



ECOLE NORMALE SUPERIEURE

**DEPARTEMENT DES LANGUES ET
SCIENCES HUMAINES**

SECTION FRANCAIS

DIDACTIQUE DES LANGUES

SYLLABUS

Titulaire du cours :

Pr Rémy NSENGIYUMVA

Table des matières

Avant-propos	1
INTRODUCTION GENERALE	2
CHAPITRE I: LES GRANDES PERIODES DE LA DIDACTIQUE DES LANGUES	3
1.1. Définitions de quelques concepts clés	3
1.1.1. Contrat didactique	3
1.1.2. Didactique	3
1.1.3. Didactique comparée	4
1.1.4. Modèle didactique	4
1.1.5. Outils didactiques	5
1.1.6. Programmation didactique	5
1.1.7. Situations didactiques	5
1.1.8. Sujet didactique	6
1.1.9. Transposition didactique	6
1.1.10. Triangle didactique	6
1.2. Evolution de la didactique	6
1.2.1. Conceptions de la didactique	Erreur ! Signet non défini.
1.2.2. Les activités de conceptualisation	9
1.3. Articulation didactique et pédagogie	10
1.4. La linguistique appliquée	13
1.5. Les composantes de la didactique des langues	14
1.5.1. La relation de la didactique des langues avec les langues	14
1.5.2. Domaines de la didactique des langues	15
1.6. La notion de la transposition didactique	17
1.7. L'acquisition d'une langue étrangère	20
1.7.1. La mnémotechnique	20
1.7.2. Stratégies de correction des erreurs des apprenants	21
CHAPITRE II : LA SITUATION DE LA DIDACTIQUE DES LANGUES AU	24
BURUNDI DES ORIGINES A NOS JOURS	24
2.1. La didactique du kirundi	24
2.2. La didactique du français	25
2.2.1. L'apport de la réforme scolaire de 1973	31

2.2.2. La réforme scolaire de 1989 et la création des collègues communaux	31
2.3. La didactique du kiswahili	32
2.3.1. Les voyelles et les consonnes du kiswahili	32
2.3.2. Quelques notions de grammaire du kiswahili	35
2.3.3. Les emprunts du kiswahili	38
CHAPITRE III : APPLICATION DES METHODOLOGIES D'ENSEIGNEMENT DES LANGUES	39
3.1. La méthodologie traditionnelle (M.T.)	39
3.2. La méthode directe(MD)	41
3.3. La méthode active (MA)	42
3.4. La méthodologie audio-orale(MAO)	42
3.5. La méthodologie structuro-globale audiovisuelle(SGAV)	42
3.6. L'approche communicative (A.C.)	43
3.7. La perspective actionnelle (P.A.)	45
3.8. L'électisme actuel (EA)	45
3.9. La pédagogie de l'intégration	45
3.9.1. La scénarisation didactique d'une ressource	47
3.9.2. Les avantages de la pédagogie de l'intégration	49
CHAPITRE IV : L'APPORT DU CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE ...	50
POUR LES LANGUES DANS LA DIDACTIQUE DES LANGUES	50
4.1. La description des niveaux des apprenants	50
4.2. Compétences langagières	52
4.3. La notion du plurilinguisme	53
4.4. Présentation de niveaux communs de référence	54
4.5. Présentation des niveaux communs de compétences en langues	55
CONCLUSION GENERALE	60
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	60
ANNEXES	Erreur ! Signet non défini.

Avant-propos

Le cours de Didactique des langues est indispensable dans la compréhension de l'évolution de la didactique. Son contenu a pour objet de former les étudiants de Baccalauréat 3 de la section Français aux différentes stratégies d'acquérir une langue notamment la mnémotechnique sans oublier les différents niveaux de maîtrise des langues enseignées.

Objectif général du cours

L'étudiant doit être capable de comprendre l'évolution historique des didactiques des langues.

Objectifs spécifiques

A la fin de ce cours de Didactique des Langues, l'étudiant de Français Baccalauréat 3 doit être capable de :

- Définir les concepts-clés de la didactique ;
- décrire les grandes périodes de la didactique des langues et les principes de la didactique ;
- distinguer les méthodes ou approches didactiques
- différencier les niveaux de connaissance d'une langue

Prérequis: Les prérequis nécessaires doivent être acquis dans le cours de Pédagogie générale

Organisation du cours

Le cours de Didactique des Langues a 3 crédits avec un volume horaire total de 45H. La partie théorique occupe 25H et les travaux dirigés 20H.

