothèque –, les étudiants sont invités à regagner la salle de cours pour que chaque groupe ait l'occasion d'animer la leçon montée. Pour chaque groupe, un représentant choisi préalablement anime/dispense la leçon. Les autres membres du groupe jouent le rôle des élèves en répondant aux questions posées par leurs camarades étudiants. La tâche du professeur est d'écrire des commentaires dans son bloc-notes. Ces commentaires servent de repère lors des échanges à la fin de chaque leçon. Lors de ces échanges, l'enseignant souligne ce qui a été bien fait pour en encourager les auteurs, tout comme il épingle les lacunes en vue d'une remédiation. Celle-ci peut être faite en ce même moment où elle peut être l'objet d'une autre séance de cours selon l'appréciation du professeur.

## CHAPITRE 4 : NOTIONS SUR LA PÉDAGOGIE DE L'INTÉGRATION

L'objectif du chapitre est d'initier les étudiants aux notions de base sur la pédagogie de l'intégration.

Au lieu de former pour former qui est actuellement considéré comme une formation d'échec, la pédagogie d'intégration consiste en une formation pour investir qui permet d'entreprendre des changements à partir de compétences acquises. Elle dispose donc les enseignants à développer les compétences professionnelles, à penser aux démarches, à apporter les outils pouvant maximiser l'impact des acquis et à évaluer à la fin de la formation.

Elle apporte chez les enseignants une autre manière de voir et de faire. Dans l'esprit de Pédagogie d'intégration, un apprentissage de qualité doit être planifié par l'enseignant, aussi bien lors de l'accumulation des connaissances que lors de l'intégration des apprentissages. De même, l'évaluation des acquis est envisagée à la restitution des apprentissages pour répondre à une tâche simple et à la mobilisation des ressources pour résoudre une situation complexe.

C'est donc une formation qui change et qui fait évoluer les représentations et les pratiques professionnelles. Son développement suppose une mise sur pied des techniques d'animation à la fois appropriées et diversifiées. Il s'agit notamment d'apporter des courts exposés théoriques en appui aux moments de réflexion des apprenants, de favoriser les interactions entre les apprenants par des échanges de pratiques et des activités de production, de prolonger les apprenants dans des situations porteuses de sens et stimulantes auxquelles ils apportent des solutions appropriées qu'ils confrontent entre eux pour validation.

### 4.1. Définition de la pédagogie de l'intégration (PI):

La PI est une approche méthodologique envisagée pour mettre en œuvre la politique curriculaire du système éducatif d'un pays et les orientations pédagogiques en vue de les rendre concrètes dans les pratiques de classe. Elle propose un mode d'organisation des apprentissages et des évaluations au sein d'un système éducatif. Elle se fonde sur quatre points essentiels.

1° la PI cherche à amener les élèves à pouvoir résoudre des situations complexes à la fin de la scolarité qui est structurée en cycles. Dans cette logique, l'apprenant procède par la mobilisation des ressources coordonnées et intégrées après acquisitions à travers l'apprentissage de chaque ressource. Le second point important est que la PI repose essentiellement sur deux types d'apprentissage l'apprentissage ponctuel et celui conjoint. Le

premier correspond à la période d'enseignement/apprentissage de différentes ressources en suivant le rythme normal des apprentissages comme le prévoit le calendrier, conformément au temps scolaire pour une période du palier ou de l'année. Quant au second – apprentissage de conjoint (ou de l'intégration) –, il correspond avec la résolution de situations complexes. Au moment où les apprenants ont suffisamment accumulé des ressources, ils sont appelés à se familiariser à combiner plusieurs ressources déjà acquises, à les mettre en relation à travers un travail personnel synthétisé en vue de résoudre la situation-problème présentée dans une situation de l'intégration. Le 3<sup>e</sup> point important est que la PI connaît 3 mots-clés qui sont, capacité, ressources et compétence.

La capacité est la potentialité théorique reconnue à un élève et est fondée sur les règles que l'apprenant aurait apprises mais dont la mise en pratique n'est pas garantie. S'agissant des ressources, elles représentent l'ensemble de connaissances que l'apprenant mobilise pour résoudre une situation-problème. Il convient de signaler qu'il existe des ressources *internes* constituées de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être à côté des ressources *externes* comme le support, le matériel, etc. En fin, la compétence est l'aptitude qu'a un apprenant à résoudre une situation-problème de la vie par mobilisation des ressources.

