



ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE
DÉPARTEMENT DES LANGUES ET SCIENCES HUMAINES
MASTER EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE
ÉTRANGÈRE

SYLLABUS DE L'ECUE
THEORIES DIDACTIQUES ET ANALYSE DES MANUELS

ANNÉE : Master I

VHP : 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

DDL : Didactique des langues

EAC : East-African Community [en anglais] ou Communauté d'Afrique de l'Est [en français]

ECUE : Élément constitutif de l'unité d'enseignement

FLE : Français langue étrangère

MAO : Méthodologie audio orale

MDF : Mastère en Didactique en Français

MEBSEMFPFA : Ministère de l'enseignement de base et secondaire, de l'enseignement des métiers, de la formation professionnelle et de l'alphabétisation.

MEEESRS : Ministère de l'Education, de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

PSDEF : Plan sectoriel de développement de l'éducation et de la formation

REL : Ressources éducatives libres

TIC : technologies de l'information et de la communication

UNESCO : Organisation des nations-unies pour l'éducation, la science et la culture

AVANT-PROPOS

Objet de l'ECUE

Cet ECUE a comme objet l'étude de certaines des théories didactiques et la description analytique de manuels utilisés en classe de langues. En cela, le cours concourt à renforcer les connaissances des étudiants en matière des théories didactiques et de la conception des manuels de langue employés en milieux scolaires.

Identification et description de l'ECUE

L'ECUE « Théories didactiques et analyse de manuels » fait partie de l'Unité d'Enseignement *Didactique du français*. Au sein de l'offre de formation concernée, le code de l'ECUE est **MDF1106**. Ne nombre d'heures qui sont imparties totalise **45** heures réparties dans les proportions suivantes : **30** heures de cours magistraux et **15** heures de travaux pratiques.

Objectifs

L'ECUE présente deux objectifs globaux et ceux spécifiques. Les objectifs globaux sont (1) comprendre des théories didactiques et (2) connaître la structure des manuels ou méthodes destinés à l'enseignement /apprentissage des langues.

Les objectifs spécifiques visés par l'ECUE sont au nombre de six.

- Décrire des théories didactiques applicables pour enseigner/apprendre les langues ;
- Identifier des procédés théoriques appropriés pour enseigner les langues dans un contexte particulier ;
- Repérer les principales composantes d'un programme d'enseignement de langues ;
- Identifier la structure d'un manuel de langue conçu dans le cadre d'un programme déterminé ;
- Evaluer la qualité d'un manuel de FLE et d'un site internet pédagogique exploitables en classe de langues ;
- Amener les étudiants à consolider leurs acquis dans l'analyse de Manuels de langues en usage au cycle fondamental au Burundi.

Démarches méthodologiques

Le développement des contenus de l'ECUE sera réalisé en présentiel où seront privilégiées les méthodes actives et participatives. Parallèlement sont prévus des travaux pratiques portant sur de extraits choisis en fonction de contenus du chapitre concerné. À partir des résultats de lecture de ces extraits, les étudiants réunis au sein des groupes constitués, prépareront des exposés qui feront l'objet d'échanges et de commentaires grâce des interactions verticales et horizontales.

Modalités d'évaluation des apprentissages

L'évaluation des apprentissages se fera à deux phases : l'évaluation formative et l'évaluation sommative. Le premier type d'évaluation projeté en cours du développement des contenus de l'ECUE est constitué des travaux pratiques prévus vers la fin de chapitre. De tels travaux seront cotés sur une moyenne de 8 sur 20 points, soit une pondération de 40% du maximum de points impartis à l'ECUE. La seconde phase d'évaluation correspondant à l'examen final est coté sur 12 sur 20, soit une pondération de 60%.

Pré-requis

Pour un bon déroulement des enseignements et apprentissages relatifs à cet ECUE, il est supposé que les étudiant auxquels il destiné aient comme pré-requis les cours programmés en 3^e années du baccalauréat. Ces cours de base sont « Initiation à la psychopédagogie », « la didactique des langues », « la didactique du français langue étrangère et seconde ».

Liste de schémas

Schéma 1 : Le didacticien à l'œuvre	4
Schéma 2 : Le triangle didactique : les pôles fondamentaux de la relation didactique ..	5
Schéma 3 : Statuts possibles du savoir	6
Schéma 4 : La formation d'un formateur	7

Liste des tableaux

Tableau 1 : Stratégies pour s'assurer des critères de choix d'un manuel de Langues...	12
Tableau 2 : Grille pour évaluer un manuel de FLE.....	13
Tableau 3 : Organisation des contenus de manuels.....	14
Tableau 4 : Grille d'analyse de Manuels de FLE.....	16
Tableau 5 : Présentation d'un site internet pédagogique.....	23
Tableau 6 : Qualité des contenus de l'interface.....	23
Tableau 7 : Facilité de navigation	24
Tableau 8 : Evaluation de la qualité des exercices structuraux.....	24
Tableau 9 : Degré d'appréciation du caractère ludique des activités proposées.....	25
Tableau 10 : Grille d'analyse d'un site F.L.E. pédagogique.....	25
Tableau 11 : Récapitulation de la progression de l'enseignement et usage de langues.....	35
Tableau 12 : domaine d'usage de langues	35
Tableau 13 : Thèmes développés à l'Ecofo.....	36

TABLE DES MATIÈRES

SIGLES ET ABRÉVIATIONS	i
AVANT-PROPOS	ii
Objet de l'ECUE	ii
Identification et description de l'ECUE	ii
Objectifs	ii
Démarches méthodologiques	ii
Modalités d'évaluation des apprentissages	iii
Pré-requis	iii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1. LA DIDACTIQUE DES LANGUES ET SES THÉORIES	2
1.1. La didactique des langues	2
1.2. Théories didactiques	3
1.2.1. Le didacticien en action.....	4
1.2. 2. Relation savoir-maitre-élève.....	4
1.2.3. Possibles statuts du savoir	6
1.2.4. Comment la formation doit-elle être conçue ?	7
CHAPITRE II : DESCRIPTION THÉORIQUE DE LA STRUCTURE D'UN MANUEL	9
Introduction	9
2.1. Critères de choix d'un manuel de langues	10
2.1.1. La pertinence	10
2.1.2. L'efficacité.....	10
2.1.3. Accessibilité.....	11
2.1.4. Quelques stratégies pour assurer la pertinence, l'efficacité et accessibilité de manuels	12
2.2. Théories d'analyse d'un manuel de langues	13
2.2.1. Évaluation de la qualité d'un manuel d'enseignement/ apprentissage	13
2.2.2. Grille d'analyse des manuels de FLE /ou ensemble pédagogique	16
2.2.3. Grille d'évaluation d'un site internet pédagogique	21
CHAPITRE III : PRATIQUE D'ANALYSE DE MANUELS DE LANGUES EN USAGE À L'ECOFO AU BURUNDI	26
Introduction	26
3.1. Le curriculum de l'enseignement fondamental : Mode de présentation du curriculum	27
3.1.1. Les caractéristiques d'un domaine et son enseignement.....	27
3.1.2. Le profil de sortie des élèves.....	28
3.1.3. Les compétences à acquérir par cycle	28
3.1.4. L'approche méthodologique et la progression des apprentissages.	28

3.1.5. Temps scolaires, thèmes transversaux et formation des enseignants.....	28
3.1.6. Principes et formes d'évaluation	30
3.2. Le domaine de langues	31
3.2.1. Présentation du domaine	31
3.2.2. Profil de sortie.....	31
3.2.3. Approche méthodologique	32
3.2.4. Le Décret du 22/5/2019 sur la transition linguistique et la langue d'enseignement.....	35
3.2.5. Thèmes développés dans l'enseignement des langues à l'école fondamentale	36
3.2.6. Démarches prévues pour conduire les activités pour chaque leçon	36
CONCLUSION.....	43
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES [Théories didactiques et Analyse des manuels]	44

INTRODUCTION

L'ECUE « Théories didactiques et analyse de manuels » programmé en première année de master est l'un des trois cours qui constituent l'Unité d'Enseignement « *Didactique du français* ». Les contenus développés dans le cadre de l'ECUE précis font suite à ceux qui ont été vus au niveau du Baccalauréat. En outre, le même ECUE tisse de relations étroites avec d'autres cours psychopédagogiques¹ enseignés au premier cycle universitaire. Sa particularité est qu'il porte sur l'aspect linguistique en mettant l'accent sur la dimension essentiellement pratique l'enseignement/apprentissage

Les contenus de cet élément constitutif de l'unité d'enseignement (ECUE) sont structurés en trois principaux chapitres. Dans le premier chapitre se parlera de la didactique des langues et de quelques-unes de ses théories attestées en DDL et les séances théoriques seront appuyées par des travaux pratiques en vue de renforcer les connaissances chez les étudiants. Au sein du seconde chapitre portant sur la description théorique de la structure d'un manuel de langues seront énumérés et expliqués les critères de choix d'un manuel de langues et les théories d'analyse d'un manuel de langues. Le troisième et dernier chapitre va être consacré à la pratique d'analyse de manuels de langues en mettant un accent particulier sur le manuel de langues en usage au Burundi. Pour ce faire, l'attention est portée sur deux éléments : les composantes du curriculum de l'enseignement fondamental burundais et l'analyse critique de la conception de l'enseignement/apprentissage dans le domaine de langues.

En vue d'impliquer davantage les étudiants, chaque chapitre comporte au moins un travail pratique. Le premier travail pratique porte sur des théories didactiques et apparait comme une occasion d'amener les étudiants à renforcer leurs connaissances sur des théories ciblées. Le second conduira les étudiants à s'imprégner des théories relatives à la conception des programmes de langues étrangères. Le troisième pratique les amènera à s'approprier les composantes d'un curriculum et des stratégies pour enseigner//apprendre les langues étrangères.

¹ Entre ces cours figurent Pédagogie générale, Élaborer des objectifs pédagogiques, Stratégies d'enseignement et d'apprentissage, d'Évaluation des apprentissages.

CHAPITRE 1. LA DIDACTIQUE DES LANGUES ET SES THÉORIES

Ce chapitre poursuit deux objectifs formulables de la manière suivante.

- Aider les étudiants à s'appropriier le sens des théories didactiques applicables pour enseigner/apprendre les langues.
- Amener les étudiants à une identification de procédés théoriques appropriés pour enseigner les langues dans un contexte particulier.

1.1. La didactique des langues

Avant de parler de la didactique des langues, il est utile d'évoquer la didactique des disciplines, qui est un ensemble au sein duquel prend place la didactique des langues. Constituée des « *disciplines contributives dans le champ du "savoir enseigner"* » (Jonnaert et Laurin 2005 :3), la didactique des disciplines a comme objet central les processus de construction des connaissances et des savoir-faire (par transmission, reproduction et création originale) qui sont à l'œuvre dans un système didactique. Il s'agit d'un vaste ensemble de didactiques de disciplines comme les langues, les sciences, les mathématiques, la physique pour ne citer que celles-là. Pour définir une didactique de discipline, l'on peut se référer à Johsua et Dupin qui la définissent comme « *la science qui étudie, pour un domaine particulier [...] les phénomènes d'enseignements, les conditions de la transmission de la "culture" propre à une institution [...] et les conditions de l'acquisition de connaissance par un apprenant* » (1993 :2). Étant donné que ce cours porte sur la didactique appliquée à l'enseignement des langues, il va sans dire que l'intérêt pour la didactique des langues est évident ici. Il convient alors de y donner un peu d'éclaircissement.

La didactique des langues a pour objet l'étude des conditions et des modalités d'enseignement et d'appropriation des langues en milieux non naturels. Son acception assez large est l'ensemble des méthodes, approches, hypothèses et principes pédagogiques qui permettent aux enseignants d'avoir à leur disposition des outils d'apprentissage notamment les manuels et les logiciels qui leur permettent d'optimiser les processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Le champ couvert par la didactique des langues est circonscrit à travers sa première définition au sens spécifique (Dabène 1972 :6-12) :

La didactique des langues, en tant que discipline spécifique [prend]² en considération la nature et la finalité de l'enseignement des langues et pas seulement la nature et le fonctionnement du langage, [élabore]³ ses propres hypothèses à partir des apports constamment renouvelés et diversifiés de la

² Ce verbe mis entre crochets constitue l'ajout de l'auteur du Syllabus.