Bref contenu du cours

Le cours passe en revue l'objet de la didactique des langues, l'aperçu historique de cette discipline de l'Antiquité à nos jours et les grands principes didactiques. Il trace l'évolution des méthodes d'enseignement (Traditionnelle, Directe, Audio, audio-visuel, SGAV, Approche

communicative, Approche actionnelle). Il s'intéresse aussi aux stratégies d'acquisition des langues.

Méthodologie d'enseignement

La méthodologie d'enseignement qui est préconisée par ce cours de Didactique des Langues est la suivante :

Les étudiants travaillent de manière collaborative sur les différentes tâches proposées. Ils sont invités à enrichir leurs connaissances par le recours systématique à leur expérience personnelle, la recherche de bibliographie complémentaire, des citations d'autres auteurs ou encore des comptes rendus de lectures personnelles.

Après la synthèse des travaux en groupes, il sera question de proposer des corrigés aux différentes tâches en y apportant quelques théories sur les méthodes et méthodologies d'enseignement d'une langue. Par tout cela, c'est la méthodologie participative qui est envisagée.

Supports pédagogiques

Les supports pédagogiques sont les polycopies, les ouvrages, le power point et le syllabus.

Modes d'évaluation

Deux modes d'évaluation sont proposées. Il s'agit d'une évaluation formative (travail écrit qui sera donné en cours d'enseignement-apprentissage) et l'évaluation sommative (examen écrit qui sera effectué à la fin du cours). Les deux travaux sont respectivement évalués à 40% et 60%. L'examen de la 2^e session est pondéré à 100%.

INTRODUCTION GENERALE

En didactique, une langue est dite étrangère car elle s'oppose à la langue maternelle. La langue étrangère n'est pas la langue de première socialisation ou biologique, ni la première dans l'ordre des appropriations linguistiques. Une langue est donc étrangère pour deux types de sujets. Les premiers sont ceux qui ne la reconnaissent pas comme langue maternelle et les seconds sont ceux qui en font l'objet d'un enseignement à des locuteurs non natifs. Ceci veut signifier que la didactique porte sur d'autres objets que les langues.

Ainsi, ce cours de Didactique des Langues abordera les différents concepts liés à la didactique pour que les étudiants, qui apprennent ces langues avec le projet de les enseigner à leur tour, puissent les enseigner avec plus d'aisance et d'efficacité.

Le cours décrit aussi les différents principes de la didactique et les méthodologies d'enseignement des langues. Une grande attention sera portée aux méthodes actives qui aident l'enseignant à développer une prise de la parole en situation didactique.

Le cours présente également les niveaux de maîtrise des langues et les critères de positionnement des étudiants par rapport à leur degré de compétences langagières. Ces critères d'évaluation se réfèrent aux différentes compétences que doivent avoir les apprenants en langues étrangères ou maternelles.

CHAPITRE I: LES GRANDES PERIODES DE LA DIDACTIQUE DES LANGUES

1.1. Définitions de quelques concepts clés

Il existe plusieurs concepts en didactique des langues, nous choisissons quelques-uns et nous les présentons par ordre alphabétique.

1.1.1. Contrat didactique

Le Contrat didactique est un ensemble des obligations réciproques que chaque partenaire de la situation didactique doit imposer aux autres c'est-à-dire les enseignants et les apprenants. Le contrat fixe le rôle et le statut de ces acteurs de l'enseignement.

1.1.2. Didactique

Le terme didactique est un terme très ancien et renvoie à tout ce qui a trait à la diffusion des connaissances. La didactique se définit comme une étude des questions posées par l'enseignement et l'acquisition des connaissances dans les différentes disciplines scolaires. On parle alors de didactique des langues, des mathématiques, des sciences,, des sciences de la vie et de la terre, etc. La didactique est aussi l'étude systématique des méthodes et des pratiques de l'enseignement en général ou de l'enseignement d'une discipline en particulier. Selon Michel Develay (1992), la didactique est centrée sur le rapport entre les contenus et le savoir. A partir de

ce mot didactique, il s'est développé d'autres types de didactiques telles que la didactique générale et la didactique spéciale.