## **4.2. Situation d'intégration**

Par définition, une situation d'intégration est un contexte qui détermine l'environnement culturel, social, économique dans le quel se déroule une ou plusieurs actions, en réponse à un défi pour l'élève par des propositions ou des solutions concrètes. Elle peut aussi être considérée comme une occasion d'évaluer si l'élève est compétent.

### **4.2.1. Quelques notions de base :**

*Intégration des acquis* : intégrer, c'est mettre ensemble des éléments qui étaient séparés pour leur donner un sens et les rendre fonctionnels.

Donc, la situation d'intégration ou situation-problème : elle est définie comme ensemble contextualisé d'informations à articuler en vue d'une tâche déterminée.

**Exemples :**

- (1) la situation d'écrire une lettre à un ami pour l'inviter à une fête d'anniversaire,
- (2) la situation de trouver des mesures à prendre face à un problème environnemental (invasion de moustiques, à côté d'un état).

La SI est le reflet d'une compétence à installer chez l'élève à travers une tâche. Elle intègre toutes les ressources à travers la résolution d'une situation-problème d'intégration. Il faut aussi connaître qu'une situation d'intégration peut être simple ou complexe.

Elle est complexe si elle combine des éléments que l'élève connaît, qu'il maîtrise, qu'il a déjà utilisés plusieurs fois mais de façon séparée, dans un autre ordre ou dans un autre contexte. Au contraire elle sera dite simple.

**4.2.2. Les constituants d'une situation d'intégration**

Une situation d'intégration est constituée de cinq éléments, à savoir, un contexte, un support, une fonction, une (ou des) consigne(s) et des conditions de production. Il est utile d'expliquer chaque constituant. *Un contexte* décrit l'environnement dans lequel se manifeste la situation évoquée. *Un support*, lui, est l'ensemble des éléments matériels (réels ou virtuels) nécessaires pour l'apprenant. Il contient l'information complète ou pas, utile ou parasite devant servir d'orientation à l'apprenant. *Une fonction*, qui est essentiellement sociale, met en évidence l'importance de la production de l'apprenant. *Une consigne* contient des instructions données à l'apprenant et traduisant la tâche qui lui est demandée. Elle contient toutes les indications concernant la production attendue. Enfin, *la condition de production* indique le matériel spécifique utilisable, la durée et autres précisions permettant d'évaluer objectivement la production de l'apprenant.

## CONCLUSION

Ce cours est organisé en trois chapitres encadrés de 'introduction et de la conclusion. Le premier chapitre est consacré à une vue panoramique sur l'évolution des méthodologies en didactique du français langue étrangère et seconde, depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à la perspective actionnelle. Cette longue filiation des conceptions méthodologiques est marquée par des variations et des rebondissements. Les variations, sont entre autres les passages de la centration sur les contenus à la centration sur l'apprenant, de la progression selon l'ordre préétabli à la progression en fonction des besoins des apprenants, de l'utilisation des documents fabriqués à l'usage des documents authentiques, des méthodologies universalistes à des approches adaptées au public spécifique. Les rebondissements concernent certains principes théoriques transversaux pour les méthodologies directe, active, les méthodologies post-sgaviennes.

Le second chapitre montre les lignes de force du renouveau didactique du FLE/S fondé sur les approches, les supports et les pratiques pédagogiques privilégiés en didactique des langues étrangères et secondes actuellement. Les approches à l'honneur se fondent sur le noyau dur de l'approche communicative tout en visant des tâches sociales. Elles priorisent le pôle apprenant pour lui garantir une acquisition des compétences communicatives langagières adaptées à la circonstance sociale ciblée. Les supports préférés sont les documents authentiques provenant des situations de communication réelle et plausible. Ils présentent l'avantage de prendre en compte les aspects linguistiques, la dimension pragmatique du langage et les usages sociaux de la langue. Les pratiques pédagogiques montrent les étapes nécessaires pour développer les compétences de compréhension et de production à l'oral comme à l'écrit. Elles insistent sur la nécessité de façonner les pratiques pédagogiques aux types de compétences visées. Elles énumèrent également les stratégies à prendre pour évaluer et gérer les erreurs commises en cours d'apprentissage.