³ Même remarque que la précédente.

linguistique, de la psychologie, de la pédagogie, de la sociologie, ... et par-là même, des conditions de son application.

Selon le même auteur, la didactique des langues comporte au moins 4 niveaux d'analyse qui sont indiqués ci-après (Dabène 1972 : 8) :

- le niveau de la méthodologie, qui est le choix d'hypothèses théoriques compatibles et cohérentes ;
- le niveau de la méthode entendue au sens de démarche raisonnée vers l'objectif à atteindre ;
- le niveau de la pédagogie, entendue comme ensemble de conduites en face de l'élève ;

le niveau de procédés et des techniques qui sont la mise en œuvre et le support de la pédagogie.

De par l'histoire, la didactique des langues (étrangères) est à associer à l'existence de grandes langues aux cultures « supérieures » que les grandes puissances ont imposées au reste du monde et à l'ambition des intellectuels à s'imprégner de la civilisation liée à ces langues. Defays abonde sans le même sens (2003 :12)

La didactique des langues est apparue en même temps que les grandes langues de cultures, notamment le latin et le grec, que l'on a imposées aux peuples conquis ou qu'ont apprises les intellectuels qui voulaient profiter de la civilisation associée à ces langues. On a longtemps continué à enseigner les langues classiques après leur disparition non seulement pour l'enrichissement culturel qu'elles permettaient, mais également pour les bienfaits de l'exercice linguistique et cérébral qu'elles nécessitaient.

Par ailleurs, la didactique des langues s'est révélée nécessaire pour rendre possibles des relations interhumaines dans leur formes assez diversifiées et la mondialisation de différents phénomènes selon toujours Defays (2003 : 12) : « *Les besoins en matière de langues étrangères se sont multipliés en même temps que les relations internationales, les mouvements de populations, la mondialisation de l'économie, de la culture, de la politique* ».

En ses débuts, la didactique des langues était calquée sur celle des langues mortes où l'enseignement donné était essentiellement livresque, basé presque exclusivement sur la grammaire et traduction. C'est en début du XX^e siècle que la didactique des langues étrangères s'est constituée pour prendre son indépendance. Par la suite, elle s'est enrichie au moyen des emprunts en provenance d'autres disciplines qui lui sont similaires, ce qui lui a permis de prendre l'essor. Cette avancée spectaculaire de la didactique des langues s'analyserait à travers diverses théories didactiques qui ont été développées jusqu'à nos jours.

1.2. Théories didactiques

Tout comme les didactiques d'autres disciplines, la didactique des langues connaît une multitude de théories. Parmi ces dernières, nous retenons les théories montrant les qualités d'un didacticien

et les relations existant entre les pôles du triangle didactique, celles qui mettent en évidence les statuts du savoir et la conception de la formation dans l'esprit de la didactique contemporaine.

1.2.1. Le didacticien en action

Lors de la conception et préparation de son action relative à son champ d'intervention, le didacticien-formateur met à profit ses connaissances qu'il tire de différentes disciplines de référence notamment la psychologie, l'épistémologie, de la discipline enseignée, des théories d'apprentissage. Ces connaissances le prédisposent à observer, à analyser pour bien comprendre. Cela lui permet de prendre des décisions appropriées face à une situation déterminée afin de générer de nouveaux concepts didactiques.

Le schéma inspiré d'un auteur contemporain permet de comprendre théorie sous-tendant l'action d'un didacticien à l'œuvre (Ladjili 2006 :8) :

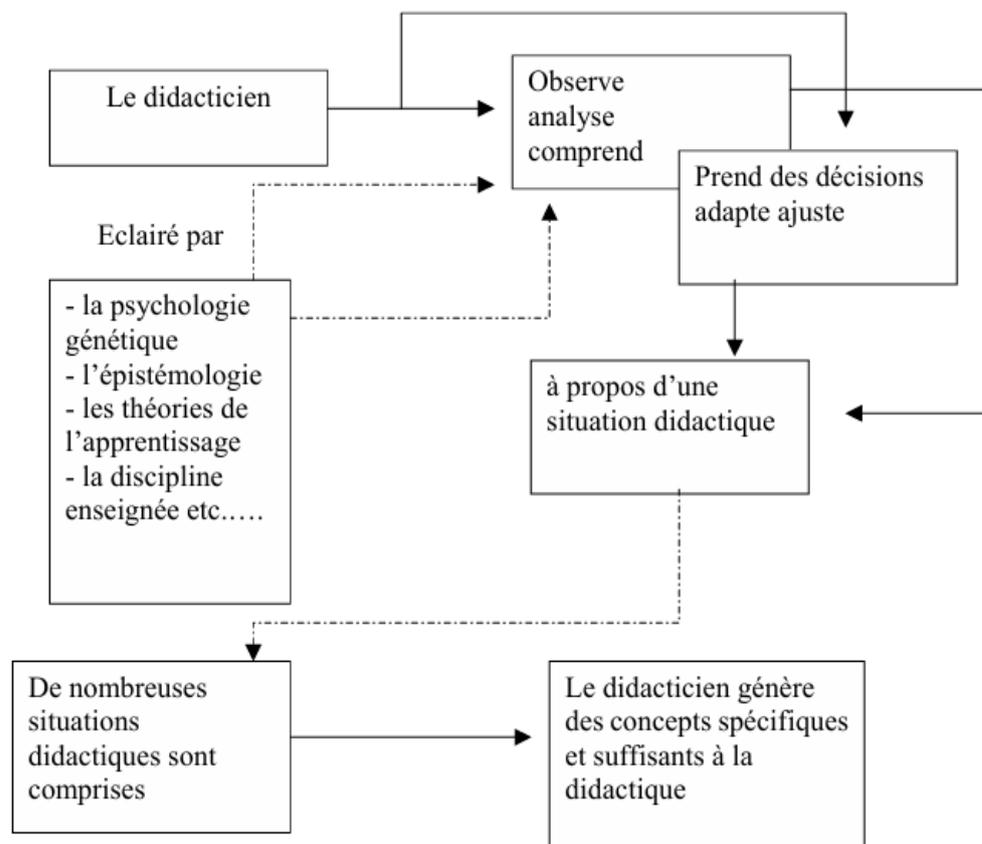


Schéma 1 : Le didacticien à l'œuvre

1.2. 2. Relation savoir-maitre-élève

Dans la logique didacticienne, il importe de prendre en considération tous les partenaires de la relation didactique. Il s'agit d'une relation spécifique qui s'établit entre un maître, un élève et un

savoir, dans un environnement scolaire et en un moment déterminé. Pour bien visualiser cette théorie, il est possible de se référer au schéma établi par Abdelqader (2019 :4) :

Le triangle didactique

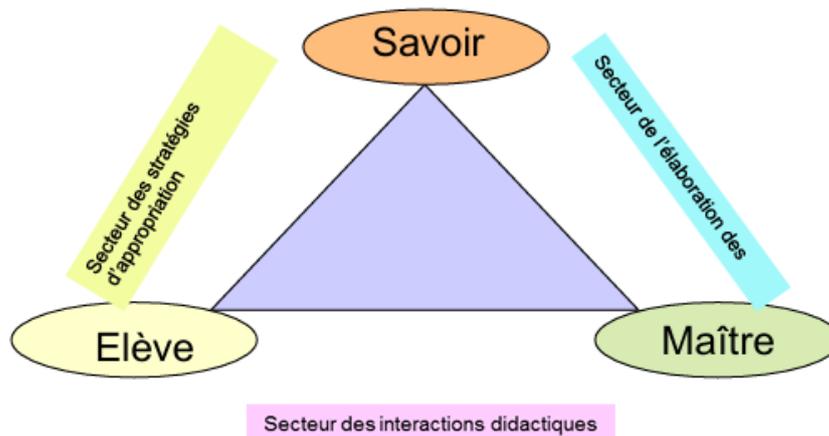


Schéma 2 : Le triangle didactique : les pôles fondamentaux de la relation didactique

Selon le même auteur, plusieurs postures de l'enseignant sont possibles. En fonction de ses aptitudes et des conditions de travail, l'enseignant peut privilégier l'une ou l'autre des postures suivantes (Abdelqader 2016 :4).

- Posture : SAVOIR : l'important, c'est le savoir. Produire le savoir est la raison d'être essentielle de l'université et du travail d'enseignant-chercheur.
- Posture : ENSEIGNER : L'important, c'est de transmettre le savoir à des étudiants. La mission de l'Université, c'est de diffuser le savoir, de le proposer au plus grand nombre, et de valider par un diplôme.
- Posture : APPRENDRE : L'important, c'est que les étudiants puissent être en contact avec les sources du savoir, pour construire leurs connaissances le plus efficacement possible, en expérimentant, de manière à ce qu'ils puissent les mettre en pratique ultérieurement. La mission de l'Université, c'est de fournir à la société des hommes qui ont de la méthodologie et du savoir-faire, ancrés sur des savoirs théoriques .
- Posture : FORMER : L'important, c'est de construire une relation d'échange et de débattre autour des concepts et des courants d'idées scientifiques, afin que chacun construise son opinion, ses valeurs. La mission de l'Université, c'est de former des citoyens, apte à argumenter leurs opinions dans les règles de la démocratie en se référant à des corpus de savoirs constitués ou des écoles de pensées.

- Posture : EDUQUER : L'important, c'est que l'étudiant puisse utiliser avec profit les ressources de son environnement, exprimer ses besoins et devenir autonome dans son approche des savoirs. Il doit savoir s'autoévaluer, gérer ses compétences et se former "tout au long de la vie". Il doit être capable de travailler avec d'autres, avec des moyens variés et nouveaux, il sait changer, évoluer.

Parler des pôles fondamentaux de la relation didactique nécessite bien sûr l'adoption de l'un ou l'autre de ces cinq postures en même temps qu'il s'impose de connaître les statuts possibles du savoir car ces notions sont étroitement liées. En effet, selon qu'on privilégie tel pôle ou tel autre, il s'impose une posture à prioriser et du coup, il en va de la qualité de connaissances développées chez l'apprenant. Le sous-point suivant donne une idée sur les statuts du savoir.

1.2.3. Possibles statuts du savoir

En réalité, le savoir se voit attribuer différents statuts en fonction du pôle considéré. Il y a d'abord le savoir contenu dans les programmes et les manuels (savoir, objet de la relation didactique S.O). Ensuite vient le savoir du maître dans le domaine envisagé (S.M). Enfin prend place le savoir de l'élève antérieur à tout apprentissage scolaire (S.E). Ces savoirs occupent les 3 sommets du triangle ci-après (Ladjili 2009 :9)

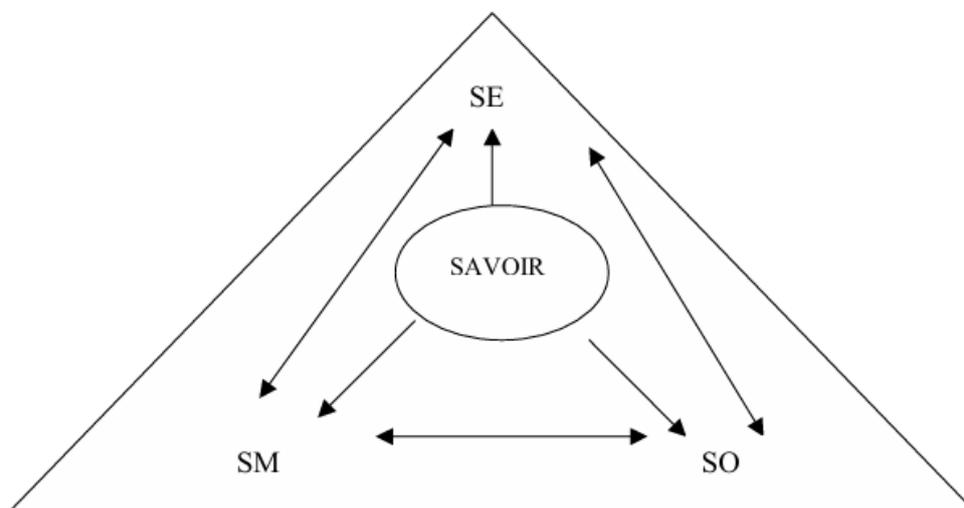


Schéma 3 : Statuts possibles du savoir

Cette conception du savoir est de nature à inciter tout didacticien à se poser, avant toute intervention pédagogique, les questions suivantes :

- 1- Quel est ce savoir, objet de la relation didactique ? (sa genèse, sa logique, sa mouvance, ses méthodes etc....)