La didactique générale s'intéresse à la conduite de la classe (cours magistraux, leçons, travaux pratiques individuels ou collectifs, utilisation de manuels, etc.) ; alors que la didactique spéciale s'intéresse à l'enseignement d'une discipline particulière pour une classe, un cycle d'études ou un ordre d'enseignement.

Les spécialistes Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2005:50) « soulignent que ces différentes didactiques se sont développées depuis les années 1970 et à l'origine, la Didactique n'était pas clairement différenciée de la pédagogie qui s'occupe des problèmes d'enseignement ». Mais progressivement, la didactique s'est vite différenciée de la pédagogie par le rôle central des contenus disciplinaires et par sa dimension épistémologique. La pédagogie, quant à elle, s'intéresse aux relations qui existent entre enseignants et élèves, bref, à la conduite de la classe.

Utilisés au pluriel, les didactiques désignent des disciplines de recherche qui analysent les contenus d'enseignement-apprentissage transférables à des matières scolaires. Le spécialiste Yves Reuter (2007) souligne que les didactiques se sont prodigieusement développées mais demeurent souvent des sous-domaines des disciplines-mères ou des sciences de l'éducation. Nous constatons donc que les didactiques renvoient aux disciplines scolaires ou aux objets de la didactique.

1.1.3. Didactique comparée

La didactique comparée peut être définie comme un projet de recherche qui vise à mettre en dialogue les didactiques disciplinaires en décrivant les spécificités de chacune d'elles ou en montrant les caractéristiques communes. On peut, par exemple, étudier les ressemblances et les dissemblances entre les voyelles du kirundi et du français.

1.1.4. Modèle didactique

Le concept de modèle didactique sert à comprendre les principes de construction des objets didactiques. Il sert également d'outil pour la création de séquences didactiques. C'est ce que nous pouvons appeler l'ingénierie didactique. Il permet d'expliquer des modèles intuitifs qui

régissent l'enseignement. C'est un outil important dans la préparation d'une leçon, l'évaluation des performances des élèves ou dans la correction des évaluations.

1.1.5. Outils didactiques

Dans une activité d'enseignement-apprentissage, on parle souvent d'outils didactiques. Il s'agit d'un dispositif matériel ou artefact servant une situation d'enseignement-apprentissage. L'outil est appréhendé au-delà de son aspect physique par l'usage qui en est fait (tableau, cahier, manuel, fiche de préparation d'une leçon, craies, frottoir, etc.). Ces outils contribuent à la construction des savoirs. Selon Yves Reuter (2007), les outils didactiques sont définis comme des aides didactiques comportant trois finalités essentielles: solliciter l'activité et la réflexion personnelle des élèves, rendre possible un travail autonome adapté à chacun et les familiariser avec des outils de communication liés aux différentes disciplines.

1.1.6. Programmation didactique

La programmation didactique est un processus de planification temporelle des contenus d'enseignement d'une discipline. Elle est consubstantielle au système d'enseignement ou au système didactique préparé par l'enseignant.

Ce dernier met en place une programmation annuelle ou sur des temps plus courts comme les séquences d'enseignement. Bertrand Daunay et al. (2014 :45) écrit qu'une séquence « n'est pas un carcan mais un outil prévisionnel qui contient dans sa logique propre les conditions de sa mutabilité. » Nous remarquons alors qu'une séquence ne peut être pleinement cohérente avant sa mise en œuvre avec les élèves.

1.1.7. Situations didactiques

La situation didactique se définit comme un continuum de séances d'enseignement qui se définit dans le temps et dans l'espace. Les apprentissages et les enseignements sont, en situation didactique, bien situés. Il y aura des situations d'enseignement-apprentissage, d'évaluation et de validation.

1.1.8. Sujet didactique

Le sujet didactique est une catégorie de ce que l'étudiant apprend ou ce qui est enseigné dans une telle discipline qui intéresse le didacticien.