Le troisième chapitre réservé aux exercices didactiques souligne la nécessité d'adapter les outils didactiques décrits dans le précédent chapitre aux directives indiquées dans les programmes burundais d'enseignement du français. La méthodologie, les pratiques pédagogiques et la description de leçons de français s'inspirent du *Guide de l'enseignant* tandis que les documents supports ont été tirés du *Manuel de l'élève*. Les principales activités d'une leçon qui ont été retenues sont, tour à tour, la motivation, les travaux en groupes et la pédagogie de l'induction alors que les étapes à suivre varient selon la nature de la leçon. C'est sur la base de

ces orientations que des leçons ont été préparées et dispensées par les étudiants, à partir des sujets précisés. Le dernier chapitre réservé à la pédagogie de l'intégration a présenté des notions élémentaire associées à cette très récente manière d'envisager l'enseignement/apprentissage. Les notions de base retenues sont l'acceptation de la PI, l'organisation des activités d'apprentissage successivement en apprentissage ponctuel et en apprentissage conjoint, les trois concepts-clés de la PI tel que la capacité, les ressources et la compétence ainsi que l'intérêt porté sur la situation d'intégration et ses constituants.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- [1] Allam, S. 2010. « Les manuels de FLE se mettent-ils au goût d jour ? Le cas des verbes pronominaux, *Enseigner les structures langagières en FLE*. Bruxelles : Peter Lang, pp.89-99.
- [2] Amri, T. et Boussada, H. 2016. *Formation de formateurs. Renforcement des compétences des enseignants. Généralisation des outils pédagogiques et didactiques de mise en œuvre de la réforme » année 1 » du cycle post-fondamental au Burundi- années scolaire 2016-2017. Manuel de formation*. Bujumbura : FIE/CTB au Burundi.
- [3] Ansalone, M.-R. 1994. *Français langue et littérature étrangère. Sciences du langage et didactique*, Rome : La Nuova Italia Scientifica.
- [4] Bérard, E. 1991. *L'approche communicative : théorie et pratique*. Paris : Clé International.
- [5] Besse H. 1992. *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris : Didier.
- [6] Bouquet, S. 2001. « Théories linguistiques et enseignement du français aux non francophones ». *Le Français dans le monde*, N° spécial. Paris : Clé International, pp. 9-10.
- [7] Chartrand, S.-G. ; Paret, Marie-Christine, 2005, « Langue maternelle, étrangère, seconde : une didactique unifiée ? ». *Didactique du français : fondements d'une discipline*. Bruxelles : De Boeck, pp.169-178.
- [8] Conseil de l'Europe, 2001, *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Éditions Didier.
- [9] Coste, D. 1989. « Débats à propos des langues étrangères à la fin du XIXe siècle et didactique du français langue étrangère depuis 1950. Constantes et variations ». *Langue française Vers une didactique du français ?* n° 82. Paris : Larousse, p. 20-27.
- [10] Cuq, J.-P. et Gruca, I. 2003. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé International.
- [11] Cuq, J.-P. et Gruca, I. 2005. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Nouvelle édition. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- [12] Cuq, J.-P. (dir.). 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.