- 2- Quel est le savoir du maître à propos de la notion envisagée (s'interroger sur l'histoire de son propre apprentissage de cette notion : attentes, blocages, représentations etc. ...)
- 3- Quel est le savoir de l'élève à propos de la notion envisagée (prospector ici également les blocages, les représentations ainsi que les structures d'accueil positives).

La prise de décision relative au pôle à privilégier, à la posture à adopter ne va pas se soi. Encore faut-il prendre des stratégies visant à garantir une formation de qualité pour que le bénéficiaire arrive s'approprier les mêmes stratégies de façon à ce qu'il devienne, à son tour un bon formateur. La manière de s'y prendre est montrée dans les lignes qui suivent.

1.2.4. Comment la formation doit-elle être conçue ?

En didactique contemporaine, l'enseignement qui privilégiait la matière à enseigner ou qui accordait la part importante à l'enseignant paraît être archaïque. Il s'impose la nécessité d'envisager autrement la formation d'un maître-formateur plutôt qu'informateur. Pour cette raison, « *tout formateur devra faire en sorte qu'il y ait une véritable « homotetie » entre son action vis – à-vis du formé et l'action de celui –ci vis –à – vis de ses élèves* ». De cette façon, du centre de formation (S1) à la classe (S2), il est possible d'établir le schéma suivant (Ladjili 2006 :7) :

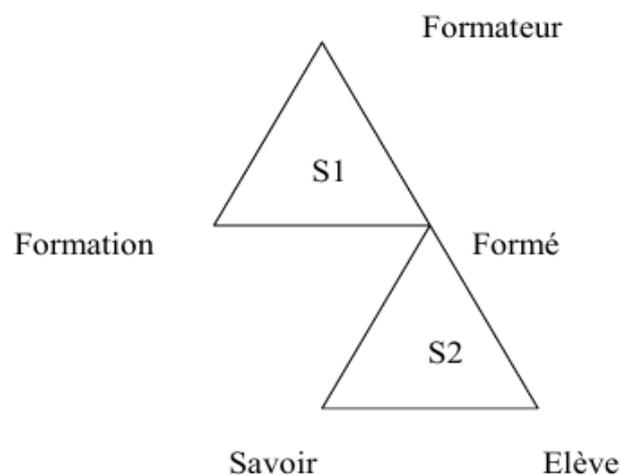


Schéma 4: La formation d'un formateur

Pour y arriver, le didacticien doit concevoir la formation comme une totalité, un système où chaque composante est nécessaire et en inter-relation avec les autres. Les objectifs à poursuivre sont au nombre de trois :

- Objectif 1 : Rendre le formé acteur de sa formation ce qui renforce l'apprentissage.
- Objectif 2 : conduire le formé à la réflexion épistémologique car le savoir est mieux saisi dans sa mouvance que lorsqu'il est présenté comme vérité absolue.

- Objectif 3 : conduire le formé à l'action didactique en prenant appui sur les données de la psychologie cognitive et des résultats des recherches sur l'apprentissage.

Sujets pour le travail pratique n°1 :

Théories d'apprentissage et théories didactiques :

1° Approche constructiviste selon Piaget

2° Approche socio-constructiviste

But du travail pratique 3

Ce premier travail pratique permet de vérifier l'attente des deux objectifs annoncés en début du chapitre.

- (1) Voir si les étudiants arrivent à s'approprier le sens des théories didactiques applicables pour enseigner/apprendre les langues.
- (2) Vérifier s'ils parviennent à identifier les procédés théoriques appropriés pour enseigner les langues.

Consignes : Au sein du groupe constitué de 3 étudiants,

1° lire et comprendre le contenu de l'extrait proposé.

2° Repérer les idées essentielles et les illustrer par des exemples observation en situation de classe de FLE

3° Sur la base des idées retenues, rédiger une synthèse qui fera l'objet de l'exposé.

(Minimum une page ; maximum une page et demie).

La séance marquant la fin du développement de contenus du chapitre sera réservée à des exposés animés par des étudiants. Au terme de chaque présentation sont prévues des interactions à la fois verticales et horizontales. Il s'agira des échanges et commentaires visant à apporter des éclaircissements et compléments appropriés.

CHAPITRE II : DESCRIPTION THÉORIQUE DE LA STRUCTURE D'UN MANUEL DE LANGUES ÉTRANGÈRE

Ce second chapitre vise trois objectifs spécifiques qui sont formulables comme suit.

- Fournir aux étudiants des clés d'analyse des manuels de langues parmi les plus diffusées actuellement.
- Amener les étudiants à repérer la structure d'un manuel de langues conçu dans le cadre d'un programme déterminé.
- Montrer aux étudiants des outils utilisables pour évaluer un site internet pédagogique servant à enseigner /apprendre les langues étrangères.

Introduction

En ce chapitre se fournissent des éléments de réponse aux questions de de savoir les principes de présidant à la conception d'un manuel de FLE, la manière dont les contenus d'un manuel de cours de langue doivent être structurés. Il convient de signaler que l'intitulé du chapitre contient le terme « manuel » dont l'élucidation s'impose pour en faciliter la compréhension. Le terme renvoie à plusieurs référents selon qu'il adjectif ou substantif. Il peut désigner ce qui se fait à la main, un très petit livret de quelques pages où sont indiqués les modes d'emploi ou procédures d'utilisation d'un produit acheté dans un magasin ou dans une industrie, un livre scolaire constitué des contenus d'enseignement. En ce dernier sens, le terme est synonyme de méthode et c'est cette acception qu'il convienne de retenir ici. La méthode ou manuel de langues est l'une des composantes principales de la didactique – en plus de la méthodologie et de la pédagogie – (voir la description schématisée de la didactique chez Defays (2003 :14). Les manuels sont alors d'une grande importance dans les programmes d'enseignement/apprentissage à condition qu'ils remplissent une série de critères comme la pertinence, efficacité et l'accessibilité.

2.1. Critères de choix d'un manuel de langues

2.1.1. La pertinence

« Une éducation de qualité répond aux besoins d'apprentissage de base et enrichit l'existence des apprenants ainsi que l'expérience globale qu'ils ont de la vie » (Cadre d'action de Dakar, 2000).

Le concept d'« éducation de qualité » désigne généralement un processus qui permet à l'apprenant d'acquérir des compétences techniques qui lui sont nécessaires dans le monde du travail, pour s'adapter à l'évolution du mode de vie et pour assumer des responsabilités plus complexes.

Au XXI^e siècle, les compétences professionnelles et de la vie courante pourraient également comprendre, par exemple, la capacité de travailler avec d'autres en vue de résoudre des problèmes, de relever des défis nouveaux avec créativité et souplesse d'esprit, de mener une réflexion critique et de communiquer efficacement dans plusieurs langues. Cette conception élargie implique aussi que l'éducation de qualité soit fondamentalement inclusive, c'est-à-dire qu'elle réponde aux besoins de tous les apprenants et prépare ceux-ci aux défis à venir. De même, dans le cas des programmes d'enseignement, des manuels, des méthodes pédagogiques et des contextes d'apprentissage, le principe fondamental de qualité englobe la notion de pertinence. En d'autres termes, une éducation de qualité est, par définition adaptée à la vie, aux objectifs et à l'environnement culturel de l'apprenant.

Les critères utilisés pour déterminer la qualité des manuels et autres matériels exploitables pour enseigner/apprendre ont souvent trait à leur aspect physique, à leur durabilité et à leur efficacité sur le plan de la communication et de la pédagogie. Même la qualité de médias électroniques s'estime sur la base de leurs fonctionnalités, de leur présentation, de leur interactivité et de la qualité de navigation. De plus, le média ou le matériel doit motiver l'apprenant et capter son attention. C'est-à-dire que le matériel doit être adapté à la vie et aux aspirations de l'élève.

2.1.2. L'efficacité

Dérivé de l'adjectif « efficace », le substantif *efficacité* s'applique aux domaines de référence diversifiés et son sens peut varier en fonction de son contexte d'emploi dans un domaine concerné. L'idée de « l'efficacité » est clarifiée la Déclaration universelle des droits de l'homme en matière de l'éducation, plus précisément en son article 26 al. 2 (ONU 1948) :

L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect de droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux, ainsi que le développement des activités de Nations Unies pour le maintien de la paix.

De nos jours, la conviction est que le domaine de l'enseignement est inséparable de ce qu'on appelle l'éducation à la citoyenneté mondiale. Effectivement, depuis les années 1970, des activités et débats internationaux sur le rôle de l'éducation dans la consolidation de la paix par la compréhension internationale et la prévention des conflits ont mis en évidence la nécessité d'une approche globale, transcendant à la fois les disciplines et les frontières géographiques.

Dans le même esprit, la Recommandation sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales et l'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales⁴ a appelé les États membres « à encourager les autorités responsables et les éducateurs à donner à l'éducation un contenu interdisciplinaire, axé sur des problèmes concrets, qui réponde à la complexité des questions que pose l'implication des droits de l'homme et la coopération internationale » (???) et à promouvoir à tous les niveaux, y compris l'éducation préscolaire, les activités propres à faire acquérir des attitudes positives et des compétences en matière de médiation des conflits.

Les activités menées aujourd'hui sous les auspices de l'UNESCO et de ses partenaires dans le domaine de la recherche internationale sur les manuels scolaires ont produit des modèles viables et faciles à adapter et des méthodes éprouvées d'analyse et d'évaluation de l'efficacité et du rôle des manuels dans l'édification de la paix.

2.1.3. Accessibilité

L'analyse des manuels scolaires ne se limiterait pas aux seuls critères de pertinence et d'efficacité. Encore faut-il que l'activité s'étende sur le niveau de leur accessibilité. Les manuels scolaires et autres ressources didactiques sont accessibles lorsque chaque usager ou groupe d'utilisateurs – enseignants et apprenants principalement – est à même de les acquérir et de les utiliser gratuitement ou, à défaut, à un coût abordable. Dans les systèmes éducatifs formels, l'accessibilité est garantie par la politique de distribution de manuels, de matériels auxiliaires de Guide de l'enseignant et autres approvisionnements aux écoles, aux enseignants et aux élèves. Cette politique peut aussi comprendre des mesures de distribution de matériels aux bibliothèques et aux programmes éducatifs non formels ou d'un type nouveau.

Actuellement, le domaine de l'imprimé est renforcé/ appuyé par des avantages offerts par l'internet permettant : l'accès aux manuels scolaires en mode virtuel. En effet, dès l'entrée de Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (TIC, en sigle) en milieux scolaires, les

⁴ Adoptée par la Conférence générale de l'UNESCO à sa 18^e session en 1974.

services offerts par l'internet ont favorisé l'accessibilité des documents exploitables à des fins d'enseignement/apprentissage. Aux usagers ayant besoin de documents-supports, il suffit, de se connecter à l'internet et de choisir le moteur de recherche pour accéder à une série de documents pédagogiques conformes aux programmes nationaux ou locaux d'enseignement en vigueur. L'intéressé peut précisément se connecter sur un site des bibliothèques en ligne et repérer des documents pour lire sur place, tout comme il peut télécharger des passages qui l'intéressent. Il a aussi le choix de consulter des manuels téléchargeables, des livres électroniques, des documents multimédias, cours en lignes ou autres types de ressources éducatives libres (REL).

Signalons qu'il existe un troisième type de ressources pédagogiques – qui est souvent oublié ou ignoré. Il est constitué des ressources créées par les dépositaires de savoirs et compétences traditionnels en utilisant les ressources locales. Ce sont les ressources à ne pas ignorer car elles contiennent des éléments importants qui pourront beaucoup faciliter l'apprentissage d'une langue par exemple.