1.1.9. Transposition didactique

La transposition didactique est un travail qui fait référence à un objet de savoir à enseigner. C'est un processus de sélection, de transformation et de réorganisation en tenant compte du savoir de départ et du savoir d'arrivée. Yves Chevallard (1985) dit que la mise en texte des savoirs passe par leur décontextualisation de leur sphère de production pour être recontextualisés dans la sphère scolaire. Ce concept de transposition didactique est très dynamique car le savoir savant n'est pas figé.

1.1.10. Triangle didactique

C'est un système de relations qui s'établissent entre trois pôles, à savoir le savoir, l'apprenant et l'enseignant. Ce pôle est souvent représenté sous la forme d'un triangle. C'est l'analyse des relations entre ces pôles qui caractérise les didactiques comme disciplines théoriques.

1.2. Evolution de la didactique

Dès le XVII^e siècle, il se pose la question des méthodes de la transmission des savoirs: comment organiser la progression des apprentissages? De quelle manière enseigner efficacement les différents savoirs? Voilà des questions qui ont suscité un débat en didactique.

A partir du XIX^e siècle, la scolarisation des savoirs en discipline c'est-à-dire en contenus enseignables à des enfants dans un but de formation de l'esprit commence à s'organiser. Toutefois, il n'y a pas de mention du terme de didactique dans les différents ouvrages comme les dictionnaires ou Encyclopédies. En France, on utilisera plutôt les mots comme pédagogie pratique, pédagogie vécue, méthodologie spéciale, technique pédagogique, etc.

Une autre étape de l'émergence de la didactique reste le renouvellement des savoirs et la parution des théories et domaines de recherches qui provoquent l'actualisation des programmes d'enseignement. Actuellement, le problème de l'échec scolaire et de l'adéquation des méthodes traditionnelles aux nouveaux publics de l'école engage à l'innovation. Et celle-ci sent le besoin

de se fonder scientifiquement. On peut dire que la didactique qui est née dans les années 70 connaît actuellement un succès inédit.

C'est à partir de cette époque (1970) que commencent à apparaître des didactiques disciplinaires, des didactiques en mathématiques, langues, français ou anglais. La didactique est devenue inséparable d'une image disciplinaire. Michel Develay (1992 :23) postule que les didactiques « se sont construites en réaction aux sciences de l'éducation, jugées trop déconnectées de questions pratiques ».

Aujourd'hui, près de 350 ans après la parution de la Grande Didactique de Comenius (1657), la didactique a bien évolué et a des significations variées.

Selon Christian Puren 2012, la didactique a deux grandes conceptions qui peuvent être analysées depuis la période antique jusqu'à nos jours.

La première conception est une acception antique qui stipule que l'expression didactique des langues renvoie à l'utilisation de techniques et de méthodes d'enseignement propres à chaque discipline. Les techniques retenues sont, bien entendu, différentes selon les matières, puisqu'elles dépendent directement des contenus à enseigner. Pour l'enseignement des langues, l'enseignant privilégie les techniques audio-orales. Concernant l'enseignement des sciences physiques, il privilégie la démarche expérimentale tandis que pour l'enseignement des sciences économiques, l'enseignant privilégie l'étude de cas. Toutes ces techniques pédagogiques retenues, leur adaptation aux caractéristiques de la discipline enseignée ainsi que leur articulation constituent la didactique de la discipline.

Selon toujours Christian Puren 2012, la deuxième conception relève de l'acception moderne où la didactique étudie les interactions qui peuvent s'établir dans une situation d'enseignement-apprentissage entre un savoir identifié, un enseignant dispensateur de ce savoir et un élève récepteur de ce savoir. Ceci montre que la didactique des langues ne se contente plus de traiter la matière à enseigner selon des schémas préétablis, elle pose comme condition nécessaire la réflexion épistémologique sur la nature des savoirs qu'il aura à enseigner et la prise en compte des représentations de l'apprenant par rapport à ce savoir.

Selon toujours Christian Puren, la didactique des langues signifie l'étude des conditions et des modalités d'enseignement et d'appropriation des langues en milieu non naturel. Néanmoins, dans la mesure où la frontière entre les situations dites en milieu naturel et les situations dites en milieu non naturel n'est pas bien définie, certains aspects de la recherche en acquisition concernent soit la didactique des langues, soit la linguistique ou plus précisément la psycholinguistique. Comment alors Christian Puren (2012) définit la didactique des langues? Selon lui, la didactique des langues est une discipline centrée sur l'observation, l'analyse, l'interprétation et l'intervention d'enseignement-apprentissage des langues.