- [13] Cuq, J.-P., 2010, « Approche actionnelle et évaluation de la compétence grammaticale ». *Enseigner les structures langagières en FLE*. Bruxelles : P.I.E. Peter Lang, pp.55-63.
- [14] Daunay, B. 2007. « État des recherches en didactique de la littérature », *Revue française de pédagogie*, n°159 avril-juin, mis en ligne le 01 avril 2011, <http://rfp.revues.org/1175> , consulté le 08 septembre 2025.
- [15] De Bruyne, N. et Noiroux, G. 2013. « La planification. Contrainte administratif ou outil pédagogique ? », *La planification des apprentissages. Comment les enseignants préparent-ils leurs cours*. Louvain-La Neuve : Presses universitaires de Louvain, pp.141-158.
- [16] Defays, J.-M. 2003. *Le français langue étrangère et seconde : Enseignement apprentissage*, Préface de Roger Dehaybe. Sprimont (Belgique) : Mardaga.
- [17] Ferroukhi, K. 2009. « La compréhension orale et les stratégies d'écoute des élèves apprenant le français en 2ème année moyenne en Algérie », dans *Synergie Algérie* N°4. Paris : Revue du GERFLINT, pp.273-280.
- [18] Galisson, R. 1999. La pragmatique lexicoculturelle pour accéder autrement, à une autre culture, par un autre lexique, Paris, ÉLA 116, p. 478.
- [19] Germain, C. 1993. *Le Point sur... L'approche communicative en didactique des langues*, 2<sup>e</sup> édition. Anjou (Québec) : Centre Éducatif et Culturel.
- [20] Goigoux, R. et Pollet, M.-Ch. 2011. « Didactique de la lecture, de la maternelle à l'université ». *Didactique de la lecture, de la maternelle à l'université*. Namur : Presses universitaire de Namur, n°3, pp. 13-22.
- [21] Imane, A. 2017. *Les stratégies d'écoute dans l'enseignement de la compréhension oral du FLE, par l'outil vidéo authentique : -Cas des apprenants de 2 ème année moyenne et CEM de Mostapha Achouri -El-Alia –Biskra*, Mémoire de Master. Biskra : Université Mohamed Khider, <http://dspace.univ-biskra.dz:8080/jspui/bitstream/123456789/10121/1/amairi-imane.pdf>, consulté le 7/7/2019.
- [22] Martinez, P. 2004. *La didactique des langues étrangères*, 4<sup>e</sup> éd. Paris : PUF.
- [23] Ndikumagenge, R. 2015. *Pour un renouvellement de l'apprentissage du FLE au Burundi : l'apport interculturel de la didactisation des contes burundais*. Thèse de doctorat. Bruxelles : ULB (Faculté de Philosophie et Lettres), inédit.

- [24] Ndikumagenge, R. 2018. « L'enseignement du français au Burundi : quels défis, quelles opportunités ? ». *La problématique de l'enseignement des langues et littérature dans la région des Grands Lacs Africains : état des lieux, enjeux et perspectives. Actes du séminaire Kigali du 13 au 14 septembre 2016*. Kigali : Les auteurs et Sembura, pp.174-197.
- [25] Ndikumagenge, R. et Manirambona, F. 2018. « Intégration de la dimension littéraire du support textuel : défis en classe burundaise de français langue étrangère ». *Synergies Afrique des Grands Lacs* n°7. Paris : Revue du GERFLINT (France), pp.69-80.
- [26] Porcher, L. 1978. « Didactique des langues et communication sociale ». *Psychologie, langage et apprentissage*. Paris : Crédif.
- [27] Portine, H. 2001. « Des actes de langage à l'activité langagière et cognitive : grammaire et action en didactique des langues ». *Le Français dans le monde*, n° spécial. Paris : Clé International, pp 91-105.
- [28] Puren, C. 1988. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Clé International.
- [29] Puren, C. 1994. *La Didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes : Essais sur l'éclectisme*. Paris : Didier.
- [30] République du Burundi –2014. *Domaine des langues. Module de formation continue accélérée des professeurs de 8<sup>ème</sup> année de l'école fondamentale*. Bujumbura : BEPEB.
- [31] – 2015. *Langues. Kirundi-français ; Anglais-Kiswahili 9<sup>e</sup>. Guide de l'enseignant*. Bujumbura : BEPEB.
- [32] – 2015. *Langues. Kirundi-français ; Anglais-Kiswahili 9<sup>e</sup>. Guide de l'enseignant*. Bujumbura : BEPEB.
- [33] – 2015. *Langues. Kirundi-Français ; Anglais-Kiswahili 9<sup>e</sup>. Manuel de l'élève*. Tomes 1, 2 et 3. Bujumbura : BEPEB.
- [34] – 2015. *Domaine des langues. Kirundi-Français Manuel de l'élève 9<sup>e</sup> année de l'enseignement fondamental*. Bujumbura : BEPEB.
- [35] Reuter, Y. et al. 2007. *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.
- [36] Robert, J.-P. 2008. *Dictionnaire pratique de Didactique du FLE. Nouvelle édition revue et augmentée : Prise en compte détaillée du Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Ophrys.
- [37] Robert, J.-P. et Rosen, E. 2010. *Dictionnaire pratique du CECR*. Paris : Ophrys.

[38] Scheepers, C. 2013. « Comment les enseignants du primaire et du secondaire planifient-ils leurs dispositifs didactiques ? ». *La planification des apprentissages. Comment les enseignants préparent-ils leurs cours*. Louvain-La Neuve : Presses universitaires de Louvain, pp.141-158.

[39] Tagliante, C. 2005. *L'évaluation et cadre européen commun*. Paris : Clé international.