2.1.4. Quelques stratégies pour assurer la pertinence, l'efficacité et accessibilité de manuels

Tableau 1 : Stratégies pour s'assurer des critères de choix d'un manuel de Langues

1. Rechercher un consensus sur des cadres et normes internationaux	
2. Encourager les solutions originales et les approches novatrices	
Qualité/ Pertinence	– Promouvoir l'intégration des approches centrées sur les apprenants, des méthodes d'apprentissage actif et l'acquisition d'aptitudes cognitives plus développées.
	– Encourager les efforts d'intégration des connaissances, compétences et matériels locaux et autochtones en tant que ressources valides pour la réalisation des objectifs du programme d'enseignement.
Efficacité	– Aider à l'élaboration des politiques régionales et nationales promouvant la paix, l'égalité entre les genres et le développement durable dans et par les manuels et les ressources pédagogiques.
	– Soutenir les consultations mondiales, régionales et interethniques sur les manuels et les ressources pédagogiques, en vue de combattre les stéréotypes négatifs, d'encourager les points de vue multiples et de faciliter le dialogue interculturel.

Accessibilité	– Aider à planifier l’approvisionnement équitables et durable des manuels, la mise à disposition des matériels de lecture et l’accès accru à des ressources pédagogiques qui répondent aux besoins de tous les apprenants.
	– Soutenir les efforts dans le renforcement des capacités des éditeurs nationaux et locaux à fournir des manuels et des matériels de lecture d’un coût abordable.

2.2. Théories d’analyse d’un manuel de langues

2.2.1. Évaluation de la qualité d’un manuel d’enseignement/ apprentissage

1° Conception du manuel

En vue de connaître les facteurs à prendre en considération lors de la conception d’un manuel à utiliser en classe de langue étrangère, il est possible de se référer à Tomé (2004) qui inventorie ces facteurs avant de les classer dans un tableau que nous adaptons et qui peut être présenté comme suit.

Tableau 2 : Grille pour évaluer un manuel de FLE

Question à laquelle l’évaluateur répond	Réponses (oui ou non)		Remarque
1) Est-il adapté au public ? (âge, intérêts, niveau)			
2) Fait-il preuve d’objectivité sur le plan culturel, sans démagogie ? ou transmet-il des stéréotypes et entretient-il des préjugés ?			
3) Est-il conforme aux instructions et programmes officiels ? (programme notionnel/fonctionnel, grammatical, lexical ?)			
4) Quelle est l’option des auteurs dans la conception du manuel ? (souligner ce qui décrit le mieux cette conception)			
5) L’approche dominante est-elle :			
6) communicative ?			
7) notionnels fonctionnelle ?			

8) structurale ?			
9) délibérément lexicale ?			
10) - culturelle ?			

2°Contenu/organisation du manuel de l'élève

Le même auteur peut servir de référence pour évaluer le degré de la qualité organisationnelle d'un manuel de langue. De même, les indicateurs sont mentionnés dans le tableau que nous adaptons pour le présenter de la façon suivante (Tomé 2004).

Tableau 3 : Organisation des contenus de manuels

Question à laquelle l'évaluateur répond	Réponses (oui ou non)		Remarques
A. Aide à l'enseignant			
1. - Est-il d'un maniement facile pour l'enseignant ? - La table des matières fait-elle apparaître clairement le contenu notionnel/fonctionnel et la progression grammaticale ?			
2. - Est-il organisé : en leçons indépendantes en unité (avec chapitres, sous-unités, ... - Les unités sont-elles structurées de façon identique ? - Sont-elles organisées en fonction d'un point de vue Linguistique/culturel/méthodologique - Sont-elles d'égale importance ?			
3. Niveau 1(6 ^e -5 ^e en particulier - Sous quelle forme les contenus linguistiques nouveaux sont-ils présentés ? o Dialogues o Autres - Les dialogues sont -ils utilisables indépendamment les uns aux autres ? - Y a-t-il suivi (familles, même groupes de personnages) ? - Y a -t-il un contexte situationnel ?			

<ul style="list-style-type: none"> - Y a -t-il réactivation des acquis au cours de la progression ? - Pour savoir s'il y a véritablement contexte situationnel (qui donne un sens aux énoncés), se faire un résumé de la situation. 			
<p>4. Les supports iconographiques</p> <p>a) - permettent une anticipation de la situation (aide)</p> <ul style="list-style-type: none"> - sont une simple illustration -offrent un apport culturel <p>b) Les textes qui les accompagnent peuvent être occultés</p>			
<p>5. Le manuel propose-t-il des supports visant l'entraînement à la production orale et à la production écrite ?</p>			
<p>6. Offre-t-il des documents visant à développer des techniques de lecture et de compréhension écrite ?</p>			
<p>7. L'apport culturel fait-il l'objet d'un traitement à part ? Dans quelle langue ?</p>			
<p>8. Cartes ...</p>			
<p>B- aide à l'élève</p>			
<p>1. - Donne-t- il un lexique/une aide lexicale (souligner)</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ anglais-français ○ français -anglais ○ alphabétique ○ thématique 			
<ul style="list-style-type: none"> - dans l'unité elle-même - en fin de manuel 			
<ul style="list-style-type: none"> - Précise-t-on : <ul style="list-style-type: none"> ○ la catégorie grammaticale de mots ○ leur transcription phonétique ○ le numéro de la leçon où ils apparaissent pour la première fois (le cycle) 			

2. - Fournit-il un précis grammatical ?			
<ul style="list-style-type: none"> ○ en français ○ en anglais ○ détaillé ○ claire ○ en fin du manuel dans la leçon/unité 			
- Ce précis peut-il être une aide à l'élève seul ?			
3. Rappel du contenu de la leçon pour le travail à faire à la maison			
4. Liste de verbes irréguliers ?			
5. Aide méthodologique ?			

2.2.2. Grille d'analyse des manuels de FLE /ou ensemble pédagogique

Le modèle de grille proposé est inspiré du didacticien de l'université de Granada. Le modèle est la Grille d'analyse des manuels/ensembles pédagogiques (Lopez 2001). Une réflexion allant dans le même sens émane d'un autre chercheur de l'université de Granada, Morio Tomé (2004). Pour proposer des critères de choix d'un manuel, il est possible de se référer à Morio Tomé (2004). L'auteur indique que les grilles proposées ont pour objet de permettre aux équipes disciplinaires de faire un choix raisonné des manuels d'usage de leurs classes. Le tableau suivant montre les différents aspects dont les détails doivent être observés.

Tableau 4 : Grille d'analyse de Manuels de FLE

1. Fiche signalétique	Titre
	Auteur(s)
	Éditeur
	Date(s) de parution
2. Description du matériel didactique <ul style="list-style-type: none"> - type de matériaux : compacts/légers (ex. fascicule à structure souple, permettant une exploitation non linéaire) - Contenu iconographique (illustrations, photos, documents authentiques, ...) 	Pour l'enseignant
	Pour l'apprenant
	Matériel collectif
	Niveaux
3. Public visé	Âge, nationalité, type

		Débutants, faux débutants, spécifiques, etc.
4. Structure du manuel/de l'ensemble pédagogique		Nombre de leçons
		plan d'ensemble
		Détail d'une leçon (phase, déroulement...) : la décrire
		Récapitulations (contrôle, révision ,...)
		annexes
5. Durée et rythme d'apprentissage		N° d'heures, années
		N° séances par semaine
		Travail complémentaire à la maison
6. Objectifs		Compétence de communication orale
		Compétence de communication écrite
		culture
		Autonomie dans l'apprentissage
7. Contenus	Linguistiques	type (s) de langue
		lexique
		actes de parole
		grammaires (détailler) ou élimination de toute référence explicite à la grammaire
		phonétique (utilisation ou pas de l'API)
	Socio-culturels (décrire, puis caractériser en fonction des critères adjacents)	situations stéréotypées (tourisme)ou pas
		découverte de la vie française/ francophone (civilisation, société, etc.)
		la culture traditionnelle (littérature, histoire, géographie, ...)

		problématique interculturelle (écologie, jeunes, travail, rapports entre les gens, ...)
	Concernant les procédés d'apprentissage	savoir-faire quoi ?
	Concernant les attitudes	vouloir faire quoi ?
	Progression (Regroupement des éléments lexicaux morpho-syntactiques, actes de parole, savoirs discursifs, socio-culturels, savoir-faire, etc.)	Structurante : -contraignante, fixée à priori (axée sur la matière : la grammaire ou sur l'organisation cognitive des savoirs : parcours du simple au complexe, ... ou sur un catalogue préétabli d'acte de parole -ouverte, fixée à posteriori : à partir des textes-documents (grammaire « textuelle » : extraite de texte), ... construisant un parcours d'apprentissage adapté aux situations/demandes
		Non-structurante : éléments épars qui s'accumulent.
8.Types d'activité/ procédés	oral	Compréhension (questions-réponses, lecture à voix haute/basse, exercices de repérage, QCM, vrai ou faux)
		Expression (questions -réponses, répétition, paraphrases, résumés, dramatisation, jeu de rôles, ...)
	Phonétique	Écoute, repérage, explication, correction, etc.
	Écrit	Compréhension (stratégie globale, stratégie analytique...)

		Expression (exercices de substitution, de transformation, de transposition, phrases à compléter, exercices avec contraintes grammaticales ou lexicales, rédaction, dissertation, argumentation, récit.	
9. Dynamique interne des activités d'enseignement/apprentissage (mise en ordre significative)	Existence d'un guide de présentation/exploitation		
	Typologie générale des activités d'enseignement	Schéma classique (présentation/mémorisation /exploitation) Schéma dynamique, créatif, non-répétitif	
	Typologie générale des activités d'apprentissage	Proposition d'une matrice modélisante + réutilisation (microdialogue à transformer/imiter) ,	
		Sollicitation/stimulation d'une plus grande créativité/imagination (à partir d'un canevas plus ouvert : BD muette, récit à compléter, ... débouchant sur une autonomie de l'élève (savoir-apprendre)	
	Démarche pour saisir le sens (compréhension)	traduction	
		Sans traduction : induction à partir des gestes, mimiques, co-texte	
		Explication : déduction	
Démarches pour enseigner/apprendre la grammaire	implicite	Reposant sur une assimilation ± inconsciente à travers des procédés naturels (AN)	

			Reposant sur une assimilation quelque peu consciente, à travers des procédés qui impliquent une pratique guidée de la L2, mais sans repérage grammaticale précis.
			Reposant sur une pratique intensive, systématique, répétitive, visant une fixation dans les comportements langagiers (MAO)
		Explicite	Déductive : formulation de règles, explications préalables, pratique postérieure
			Inductive : découverte du

			fonctionnement langagier
	Démarche pour enseigner/apprendre le lexique	répétitive, mémorisatrice par une mise en situation de pratique créative	
	Instauration des rapports actifs, réflexifs, responsabilisants, motivants, de prise en charge par les élève de sa formation		
	Degré de cohérence avec les principes psycholinguistiques		
10. Évaluation	Evaluation initiale, rappels		
	Exercices de révision		typologie
	Auto-évaluation dans le cahier d'exercices de l'élève (avec corrigé)		

2.2.3. Grille d'évaluation d'un site internet pédagogique

Le didacticien pouvant inspirer tout analyste d'un site à des fins évaluatives est Thierry Perrot (2001). La grille proposée par ce dernier a pour objectif d'évaluer un site pédagogique et de prendre en compte les contraintes techniques liées au développement multimédia. L'auteur entend mettre en relation les objectifs du site avec les applications proposées. Il ajoute qu'un travail ainsi pensé permet également de démystifier les possibilités offertes par internet. En effet, les types fonctionnels des exercices ne sont pas illimités. C'est la combinaison de ces types qui suscite l'intérêt en apportant la nouveauté. Ledit modèle d'analyse du site est axé sur trois éléments-clés : la présentation du site, l'analyse de l'interface et l'analyse pédagogique.

1° Présentation

La présentation d'un site internet doit montrer les caractéristiques essentielles d'un site pédagogique et la langue utilisée sur ce site.

Les caractéristiques du site sont présentées à travers un tableau que l'évaluateur est amené à compléter.

Tableau 5 : Présentation d'un site internet pédagogique

Nom du site	
Adresse (URL)	
Description	
Pour quel public	
Date de création	
Mise à jour	

Concernant langue d'interface, il est question de repérer la langue utilisée sur l'interface. Est-ce le français, ? Est-ce l'anglais, etc.

2° Analyse d'interface

La seconde préoccupation est l'analyse de l'interface⁵.

À ce niveau, l'évaluateur s'intéresse d'abord à la qualité des contenus indiqués sur l'interface et au niveau de facilité de la navigation ensuite. Il observe le contenu, élément pas élément et complète les tableaux prévus à cet effet.