Pour cet auteur, le sens accordé à la terminologie « discipline centrée sur » peut signifier que cette discipline ne se limite pas aux activités, aux objets, mais que ces activités constituent le cœur de son projet, le noyau dur de sa cohérence.

Avec l'observation, Christian Puren (2012) écrit qu'il s'agit de recueillir et de classer des données premières ou immédiates. Par exemple, si on observe un enseignant qui fait écouter deux 2 ou 3 fois un dialogue enregistré aux apprenants et leur demande successivement : « Qui sont les interlocuteurs ? » « Où sont-ils ? » « De quoi parlent-ils ? », nous remarquons à ce niveau qu'il est en train de solliciter le maximum de réponses à chacune de ces questions.

S'agissant du rôle de l'analyse, Christian Puren (2012) fait savoir que c'est une façon de mettre les données premières en relation interne les unes avec les autres, de manière à faire apparaître des données secondes. Ce spécialiste ajoute que, dans le cas d'une analyse, l'enseignant fait faire à ses apprenants un exercice non préparé et très guidé de compréhension orale de type repérage factuel.

Pour l'interprétation, il s'agit de mettre ces données premières en relation avec des données externes, recueillies, constatées ou hypothétiques. A la fin de l'observation, l'enseignant indique aux apprenants qu'il a voulu entraîner la classe à comprendre globalement, à accepter une compréhension partielle et à faire des hypothèses pour combler leurs déficits de compréhension. Dans ce cas, l'observateur peut interpréter ses données d'observation en les mettant en relation avec des données externes. C'est ce que Christian Puren (2012) appelle objectifs déclarés de l'enseignant.

Concernant l'intervention, ce même auteur souligne qu'il s'agit de proposer des améliorations ou des élargissements de la compétence de l'enseignant. Celui-ci pourra organiser des exercices d'écoute active en demandant aux élèves d'émettre des hypothèses sur un document sonore à partir de quelques-uns de ses mots clés. Cette activité permettra à l'enseignant de tester la compréhension orale des apprenants sur d'autres types de documents; d'articuler ce type d'écoute avec d'autres sur le même document (faire faire, après une première écoute globale, une seconde écoute de repérage ponctuel d'informations, par exemple; de proposer à ses élèves d'autres dispositifs de compréhension leur laissant une plus grande marge d'autonomie (élaboration par groupes d'un projet d'écoute ciblée après une première écoute collective globale, par exemple, ou à l'inverse des dispositifs plus directifs comme le QCM ou les cases à remplir, etc. D'après Cuq et Gruca (2005 :450), ces types d'exercices sont considérés comme des tâches à accomplir plus complexes et qui mettent en œuvre différents savoir-faire.

Pour les pratiques de classe, il est question des activités réalisées par l'enseignant lui-même face aux apprenants dans la salle de classe. Il s'agit des procédures directement observables, par exemple, la proposition par l'enseignant d'une activité de conceptualisation grammaticale suivie d'une batterie d'exercices d'application, par opposition aux activités abstraites ou processus c'est-à-dire les traitements cognitifs correspondants effectués par l'apprenant.

1.2.1. Les activités de conceptualisation

Il s'agit aussi des activités effectivement réalisées, par opposition aux activités exigées par les principes pédagogiques telles que les théories et la méthodologie de référence. Il a été déjà constaté que dans les pratiques de classe, les enseignants privilégient la méthode transmissive et déductive c'est-à-dire qu'ils expliquent eux-mêmes la règle avant de donner des exercices d'application alors que le principe de centration sur l'apprenant leur exige de mettre en œuvre les méthodes opposées, active et inductive. Ceci permettrait « aux apprenants de conceptualiser eux-mêmes la règle ». (Puren, 2012:304).

Généralement, dans le processus didactique, il faut remarquer que les opérations suivantes sont constituées : sélection, description, distribution, présentation, explication et l'évaluation portant sur les contenus d'enseignement-apprentissage. La didactique des langues se réfère toujours à des environnements déterminés, tout en cherchant en même temps à dégager des règles, des lois,

des constantes qui permettent de proposer des modèles d'intervention pouvant être utiles au-delà de tel ou tel environnement particulier.