➤ Contenus

Tableau 6 : Qualité des contenus de l'interface

Contenu	Passable	Bien	Excellent
Page d'accueil explicite			
Objectif pédagogique clairement identifié			
Logique de l'organisation des activités			
Pertinence des ressources			
Qualité de la langue			
Consignes clairement décrites			
Illustration pertinente			
Lisibilité des textes			
Qualité des images			

⁵Le terme interface est généralement utilisé en informatique pour désigner un programme permettant un échange de données.

L'interface utilisateur ou user interface en anglais désigne l'ensemble d'éléments graphiques et textuels qui permettent une interaction entre l'utilisateur et le site internet, l'application ou le logiciel.

Liens pertinents			
------------------	--	--	--

Une fois les cellules vides du tableau bien complétées, évaluateur constate la qualité que présentent les contenus proposés par le site en question. La tâche suivante est celle d'estimer si l'on peut accéder aisément à ces contenus grâce à la facilité qu'offre le système de navigation. À cet effet, intervient le questionnement pour savoir si la navigation est passable, bonne ou excellent. C'est ce que montre le tableau qui suit.

Tableau 7: Facilité de navigation

Navigation	Passable	Bien	Excellent
Facilité de navigation			
Compréhension des boutons (mnémonique)			
On trouve facilement l'information désirée			
Table des matières et structure cohérente			
Rapidité de chargement			
Téléchargement de certaines applications			

3° Analyse pédagogique

La 3^e étape concerne l'analyse pédagogique qui se réalise en deux étapes : les exercices et leur caractère ludique. Ici aussi, l'évaluateur est invité à compléter des tableaux préconçus pour cela.

Tableau 8 : Evaluation de la qualité des exercices structuraux

Exercices	passable	Bien	excellent	commentaires
Diversité des exercices				
Exercices pertinents				
Facilité d'emploi				
Consigne claire				
Ajouts (son/video, ...)				

Tableau 9 : Degré d'appréciation du caractère ludique des activités proposées

Exercices	Passable	Bien	Excellent
Intérêt			
Facilité d'emploi			
Consigne claire			

Tableau 10 : Grille d'analyse d'un site F.L.E. pédagogique

Nom du site			
Adresse (URL)			
Date de création/actualisation			
Auteur	Non	Parfois	Oui
1. L'auteur de la page est identifié			
2. L'auteur se présente (compétence, appartenance à une institution ou établissement public ou privé)			
3. Son adresse électronique ou postale est disponible			
Contenu	Mal	Moyen	Bien
1. Présentation et organisation de l'information			
2. travail de documentation (sources, références, renouvellement)			
3. Analyse critique (évaluation des sites ou des ressources)			
Intérêt pédagogique	Peu	Moyen	Bien
1. Documents, matériel et activités pédagogiques			
2. Espaces de communication (liste, forum, chat)			
3. Originalité et apports méthodologique. Travail de recherche			

Sujets pour le travail pratique n°2 :

1. « Comment analyser et choisir un manuel de lecture pour le CP » (MEN 2018)
2. « Description d'un manuel » (Alliance-éditeurs (S.d.))
3. « Présentation d'un site internet : la page d'accueil » (Lecamus 2010)

But du travail pratique 2

Le second travail pratique permet de vérifier l'attente des objectifs annoncés en début du chapitre.

- (1) Voir si les étudiants savent analyser les manuels de langues en se servant des grilles d'analyse à leur disposition.
- (2) Vérifier si les étudiants se sont familiarisés avec la structure d'un manuel de langues conçu dans le cadre d'un programme déterminé.
- (3) Estimer jusqu'à quel degré les étudiants s'approprient les outils utilisables pour évaluer un site internet pédagogique d'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

Consignes : Au sein du groupe constitué de 3 étudiants,

1° lire et comprendre le contenu de l'extrait proposé,

2° sur la base des notions vues lors des séances de cours, repérer les éléments-clés constituant la structure du manuel/module concerné.

3° ordonner ces éléments de façon à en faire un document rédigé qui fera l'objet d'un exposé (minimum une page ; maximum une page et demie).

Au terme du travail réalisé au sein de chaque groupe, il y aura des séances de restitutions au cours desquelles les étudiants présenteront et expliqueront le contenu de leurs exposés. Suivront les échanges portant sur des observations et commentaires formulés à la fois par l'enseignant et par des pairs à l'endroit du groupe venant d'animer l'exposé. Le but de ces échanges est d'apporter des éclaircissements et compléments appropriés.

CHAPITRE III : PRATIQUE D'ANALYSE DE MANUELS DE LANGUES EN USAGE À L'ECOFO AU BURUNDI

- Objectifs du chapitre
- Amener les étudiants à identifier les éléments clés du curriculum d'enseignement fondamental au Burundi.
- Permettre la consolidation, chez les étudiants, de leurs acquis relatifs à l'analyse d'un Manuel de langues conçu en vue de mise en œuvre des programmes d'enseignement de langues au cycle fondamental au Burundi.

Introduction

Ces lignes introductives retracent les objectifs de la réforme de l'Ecofo et les principales innovations de la réforme en domaine de langues. Les objectifs de la présentation de la réforme de l'école fondamentale du domaine de langues consistent à connaître la réforme, son contexte, les références didactiques et pédagogiques et à repérer la structure du Manuel de l'élève et du Guide de l'enseignant et les utiliser pour mettre en place les différents types d'activités recommandées pour les élèves.

En vue d'atteindre les objectifs d'une scolarisation universelle de qualité, il s'est imposée une restructuration des programmes qui a engendré la réforme de l'enseignement fondamental. Ladite réforme est structurée de la manière suivante.

- ❖ L'enseignement de base est passé de 6 à 9 ans pour permettre à l'élève d'acquérir des savoirs suffisants et d'avoir un âge plus ou moins acceptable pour exercer un métier et s'insérer correctement dans la communauté.
- ❖ Les disciplines sont désormais regroupées en 6 domaines d'apprentissage : mathématiques, sciences humaines (histoire, géographie, éducation civique et humaine) sciences et technologie (biologie, chimie, physique, technologie, y compris les TIC), entrepreneuriat (pour former les citoyens créateurs d'emploi et non demandeurs d'emploi), Arts et éducation physique et sportive(musique, Art dramatique et Danse, Arts plastique, éducation physique et sportive), langues (kirundi, français, anglais et kiswahili).
- ❖ Profil de sortie du lauréat de l'enseignement fondamental :
L'enseignement formel au Burundi – englobant l'enseignement fondamental et post-fondamental – a pour finalités l'épanouissement de l'individu et la formation d'un être profondément ancré dans sa culture et dans son milieu. (...) Ces finalités déterminent les profils attendus du lauréat à la sortie. Ainsi, le lauréat de l'enseignement

fondamental sera un individu façonné par le savoir, le savoir-faire et le savoir-être, un individu nanti des qualités de compétence, de compétitivité, de créativité, d'imagination et d'innovation. Un individu ouvert au monde, capable de travailler dans l'interdisciplinarité, tolérant et acquis aux valeurs fondamentales de la personnes humaine.

3.1. Le curriculum de l'enseignement fondamental : Mode de présentation du curriculum

Introduction

Par définition, le curriculum est un parcours de formation. Selon Philippe Perrenoud, le curriculum est un « concept plus stable et général que celui de programme, qui permet de penser *toutes sortes* de mode de programmation de l'enseignement et des apprentissages comme déclinaisons d'un même concept de base » (2002 :48). De façon pratique, le curriculum est ce qui est entrepris pour la formation des élèves dans un système d'éducation. Il reflète donc les choix adoptés concernant la place faite, selon une proportion gardée, aux différentes matières et disciplines enseignées. En ce sens, il comporte cinq éléments déclinés dans chacun des six domaines précités de l'école fondamentale : ce sont les finalités et buts, les contenus d'apprentissage, stratégies et activités d'apprentissage, organisation pédagogiques et dispositif de formation des maitres.

Pour le cas du curriculum relatif à l'enseignement des langues, il importe de rappeler la place centrale qui est dévolue à l'élève, car elle implique une posture nouvelle au niveau des apprentissages, des pratiques des enseignants, de l'évaluation de ces apprentissages. C'est dans cette logique qu'ont été élaborés et confectionnés les Manuels de langues destinés aux élève et les Guides de l'enseignant. Ces outils de référence respectent effectivement une approche active des contenus. Si l'on met l'accent particulier à la réforme de l'enseignement fondamental, le constat est que les activités des élèves ont été regroupées en six domaines d'apprentissage. À chacun des moments d'apprentissage correspond une phase évaluative (diagnostique, formative et sommative) et cela est développé dans les guides de l'enseignant. À propos du mode de sa présentation, le curriculum présente 6 domaines suivant une structure commune d'écriture.

3.1.1. Les caractéristiques d'un domaine et son enseignement

Dans la mesure du possible, les concepts essentiels du domaine sont présentés dans leur fonction (à quoi sert -il à l'école fondamentale ?) et sont aussi présentées ses approches, cycle par cycle. En cas de possibilité, ces caractéristiques sont présentées dans un tableau de synthèse.

3.1.2. Le profil de sortie des élèves

Le curriculum est un « document-contrat » entre l'État et son école : tous les citoyens sont donc en droit de savoir ce que l'école s'engage à apporter et valider aux élèves qui lui sont confiés. L'affichage clair de ces profils permettra à tous de connaître les fonctions de l'école mais aussi ses limites.

3.1.3. Les compétences à acquérir par cycle

Les parents, comme tous les acteurs du système éducatif, doivent pouvoir repérer la progression et la cohérence des apprentissages, des compétences qui jalonnent cette progression, pour rendre toute aide efficace, et conduire à des choix éclairés d'orientation.

3.1.4. L'approche méthodologique et la progression des apprentissages.

Le mode de présentation de cette partie a été délibérément choisi sous la forme d'un tableau. Mais pour être cohérent avec le centrage sur les apprentissages des élèves et la commodité de lecture de l'ensemble, tous les domaines se sont astreints aux mêmes quatre colonnes. Elles sont indiquées comme suit.

- « Ce que l'élève doit savoir » ;
- « les compétences à acquérir » ;
- « l'évaluation des apprentissages » ;
- « les pratiques pédagogiques recommandées ».

3.1.5. Temps scolaires, thèmes transversaux et formation des enseignants

1° Temps scolaire et apprentissages

La définition de temps scolaire aux cycles 1, 2 et 3 est donnée par l'ordonnance ministérielle n° 620/CAB. Min/ 448 du 2 avril 2012 qui indique que le temps scolaire au 3^e cycle est de 950 heures et de 855 heures dans les premiers cycles.

La réforme instituant l'enseignement fondamental telle qu'elle est décrite dans les pages qui précèdent suppose que l'on tende vers la norme demandée par l'UNESCO de 1050 heures par an. Pour atteindre ce but, deux conditions sont nécessaires : réduire les durées jusqu'à présent réservées aux révisions d'examens, aux examens de rattrapages et d'augmenter, autant que faire se peut, la durée de la semaine scolaire.

2° Thèmes transversaux aux domaines

Une très grande tendance mondiale vise à introduire, dans les curriculums, « des messages transversaux » dans les domaines habituels, pour qu'ils intègrent des valeurs humaines portées

dans l'expression « éducation à... » : éducation à la paix, éducation en matière de population, éducation à la santé reproductive, éducation à l'environnement, ...

Tous ces sujets sont extrêmement importants dans la mesure où le curriculum est porteur de valeurs de la société qui l'a produit. Il vise à mettre en œuvre, dans le système éducatif, ce que les lauréats porteront et feront vivre au terme de leur formation.

3°Curriculum et formation des enseignants

Ladite réforme propose aux enseignants des contenus nouveaux, des pratiques d'enseignement nouvelles et, pour un grand nombre, un changement de posture souvent important. Les exemples pris dans de nombreux pays ayant déjà souhaité installer des réformes montrent que l'un des critères de réussite se situe au niveau des enseignants eux-mêmes et de leur formation. Cette formation des maîtres est, même pour certains auteurs, un élément du curriculum lui-même.

La formation à un métier, comme l'est celle de l'enseignant, revêt habituellement trois formes différentes, qui ont chacune une fonction primordiale, différentes les unes des autres.

- *La formation initiale* : le futur enseignant est censé maîtriser les contenus du/des domaine(s) à sa charge. Il importe donc de séparer « le savoir académique » déjà appris dans un cadre scolaire ou universitaire du « savoir à enseigner ». Le formateur considère souvent qu'il s'adresse à des « novices ».
- *La formation continue* (ou continuée) : elle est souvent considérée comme une « remédiation », une mise à jour des savoirs, et des savoir-faire déjà maîtrisés : le travail de formation porte surtout sur la pertinence des pratiques, leur évolution.
- *La formation par les pairs* à laquelle on pense peu, soit parce qu'elle paraît aller de soi ou que l'on pense qu'elle présente peu d'intérêt et d'efficacité. C'est pourtant celle qui privilégie les dialogues, les échanges d'expérience sans « hiérarchie ». Par ailleurs, elle se passe très souvent en l'absence de cadre institutionnel, directement dans l'établissement.

Il importe de savoir qu'une solution unique n'est pas satisfaisante. La réussite de la réforme passera certainement par la conjugaison de ces trois types de formation : une formation initiale qui explique les choix proposés et permet à chaque enseignant de construire son propre « savoir à enseigner », une formation continue qui « analyse » les pratiques pour aider chaque enseignant à faire évoluer son modèle pédagogique, une formation par les pairs qui « diffuse » les exemples de succès et permet d'améliorer les pratiques de manière économique.

3.1.6. Principes et formes d'évaluation

L'évaluation-notation

Elle est bien connue des enseignants comme des parents. Elle est subie parfois avec angoisse par les élèves. Elle est souvent critiquée pour son faible degré d'objectivité. Il faut cependant remarquer que ce principe d'évaluation (les examens) pilote souvent les apprentissages. L'opposition entre la notion de matière « importante » et matière « superficielle » est généralement associée à la place qui lui est consacrée dans les examens. Ce pilotage des apprentissages par les examens conduit souvent les enseignants à privilégier ce qui sera « utile et efficace » au détriment de l'importance sociale et/ou personnelle des apprentissages. Dans un grand nombre de pays, la tendance porte aujourd'hui à dépasser ce type de pilotage, pour s'adresser de plus en plus à la réussite des apprentissage individuels, réussite dont doit dépendre ensuite l'orientation des élèves.

L'évaluation à l'école fondamentale

Dans le cadre du curriculum, un temps important était jusqu'à présent dévolu à des évaluations systématiques et à leur préparation (environ 1/3 du temps passé à l'école).

Ces évaluations sont logiquement au cœur des procédures de redoublement des élèves et « justifient » une classification des établissements en fonction de leurs résultats. Le système entier est ainsi conduit à retenir des élèves pour lesquels on ne sait pas, avec certitude, s'ils seront en mesure d'être admis aux différents examens. Néanmoins, lorsque la pression évaluative devient trop forte, elle contrarie l'apprentissage des élèves au lieu de le faciliter.

La mise en place de la réforme, centrée sur les apprentissages, doit donner l'occasion d'une évolution certaine des pratiques comme des représentations qui existent socialement.

L'idéal vers lequel il faut tendre serait un système où les professeurs seraient en mesure de dire ce que les élèves ont acquis et si ces savoirs et compétences sont suffisants pour suivre dans la classe supérieure.

3.2. Le domaine de langues

Le développement de ce second sous-chapitre est organisé en six sous-sections qui sont, tour à tour, la présentation du domaine, le profil de sortie, l'approche méthodologique, la gestion de la transition linguistique en classe de langues, les thèmes qui y sont développés au cycle fondamental et la manière de conduire les activités de classes.

3.2.1. Présentation du domaine

Le domaine des langues regroupe quatre langues enseignées à l'école fondamentale : le kirundi, le français, l'anglais et le kiswahili. Ce choix cadre avec les objectifs du Gouvernement de la République du Burundi en matière de l'enseignement des langues comment cela apparait à travers sa politique linguistique. Ledit choix tient également compte des travaux en recherche linguistique au Burundi notamment le Projet « Ecole Langues Nationales » (ELAN) et les évaluations EGRA⁶. Le développement d'une compétence plurilinguistique et pluriculturelle implique des didactiques distinctes pour chacune des langues pour des raisons variées. Il est connu que la nature et la hiérarchie des compétences sur lesquelles se focalise l'apprentissage d'une langue varient selon le contexte, le niveau et le statut de cette langue. De même, au terme de l'école fondamentale, l'élève aura à utiliser chaque langue en contextes variés : soit ce sera pour continuer ses études, soit pour s'intégrer dans la vie active. De plus, l'enseignement conjoint des quatre langues incite à éviter les répétitions et à encourager les transferts de capacité d'une langue à une autre.

3.2.2. Profil de sortie

L'élève lauréat de l'école fondamentale a une compétence linguistique complexe et est capable de s'adapter aux situations courantes rencontrées dans la vie personnelle, scolaire et professionnelle. Il est donc un acteur social indépendant car il est supposé avoir les moyens de préparer son avenir personnel, scolaire et professionnel. En peu de mots, cet élève sera à la fois conscient de sa langue et de sa culture et ouvert au dialogue entre les langues et les cultures, critique et créatif.

Il sera capable :

- en langue kirundi, de s'exprimer avec aisance et précision, sur des sujets concrets comme abstraits, de prendre part à des discussions de manière constructive, d'utiliser ses compétences en langues pour s'insérer activement dans la vie personnelle, publique et professionnelle.
- en langue française, de participer activement aux apprentissages dans les autres domaines, de s'inscrire dans une scolarité complémentaire, d'utiliser ses compétences en langue pour

⁶ Early Grande Reading Assessment

s'insérer activement dans les domaines public, professionnel et scolaire en contexte francophone ;

- en langue anglaise, d'utiliser ses connaissances et compétences communicatives pour interagir dans des situations courantes de la vie personnelle et professionnelle ;
- en kiswahili, d'interagir simplement dans des situations les plus courantes de la vie personnelle et publique.

3.2.3. Approche méthodologique

1° Langues et didactique

Le kirundi est la langue nationale, langue maternelle des enfants Burundais. L'élève de l'école fondamentale arrive à l'école avec une maîtrise déjà avancée de cette langue à l'oral. Il a également intégré une partie de la grammaire de manière implicite. La première entrée dans l'écrit sera particulièrement importante, car elle sera le socle des futurs apprentissages, des alphabétisations dans les langues suivantes et donc un des facteurs centraux de la réussite scolaire.

Généralement, l'enseignement/apprentissage du kirundi s'orientera sur des points qui suivent.

- Développer une capacité à comprendre et à utiliser l'information dans la vie courante mais également dans la scolarité. L'écrit ne doit pas être associé uniquement à l'école mais aussi à un travail spécifique sur la maîtrise des écrits dans leur variété, afin de favoriser les apprentissages dans les disciplines non-scolaires.
- Développer la culture burundaise par un travail sur les écrits patrimoniaux.
- Développer les premiers apprentissages des outils linguistiques notamment la capacité à analyser la grammaire de la langue.
- Enrichir en lexique et développer un répertoire lexical s'éloignant petit à petit du milieu et des besoins concrets de l'élève pour intégrer un vocabulaire plus abstrait, une utilisation appropriée de registres de langue, un lexique facilitant les apprentissages dans les autres disciplines.

Le français est une langue officielle, utilisée dans beaucoup de contextes (textes législatifs, médias, administration, etc.) et langue de scolarisation à partir de la 5^e année du cycle fondamental. Il est pour l'élève, en début de sa scolarité, une langue étrangère ou seconde. Or, l'élève burundais arrive à l'école avec une maîtrise variable de cette langue en fonction des contacts qu'il a pu avoir avec elle.

L'apprentissage inclura, dans ses premières années, le développement des compétences à communiquer langagièrement et intégrera, au fur et à mesure, la perspective de l'apprentissage en

français. Les principes de l'enseignement/apprentissage de cette langue peuvent être résumés de la manière suivante.

- Primauté de l'oral et de l'écrit à la fois mais à des moments différents de la scolarité. L'oral sera important pour développer des compétences de communication d'abord avant une entrée dans l'écrit et le développement de compétences d'analyse. Un travail sur l'oral régulier est essentiel car cette langue n'est pas du tout utilisée par l'élève en dehors de la classe. Les premiers apprentissages devraient être ludiques, de manière à motiver l'élève dans cet apprentissage qui sera fondamental pour la suite de sa scolarité.
- Un travail particulier doit être mené sur la compréhension orale notamment dans les premières années. Cette compréhension est en effet primordiale pour les autres disciplines, attendu que cette langue est celle de scolarisation.
- Comme pour l'enseignement/apprentissage du kirundi, il est prévu une visée analytique forte (développement d'une compétence métalinguistique).
- L'enseignement/apprentissage visera également la maîtrise (orale et écrite) des situations de classe (interactions avec maître et avec condisciples).

L'organisation du curriculum se préoccupera également de la cohérence horizontale entre l'apprentissage de la langue de scolarisation et les autres disciplines non-linguistiques : l'apprentissage du français doit être au service des autres matières pour en faciliter les apprentissages.

L'anglais est une langue officielle qui peut devenir langue de scolarisation. Il est pour l'élève une deuxième langue étrangère. Pour une première période, le curriculum prévoit un apprentissage renforcé de l'anglais pour permettre, à moyen terme, de développer un enseignement en anglais. L'enseignement/apprentissage aura donc pour objectif le développement d'une compétence à communiquer langagièrement. Son enseignement aura une dimension pratique, englobant les différents aspects dont les principaux sont ceux qui suivent.

- L'objectif est d'amener l'élève à utiliser cette langue dans les circonstances où il en aura besoin ;
- Un enseignement/apprentissage exclusivement oral dans les deux premières années, de façon à laisser les deux premières compétences alphabétiques se stabiliser en kirundi et en français. L'objectif est également de permettre à l'élève de développer une première maîtrise de la langue avant d'apprendre des connaissances sur la langue ;
- Une enseignement/apprentissage implicite de la grammaire. Contrairement à la langue maternelle et ou à la langue de scolarisation, l'analyse de la langue n'est pas un objectif prioritaire en soi. La grammaire est un outil au service d'objectifs pratiques ;

- Un apport de vocabulaire cohérent avec les compétences visées. Ici encore, le vocabulaire est un outil au service des finalités pratiques qui peuvent être variables en fonction des raisons d'apprentissage (voyage, commerce, études à l'étranger, etc.).

Le Kiswahili est la langue véhiculaire de l'East-African Community (EAC) utilisée dans certains contextes professionnels ou commerciaux. Pour l'élève, elle est langue seconde ou étrangère.

Les élèves développeront donc des compétences à communiquer langagièrement dans des contextes où ils seront susceptibles d'utiliser cette langue.

- l'enseignement/apprentissage sera essentiellement oral du fait des besoins des élèves ;
- le développement de la lecture et de l'écriture se basera sur une comparaison avec le kirundi ;
- les compétences visées seront d'abord du domaine familial et s'éloigneront petit à petit au domaine public et éventuellement professionnel.

2° Le modèle d'enseignement plurilingue

Intégrer quatre langues dès la première année d'apprentissage complique la progression des apprenants. En effet, l'apprentissage, dès la 1^e année, des trois (3) langues étrangères représente, pour la plupart d'élèves, une surcharge cognitive. À l'oral, ils doivent se familiariser simultanément avec des systèmes linguistiques différents (syntaxiquement, lexicalement et phonologiquement). En plus, que l'élève affronte simultanément quatre codes graphophonologiques rend son apprentissage plus difficile et plus long. Or, la maîtrise de la langue de scolarisation et la première entrée dans l'écrit sont primordiales pour la qualité des apprentissages et la réussite de la scolarité.

Dans l'esprit des objectifs de la politique linguistique de la République du Burundi et également en vue d'intégrer les objectifs du PSDEF⁷ (amélioration de la qualité des apprentissages, réduction du redoublement et des abandons scolaire), le curriculum révisé prévoit un apprentissage progressif des quatre langues prévues par la loi (République du Burundi 2012 :16) :

- en première année, sont enseignés le kirundi à l'écrit et le français à l'oral ;
- le français sera enseigné avec recours à l'écrit à partir de la deuxième année ;
- l'anglais sera intégré à partir de la troisième année, d'abord à l'oral, puis à l'écrit (à partir de la cinquième année). Le volume horaire prévu pour cette langue est conséquent pour qu'elle puisse devenir ensuite langue de scolarisation ;

⁷ Plan sectoriel de développement de l'éducation et de la formation.