1.3. Articulation didactique et pédagogie

Nous avons déjà montré que la pédagogie renvoie aux différentes modalités d'acquisition des connaissances et fait référence à tout ce qui relève de l'enseignement-apprentissage. Philippe Blanchet (2011) souligne que la pédagogie recouvre les théories psychopédagogiques liées évidemment aux processus d'acquisition et de développement des connaissances et aux principes méthodologiques du faire-apprendre. La pédagogie renvoie donc au comment faire apprendre ? Par quelles méthodes, quelles activités, quels exercices, quels moyens ? Elle se conçoit comme un art de conduire et de faire la classe. Elle développe beaucoup plus la discipline et l'organisation du travail des élèves en situation de classe. Elle analyse aussi les conditions dans lesquelles l'enseignement-apprentissage se déroule ou s'organise.

Ce même auteur, que nous venons de citer, précise que terme didactique fait référence au contenu d'enseignement. Il recouvre donc le champ des connaissances scientifiques propres à la discipline. La didactique se situe alors du côté de l'enseignant en tant que spécialiste du contenu d'enseignement et non pas en tant que pédagogue. Cependant, vouloir opposer les deux concepts à savoir la pédagogie et la didactique est absurde. Ces deux domaines sont évidemment complémentaires et l'enseignant a tout intérêt à s'intéresser aux deux branches s'il souhaite augmenter l'efficacité de son enseignement-apprentissage.

Le tournant amorcé par la didactique présente, aujourd'hui, quelques correspondances avec celui pris il y a cent ans. La didactique replace donc l'élève au cœur du processus éducatif. L'élève, avec ses besoins, ses motivations et ses centres d'intérêt s'enrichit de schèmes de rapport au savoir et il est désormais devenu un élève cognitif.

Il se développe actuellement ce que nous pouvons appeler l'ingénierie didactique qui peut se définir comme le quoi enseigner, quels contenus, dans quel ordre progressif, avec quels exemples, selon quelle cohérence ? Ceci suppose qu'il y a obligatoirement des étapes à suivre et qui se suivent les unes aux autres dans un enseignement-apprentissage des langues.

La didactique, nous l'avons déjà définie, est une réflexion sur les objets de l'enseignement et s'intéresse à la transposition des savoirs c'est-à-dire savoir savant, savoir à enseigner, savoir à évaluer ainsi qu'à la méthodologie.

La pédagogie est définie comme toute activité déployée par l'enseignant pour développer des apprentissages précis chez l'enfant. Pour préciser le sens du terme pédagogie, il est important de différencier pédagogie de sciences de l'éducation et de didactique.

Christian Puren (2012) écrit que le pédagogue cherche à répondre à des questions qui intéressent directement son action éducative : « Que savons-nous de l'apprentissage qui permette à l'élève d'acquérir efficacement des connaissances ? » « Comment favoriser l'apprentissage de la lecture à l'école fondamentale ou au post fondamentale ? » Voilà quelques questions sensibles auxquelles le pédagogue doit répondre. Ce dernier apparaît donc comme un praticien qui se préoccupe de l'efficacité de son action. C'est un homme de terrain, et à ce titre, il résout en permanence des problèmes concrets liés à l'apprentissage.

Comme nous pouvons le constater, le chercheur en sciences de l'éducation se préoccupe de répondre à une autre catégorie d'interrogations, sans doute moins, liées à la pratique de l'enseignement-apprentissage, mais importantes pour le pédagogue comme les questions relatives aux causes de l'échec scolaire, au rapport entre l'enseignement-apprentissage et les théories du traitement de l'information. Sa préoccupation première est donc d'améliorer la connaissance que l'on peut avoir des phénomènes qui influencent plus ou moins directement l'action éducative.

Quant au didacticien, il est avant tout un spécialiste de l'enseignement de sa discipline. Il s'interroge surtout sur les notions, les concepts et les principes qui, dans sa discipline, devront se transformer en contenus à enseigner. Il apprécie également le niveau de ses élèves (difficultés individuelles, représentations personnelles) pour identifier les obstacles de nature épistémologique ou psychologique qui doivent être surmontés pour faire apprendre. Le travail du didacticien est donc essentiellement un travail de traitement du savoir à enseigner. Il identifie et transforme le « savoir savant » (le savoir de référence) en « savoir à enseigner ».

Toutefois, certains spécialistes considèrent que la didactique est attachée à la pédagogie et ne peut se séparer de celle-ci. Guy Avanzini (1997) écrit que « si la didactique se veut indépendante

de la pédagogie, elle s'égaré dans un rationalisme illusoire et conduit à une vision scientiste. Si elle intègre toutes les données qui doivent l'être et se contente d'être une formalisation et une modélisation des pratiques, elle constitue sous cet angle un secteur de la pédagogie. »

La position de cet auteur nous montre qu'il existe une relation privilégiée entre la didactique et la pédagogie. Il faut noter que la didactique a pu parfois profiter des concepts de la pédagogie pour les adapter à la discipline donnée. Elle a aussi inventé ses propres concepts orientés en cela par les directions prises par la recherche. Nous pouvons donner comme exemple l'ingénierie didactique, la didactique curriculaire et la didactique heuristique.

Force est de constater que l'action pédagogique sollicite une synergie extrêmement complexe de savoirs et savoir-faire dans des champs d'expérience très divers. Le pédagogue et le didacticien sont de plus en plus invités à échanger leurs informations en conservant des directionnels communs qui facilitent réellement les apprentissages et diminuent l'échec scolaire. Ils doivent tous se poser les questions suivantes : Comment installer des systèmes de régulation des enseignements-apprentissages plus performants? Ou encore, comment transformer une courbe de Gauss en courbe en « J », ou tout simplement comment faire aimer les langues aux enfants ?

Aujourd'hui, nous considérons que, dans l'univers scolaire, la pédagogie concerne l'art de conduire et de faire la classe, sans oublier la disposition des élèves en classe tandis que la didactique concerne, l'art ou la manière d'enseigner les notions propres à chaque discipline et même certaines difficultés relatives à un domaine dans une discipline donnée.

La didactique permet alors à l'enseignant de repérer les principaux concepts qui fonctionnent dans la discipline et d'analyser leurs relations mutuelles. Elle s'intéresse aux modalités de leur introduction dans l'enseignement. Elle examine le fonctionnement social de ces concepts, les pratiques sociales auxquelles ils renvoient et la notion de la transposition didactique et de l'ingénierie didactique.

On parle d'ingénierie didactique quand il s'agit de questionner les séquences d'apprentissage et d'utiliser les résultats pour construire de nouvelles séquences. Ces séquences sont des étapes essentielles qu'il faut suivre pour dispenser une leçon et elles respectent un ordre logique. Elles ne sont pas interchangeables.

La didactique curriculaire est centrée sur le choix de contenus, leur organisation dans un curriculum prescrit ou réel tandis que la didactique heuristique relève de l'étude et de la contribution à l'évolution même des contenus disciplinaires. Elle réunit des didacticiens très spécialisés tels que des syntaxologues par exemple en didactique du français. Une évaluation de la Didactique des langues est la linguistique appliquée.

1.4. La linguistique appliquée

C'est cette époque que l'on a appelée celle de la linguistique appliquée qui est vue comme une application de la linguistique. Les progrès de la linguistique structurale laissaient croire que les descriptions du fonctionnement des langues exerceraient une forte influence sur leur enseignement-apprentissage. Mais, les spécialistes se sont heurtés à cette question très embarrassante : enseigner quoi et enseigner comment ?

Apparue aux Etats-Unis au cours des années 50, la linguistique appliquée est d'abord liée soit à des modèles d'analyse linguistique relativement formalisés, appartenant au structuralisme distributionnel, soit à des technologies d'enregistrement et de reproduction (magnétophone et laboratoire de langue) et de recherche d'automatisation (traduction automatique).

Dans l'enseignement des langues, son succès accompagne celui des exercices structuraux et de la méthodologie audio-orale. Elle exploite et porte à son crédit le renouvellement des descriptions linguistiques reposant surtout sur les procédures de la linguistique distributionnelle pour la phonologie, la morphologie et la syntaxe. Vers la fin des années 70, les spécialistes en didactique proposent de remplacer linguistique appliquée par didactique des langues étrangères.