- le kiswahili sera introduit en cinquième année. Son enseignement/apprentissage pourra se faire également à l’oral avant une intégration de l’écrit.

Tableau 11 : Récapitulation de la progression de l’enseignement et usage de langues

Cycle	Année	Langues d’enseignement	Langues enseignées
1	1	kirundi	Kirundi, français oral
	2	kirundi	kirundi, français
2	3	kirundi	Kirundi, français, anglais (oral)
	4	kirundi	Kirundi, français , anglais
3	5	Français (ou anglais à terme)	Kirundi, français, anglais, kiswahili
	6		
4	7		
	8		
	9		

3.2.4. Le Décret du 22/5/2019 sur la transition linguistique et la langue d’enseignement

Le décret s’appuie sur cet extrait du curriculum : « *le passage d’une langue d’enseignement à l’autre est une étape cruciale et difficile dans l’apprentissage des élèves. Pour faciliter cette transition, le présent curriculum propose une transition linguistique graduelle au cycle 3 selon le tableau ci-dessous* » (Cabinet du Président 2019).

Tableau 12 : domaine d’usage de langues

Cycle	Année	Domaines enseignés en kirundi	Domaines enseignés en français
2	4	Tous sauf les Maths	Maths
3	5	Arts et EPS, Entrepreneuriat, Sciences humaines	Mathématiques, sciences et technologies
	6	Sciences humaines, entrepreneuriat	Mathématiques, sciences et Technologies, Arts et EPS
4	7	Aucun domaine	Tous les domaines
	8		
	9		

Aux cycles 1 et 2, l’enseignement se fera exclusivement en kirundi. Cependant, en 4^e année, pour le domaine des mathématiques, l’enseignant sera autorisé à introduire certains concepts en français lorsque ceux-ci ne sont pas encore stabilisés en kirundi.

Au troisième cycle dans les domaines enseignés en français, l'enseignant pourra avoir recours au kirundi en fonction des besoins de l'élève. L'enseignant devra avant tout veiller à la bonne compréhension des élèves et à leur progression.

Au cycle 4, le recours à la langue maternelle devra être très rare. Il n'est autorisé que lorsque la compréhension de l'élève en langue d'enseignement s'avère impossible.

3.2.5. Thèmes développés dans l'enseignement des langues à l'école fondamentale

Selon le programme d'enseignement du français destiné à l'école fondamentale burundaise, les thèmes à développer sont au nombre de 10 comme le montre la liste reprise dans la première colonne du tableau ci-dessous.

Tableau 13 : Thèmes développés à l'Ecofo

Thèmes	Cycle 1		Cycle 2		Cycle 3		Cycle 4		
	1 ^e	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e	7 ^e	8 ^e	9 ^e
1) Ecole et famille	X	X	X	X	X	X	X	X	X
2) Santé et hygiène	X	X	X	X	X	X	X	X	X
3) Environnement	X	X	X	X	X	X	X	X	X
4) Métiers et professions	X	X	X	X	X	X	X	X	X
5) Ville et campagne	X	X	X	X	X	X	X	X	X
6) Commerce et affaire	X	X	X	X	X	X	X	X	X
7) TIC	X	X	X	X	X	X	X	X	X
8) Culture et société	X	X	X	X	X	X	X	X	X
9) Nos droits et devoirs	X	X	X	X	X	X	X	X	X
10) Sports et loisirs.	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Ces thèmes sont traités tout au long de l'ecofo, de la 1^e à la 9^e années. Les contenus sur lesquels portent les activités d'apprentissage sont structuré autour de ces thèmes en suivant le même ordre, du 1^e au 4^e cycles.

3.2.6. Démarches prévues pour conduire les activités pour chaque leçon

Le même programme propose une démarche méthodologique pour les différents types de leçons prévues en domaine de langues. Il s'agit des leçons portant sur lecture-compréhension, grammaire/vocabulaire, expression orale, expression écrite et exercice-bilan/évaluation.

1^o Lecture compréhension. L'objectif de cette leçon est de faire acquérir à l'élève un lexique et des structures nouveaux.

Il s'agit aussi d'asseoir, chez l'élève, l'aptitude à chercher de l'information tout en développant la compétence de compréhension d'un support écrit. La démarche méthodologique d'une leçon de lecture-compréhension est la suivante.

1° Anticipation sur le sens du texte

Après avoir annoncé le sujet de la leçon, l'enseignant entame les activités visant à aider les élèves à comprendre le texte. Il les invite à observer l'illustration du texte pour déjà imaginer le contexte. L'observation de l'image se fait en deux étapes :

Observation libre : c'est une étape qui permet à l'élève de découvrir de lui-même l'image et tous les éléments qui s'y trouvent. Cette occasion aide l'élève à formuler des hypothèses et à anticiper sur le sens global du texte. L'enseignant demande aux élèves d'ouvrir leurs livres à la page concernée. Puis, il leur demande d'observer l'images et de répondre à la question : « Qu'est-ce que vous voyez sur image » ? Il arrive que l'élève relève des détails que l'enseignant n'avait pas remarqués. L'enseignant doit accepter toutes les réponses.

L'observation dirigée : Si les élèves n'ont pas décrit tous les détails de l'image, l'enseignant leur pose des questions qui aident à identifier les personnages, le lieu, les objets, etc.

– Compréhension orale

Un fois que l'observation de l'image aura permis à l'élève de s'exprimer sur tout ce qu'il a vu, ce l'étape suivante l'invitera à travailler l'acquisition globale du sens du texte. Pour ce faire, l'enseignant adopte la démarche suivante :

Écrire d'abord les questions de compréhension orale au tableau. Ces questions portent également sur l'identification des personnages, des objets, des lieux des actions, etc.

Faire lire ensuite ces questions par les élèves et les avertir qu'ils auront à y répondre après avoir suivi la lecture magistrale du texte.

L'enseignant demande aux élèves de fermer leurs livres et lit à haute voix tout le texte (lecture magistrale). Cette lecture doit être modèle. Pour ce faire, il lui est conseillé de bien préparer cette activité en lisant le texte lors de la préparation avant de se présenter en classe. Cela lui permet de s'assurer de bonnes prononciation, intonation surtout. La lecture improvisée doit être évitée. Par la suite, il vérifie la compréhension globale : après la lecture magistrale, l'enseignant pose des questions se trouvant au tableau et les élèves y répondent oralement.

NB : Les questions se trouvant dans le Guide de l'enseignant ne sont qu'à titre indicatif.

L'enseignant a la latitude de choisir d'autres sur le même modèle sans pour autant confondre les questions de compréhension globale avec les questions détaillée.

– Compréhension détaillée

La compréhension détaillée est une étape qui permet aux élèves d'entrer en profondeur du texte avec le but de s'en approprier le sens. Pour ce faire, l'enseignant adopte la démarche suivante :

Lecture silencieuse du texte par les élèves. Elle est suivie de l'explication des mots et expressions jugés difficiles, paragraphe par paragraphe.

Certains mots et expressions identifiés comme difficiles par les concepteurs sont expliqués dans les guides de l'enseignant, leur explication peut être légèrement modifiée par l'enseignant pour rendre le sens plus accessible aux élèves de sa classe. Il peut se servir du dictionnaire s'il en dispose, ou donner des explications de mots ou expressions proposées dans le guide.

Avant d'inviter ses apprenants à avancer au paragraphe suivant, l'enseignant pose une ou deux questions de compréhension détaillée. Ces mots et expressions et ainsi que leurs explications sont marqués au tableau au fur et à mesure qu'ils sont relevés et expliqués parce qu'ils vont être notés dans le cahier de l'élève vers la fin de la leçon.

Dans le guide, il y a des questions proposées pour chaque paragraphe et leurs réponses. Néanmoins, l'enseignant peut les compléter ou les modifier selon l'attitude de sa classe en vue de leur faire acquérir le sens du texte le mieux possible.

– Lectures individuelles à haute voix

Cette activité se réalise individuellement dans une classe à effectif réduit. L'enseignant demande alors à un élève de commencer la lecture du texte, puis à un autre de continuer et ainsi de suite. Néanmoins, dans des classes à effectifs élevés (dépassant 70 élèves), il est conseillé aux enseignants de faire préparer d'abord cette activité dans de petits groupes (entre 4 et 6 élèves) pour que chaque élève ait au moins la chance de lire à haute voix. Chaque groupe s'exerce à lire sur un seul paragraphe. Un élève peut lire jusqu'à deux phrases pour ne pas dépasser le temps. L'enseignant choisit ensuite quelques représentants de différents groupes pour lire tout le texte à haute voix devant la classe, et cela paragraphe par paragraphe. Il aura à désigner d'autres élèves dans d'autres groupes pour lire à haute voix lors des activités similaires suivantes.

2° Grammaire/vocabulaire

Il s'agit des leçons qui abordent des activités d'études de la langue en trois étapes :

- a. « J'observe et je réfléchis »
- b. « Je retiens »
- c. « Je m'entraîne ».

J'observe et je réfléchis s'appuie généralement sur un texte créé, un extrait (ou adapté) du texte de base ou d'une image. Ce document-déclencheur contient les éléments de grammaires et de vocabulaire à analyser. Il sert à découvrir (par observation) et à dégager la règle de fonctionnement de la langue.

Quelques questions accompagnent ce document-déclencheur pour orienter les élèves dans leur observation. L'enseignant adopte la démarche suivante.

- Faire lire petit texte, quelques phrases ou faire observer l'image.
- Amener les élèves à répondre aux questions se trouvant juste après le document-déclencheur dans le livre de l'élève.
- Faire analyser les éléments de réponses pour en faire dégager, dans la mesure du possible, la règle de fonctionnement de la langue.

Je retiens est la partie théorique qui synthétise et enrichit la règle dégagée par les élèves à partir de « J'observe et je réfléchis ». L'enseignant adopte la démarche suivante.

- Faire lire « Je retiens » par un ou plusieurs élèves.
- Le leur expliquer.

Je m'entraîne est l'étape durant laquelle les élèves ont l'occasion de manipuler la règle à l'aide des exercices faits individuellement ou en groupes.

Le corrigé des exercices est proposé dans le guide de l'enseignant. L'on encourage l'enseignant à créer d'autres exercices sur le même modèle s'il le juge nécessaire. La correction se fera, soit individuellement, soit collectivement.

3° Expression orale

L'activité d'expression orale a pour objectif de donner à l'élève l'occasion de s'exprimer oralement en situation de communication, en utilisant les connaissances acquises. Cette activité s'appuie sur un support-texte/support-image. Le support est suivi d'une question qui suscite une discussion, un débat ou un avis propre à l'élève. L'enseignant doit trouver une situation plus motivante ou rendre la consigne très claire. Il peut s'exprimer en kirundi s'il le faut pour s'assurer que les élèves ont compris ce qu'il faut faire.

Pour bien mener la leçon consacrée à l'expression orale, l'enseignant adopte la démarche qui suit.

- Motivation
- Exploitation du support

L'enseignant présente et explique la consigne de manière à faire comprendre aux élèves l'activité et la façon de la réaliser.

- Préparation de la production orale

Lors de cette étape, les élèves travaillent individuellement ou en groupes. L'enseignant leur rappelle les outils linguistiques dont ils peuvent se servir et l'attitude à adopter : les gestes, les mimiques, la clarté de la voix, le débit ; le rythme, l'intonation, etc.

Au cas où il s'agirait d'un dialogue ou d'un jeu de rôles à produire, l'enseignant précise le nombre d'acteurs et les rôles à jouer. Ce sont les élèves qui se distribuent les rôles entre eux.

- Exercice de production orale

La production se réalise individuellement ou en interaction selon le type d'activité. Le ou les élève(s) désigné(s) présente(nt) la production devant la classe à tour de rôle. Les autres élèves les observent et les écoutent attentivement en notant les erreurs répétées pour apporter des corrections éventuelles et pour compléter leurs productions. L'enseignant note aussi les erreurs commises pour les corriger ultérieurement.

NB :

- Pendant la production orale, l'enseignant n'interrompt pas les acteurs pour qu'ils ne perdent pas leur fil d'idées.
- Certains élèves peuvent éprouver des difficultés à pouvoir s'exprimer oralement. Dans ce cas, l'enseignant doit les encourager, les aider à s'exprimer en leur proposant des mots ou des phrases à utiliser. Si les difficultés persistent, il peut leur demander d'exprimer leurs idées en kirundi puis les aider à les exprimer en langue étrangère.

4° Expression écrite

L'activité d'expression écrite a pour objectif de développer, chez les élèves, les compétences à s'exprimer par écrit, dans de bonnes phrases avec des idées cohérentes et bien structurées.

Comme pour l'expression orale, cette activité doit permettre à l'élève de s'exprimer en réutilisant, autant que possible, les mots et expressions vus dans le texte et dans la partie vocabulaire, ainsi que les outils linguistiques abordés en grammaire.

Pour bien mener cette leçon, l'enseignant adopte la démarche suivante.

- Motivation
- L'exploitation du support

D'abord, l'enseignant fait lire le texte-support ou fait observer l'image prévue à cet effet. Ensuite, il pose des questions pour vérifier la compréhension du support. Enfin, il présente et explique la consigne de manière à faire comprendre aux élèves l'activité à réaliser et la façon de la réaliser. Il leur précise la durée du travail de rédaction et la longueur du texte à produire.

- Préparation de la production

L'enseignant aide les élèves à collecter les idées et à élaborer un plan de production écrite.

La préparation peut se faire par écrit, individuellement ou en groupes.

- Exercice de production écrite

Les élèves se mettent à rédiger individuellement le texte suivant la consigne donnée. Ils peuvent, dans certains cas, travailler en groupes, en comparant leurs productions pour choisir celle qui sera présentée à toute la classe.

- Correction

Elle peut se faire des deux façons.

✚ La correction individuelle des copies : l'enseignant ramasse les copies pour les corriger ultérieurement. Entre temps, il aura repéré une ou deux copies avec lesquelles il fait faire la correction collective au tableau pour montrer le modèle de production souhaitée.

✚ La correction en groupes : les élèves échangent les copies deux à deux et se corrigent mutuellement. Après la correction, ils se remettent les copies.

Avant de terminer la leçon, l'enseignant demande à un ou deux élève(s) d'écrire au tableau son (leurs) texte(s) pour une correction collective. L'enseignant demande aux élèves de corriger chacun sa copie en suivant la même procédure de correction.

Si l'enseignant veut corriger et attribuer une note, il peut emmener les copies à la maison et évaluer les composantes suivantes :

- La compréhension et le respect de consigne,
- Cohérence et la cohésion
- Créativité pour exprimer des idées et/ou des sentiments
- Une structure grammaticale appropriée
- Un vocabulaire riche et varié et approprié.

5° Exercice-bilan

C'est une séance qui, à la fin de chaque thème, est réservée aux exercices de révision, pour vérifier si la matière apprise a été retenue et si l'élève peut s'en servir pour s'exprimer à l'oral comme à l'écrit. Des exercices de grammaire et de vocabulaire ainsi que des exercices d'expressions orale et écrite sont proposés. Ils servent à :

- *renforcer* certaines notions jugées mal assimilées (à faire faire pendant 30 minutes au maximum)

- *évaluer* les acquis. Cette évaluation notée doit avoir lieu pendant 15 minutes au moins à la fin de chaque thème. Elle porte sur une activité choisie par l'enseignant selon un objectif donné.

Sujets pour le travail pratique n°2 :

« Les sujets proposés se rapportent à l'analyse critique des Manuels de langues en usage à l'Ecofo au Burundi.

1. Analyse du manuel de langue destiné à la 7^e année
2. Analyse du manuel de langues destiné à la 8^e année
3. 3. Analyse du manuel de langues destiné à la 9^e année

But du travail pratique 2

Le troisième travail pratique permet de vérifier l'atteinte des objectifs annoncés en début du chapitre.

- (1) Voir si les étudiants savent repérer les composantes de la structure et des contenus de manuels de langues, en appliquant les théories et principes appris pour estimer les qualités du document analysé
- (2) Vérifier si les étudiants se sont appropriés les stratégies et les démarches d'analyse de manuels de langues utilisés à l'Ecofo au Burundi.

Consignes : Au sein du groupe constitué de 3 étudiants,

1° repérer et éléments constitutifs de la structure d manuel indiqué.

2° Sur la base des théories et principes en lien avec la structure et les contenus du manuel, indiquer les forces et les insuffisances que présente ledit manuel.

Le travail réalisé au sein de chaque groupe sera suivie des séances de restitutions au cours desquelles les étudiants présenteront et expliqueront le contenu de leurs exposés. Par la suite, il est prévu un moment d'échanges pour recueillir des observations et commentaires. Le but de ces échanges est d'apporter des éclaircissements et compléments appropriés.

CONCLUSION

Le cours est structuré en trois chapitres. Le développement du premier chapitre a montré que la didactique des langues est l'ensemble des méthodes, approches, hypothèses et principes pédagogiques permettant aux enseignants d'avoir à leur disposition des outils d'apprentissage et optimisant les processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères. En plus, les théories didactiques retenues sont celles qui se rapportent successivement sur les qualités d'un didacticien, sur les relations existant entre les pôles du triangle didactique ou sur les statuts du savoir et sur la conception de la formation dans l'esprit de la didactique contemporaine.

Le second chapitre a servi à la description des critères présidant au choix d'un manuel scolaire, et à monter la manière dont un manuel de langue peut être analysé. Pour choisir un manuel, les trois critères retenus sont la pertinence, l'accessibilité et l'efficacité. En plus, il a été dressé un tableau synthétique indiquant des stratégies à prendre pour respecter lesdits critères lors de la conception du manuel scolaire. S'agissant des théories d'analyser un manuel de langues, il a été présenté des guides d'évaluation portant sur la « Conception du manuel » et sur l'« organisation des contenus du manuel » et deux grilles d'analyse ont été mises à la disposition des étudiants : l'une pour des manuels et l'autre pour un site dédié à l'enseignement des langues. Enfin, dans le dernier chapitre, un modèle d'analyse descriptive d'un manuel de langue a fait objet de description. En son premier volet, ce modèle se penche sur le curriculum d'enseignement à l'ecofo au Burundi. Ledit curriculum caractérise chaque domaine disciplinaire, précise le profil de sortie des élèves, décrit les compétences à acquérir par cycle, précise l'approche méthodologique et la progression des apprentissages, renseigne sur le temps scolaires, les thèmes transversaux et formation des enseignants et informe sur les principes et formes d'évaluation. Le second volet consacré à la l'analyse des manuels de langues : domaine des langues. Dans l'esprit dudit modèle, l'analyse du domaine comprend six rubriques. Ces rubriques sont, tour à tour l'indication des 4 langues en jeu nécessitant le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle, la précision sur le profil de sortie des élèves en domaine des langues, les informations relatives à l'approche méthodologique préconisée, la nécessaire transition linguistique, l'énumération des thèmes traités transversalement tout au long des cycles et l'indication des méthodologie actives pour développer les compétences linguistiques avec la précision que ces méthodologies varient en fonction de la nature de la leçon.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES [Théories didactiques et Analyse des manuels]

- [1] Abdelqader, B. A. 2019. « Méthodes et/ ou stratégies d'enseignement », *Didactique du français I*, :Ouida : Université Mohammed premier (Faculté Pluridisciplinaire 11-
- [2] Alliance Internationale de l'Édition Indépendante. (S.d.). « Description d'un manuel » *Alliance-éditeurs.org* [en ligne] [Module 2 - Description d'un manuel - Alliance internationale de l'édition indépendante](#), consulté le 18/4/2025.
- [3] Defays, J.-M. 2003. *Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage*. Sprimont (Belgique) : Pierre Mardaga.
- [4] Johsua, S et Dupin, J.J. 1993. *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*. Paris : PUF.
- [5] Ladjili, T. 2009. *La didactique des disciplines*. [en ligne] : [Didactique Disciplines PDF | PDF](#), consulté le 12/4/2025.
- [6] Lecamus, V. 2010. « Comment présenter votre site internet ? La page d'accueil » articles de janvier 2010, [Comment présenter votre site Internet? La page d'accueil - Immobilier 2.0](#), [en ligne], consulté le 30/11/2024.
- [7] López, J.-S. 2001. *Grille d'analyse des manuels et ensemble pédagogique*. Universidad de Granada [en ligne] López, Javier Suso. 2001. [grille2 FLE, grille d'analyse, français langue étrangère](#), consulté le 18/4/2025.
- [8] Ministère de l'Éducation Nationale. 2018. « Comment analyser et choisir un manuel de lecture pour le CP ? *Éduscol Education ressources -Français : Informer et accompagner les professionnels de l'éducation*. [en ligne] [download](#), consulté le 21/4/2025.
- [9] Organisation des Nations Unies.1948. *Déclaration universelle des droits de l'homme* Article 26.2, [en ligne] [Article 26 de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme](#), consulté le 22/4/2025.
- [10] Perrenoud. Ph. 2002. « Les conceptions changeantes du curriculum prescrit : hypothèses Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation » *Educateur*, Numéro spécial " Un siècle d'éducation en Suisse romande ", 2002, n° 1, pp. 48-52, [en ligne] [Perrenoud - Les conceptions changeantes du curriculum prescrit](#), consulté le 20/4/2025.
- [11] Perrot, T. 2001. « Grille d'évaluation d'un site internet pédagogique » *Polar FLE* [en ligne], [grille2 FLE, grille d'analyse, français langue étrangère](#), consulté le 20/4/2025.
- [12] République du Burundi. - 2010. *Lois sur l'enseignement de base et secondaire, de 2010 à 2016*. Bujumbura : Cabinet du Président. [c28a59b52a5498df6851c5d9360f89009c44398e.pdf](#), consulté le 13/1/2025.

- [13] -2012. *Le cadre stratégique de croissance et de lutte contre la pauvreté 2^e génération (CSLP2), d'ici 2025*. Bujumbura : Cabinet du 2^e Vice-Président.
- [14] - 2012. *Plan sectoriel de développement de l'éducation et de la formation 2012-2020*. Bujumbura : MEBSEMFPFA, [Plan sectoriel du développement de l'éducation et de la formation.pdf](#), consulté le 16/1/2025.
- [15] - 2013. *Domaine de langues : Kirundi-français-anglais et kiswahili 7^e. Manuel de l'élève (T1, 2 et 3)*. Bujumbura : MEESRS
- [16] - 2013. *Domaine de langues : Kirundi-français-anglais et kiswahili 7^e. Guide de l'enseignant (T1, 2 et 3)*. Bujumbura : MEESRS.
- [17] - 2014. *Domaine de langues : Kirundi-français-anglais- kiswahili 8^e. Manuel de l'élève (T1, 2 et 3)*. Bujumbura : MEESRS.
- [18] -2014. *Loi n°1/ 19 du 10 septembre 2013 portant Organisation de l'enseignement de base et secondaire*. Bujumbura : Cabinet du Président.
- [19] - 2014. *Domaine de langues : Kirundi-français-anglais- kiswahili 8^e. Guide de l'enseignant (T1, 2 et 3)*. Bujumbura : MEESRS.
- [20] - 2015. *Le curriculum de l'enseignement fondamental*. Bujumbura : MEESRS.
- [21] - 2016. *Domaine de langues : Kirundi-français-anglais- kiswahili 9^e. Guide de l'enseignant (T1, 2 et 3)*. Bujumbura : MEESRS.
- [22] - 2016. *Domaine de langues : Kirundi-français-anglais- kiswahili 9^e. Manuel de l'élève (T1, 2 et 3)*. Bujumbura : MEESRS.
- [23] - 2019 Décret-loi n° 100/78 du 22 mai 2019 portant fixation des langues d'enseignement et échelonnement des langues enseignées à l'école fondamentale. Bujumbura : Cabinet du Président.
- [24] - 2019. *Le Décret du 22/5/2019 sur la transition linguistique et la langue d'enseignement*. Bujumbura : Cabinet du Président.
- [25] Rieuvier, A. *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés, apprentissage, formation, psychologie cognitive*, Paris, E.S.F, 1997, « Pédagogies ».
- [26] Tomé, M. 2004. *Français langue étrangère et Internet (FLENET)* España : Universidad de León,[en ligne], [Microsoft Word - Grille aide évaluation manuels_3.docx](#), consulté le 18/4/2025.