De nos jours, il s'avère indispensable de remarquer que la didactique des langues garde des liens privilégiés avec la linguistique, du moins avec les sciences du langage, Ces dernières ont recouru à la sociolinguistique, la psycholinguistique, la pragmatique, l'acquisition, la linguistique conversationnelle, l'analyse du discours, etc.

La linguistique appliquée qui était vue comme une application de la linguistique a eu beaucoup de progrès qui ont montré que les descriptions du fonctionnement des langues exerceraient une forte influence sur leur enseignement. D'ailleurs, il faut remarquer que la linguistique englobait l'ensemble des études sur le langage. Et si nous la comparait avec les autres sciences humaines,

elle était reconnue comme capable de produire des modèles si élaborés que beaucoup de chercheurs dans le domaine de l'enseignement des langues ont pu penser que, l'objet étant commun, leur application à l'enseignement pouvait fournir une réponse plus efficace et scientifiquement garantie.

1.5. Les composantes de la didactique des langues

Ici, la question qui se pose est de savoir le domaine dans lequel s'inscrit la didactique des langues. S'inscrit-elle dans le domaine des sciences de l'éducation ou dans celui des sciences du langage? Ce qu'il faut savoir ici, c'est que les sciences de l'éducation entretiennent des relations fortes avec la sociologie et la psychologie. L'inscription de la didactique des langues dans le seul domaine des sciences de l'éducation paraît insuffisante puisque le terme d'éducation implique la formation globale de l'individu alors que, l'objet de la Didactique des langues est l'enseignement et l'apprentissage et non l'éducation, qui correspondrait plutôt à la Didactique générale.

L'autre possibilité est l'inscription de la Didactique des langues au sein des sciences du langage. Mais, selon Cuq et Gruca (2005 : 63) « il ne faut pas confondre les sciences du langage avec la linguistique, qui n'en est aujourd'hui qu'une des sous-parties ». Ceci montre que la didactique est une discipline indépendante.

1.5.1. La relation de la didactique des langues avec les langues

La relation qui s'établit entre la didactique des langues avec les langues est bien évidemment la dichotomie langue/parole. Cette dualité sert à affirmer que la didactique des langues fait bien partie des sciences du langage car, elle fait de la langue un objet d'enseignement et d'apprentissage (phonétique, phonologique, morphologique, syntaxique, lexical, sémantique, diachronique, synchronique).

Or, si le didacticien des langues doit tenir compte de ce que lui apprend la sociologie, la psychologie et d'autres disciplines encore plus proches, comme la sociolinguistique et la psycholinguistique, il ne peut le faire qu'en raison des rapports qu'elles entretiennent avec l'objet linguistique qui demeure central. Son but est donc de fournir sa contribution à la connaissance du langage par le biais de l'enseignement-apprentissage, qui est son angle d'étude propre. C'est dans cette orientation que se trouve la divergence essentielle entre la didactique des langues et la

linguistique. Voyons maintenant comment on peut envisager la composition de la didactique des langues.

1.5.2. Domaines de la didactique des langues

Il faut d'abord souligner que toutes les langues enseignées peuvent faire objet d'une didactique spécifique. Cela signifie qu'il doit y avoir des sous-ensembles possibles que des langues proposées comme objet d'enseignement-apprentissage. Ainsi, on aura la didactique de l'anglais, de l'espagnol, de l'arabe, de kiswahili, du kirundi, du français, etc.

Pour le cas du français, si un élève a acquis cette langue de façon naturelle, c'est-à-dire dans sa première socialisation, on l'appellera locuteur de langue maternelle ou locuteur natif de la langue. Mais, si le français n'est pas pour l'élève une langue première, on l'appellera locuteur de langue étrangère. Ici, on aura alors deux sous-ensembles de la didactique du français (DF) à savoir la didactique du français langue maternelle (DFLM) et la didactique du français langue étrangère (DFLE).

En fonction des situations d'enseignement-apprentissage, il peut s'observer une distinction entre didactique du français langue étrangère (DFLE) et didactique du français langue seconde (DFLS). Les spécialistes Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2005 :66) représentent ces différentes imbrications de la façon suivante :

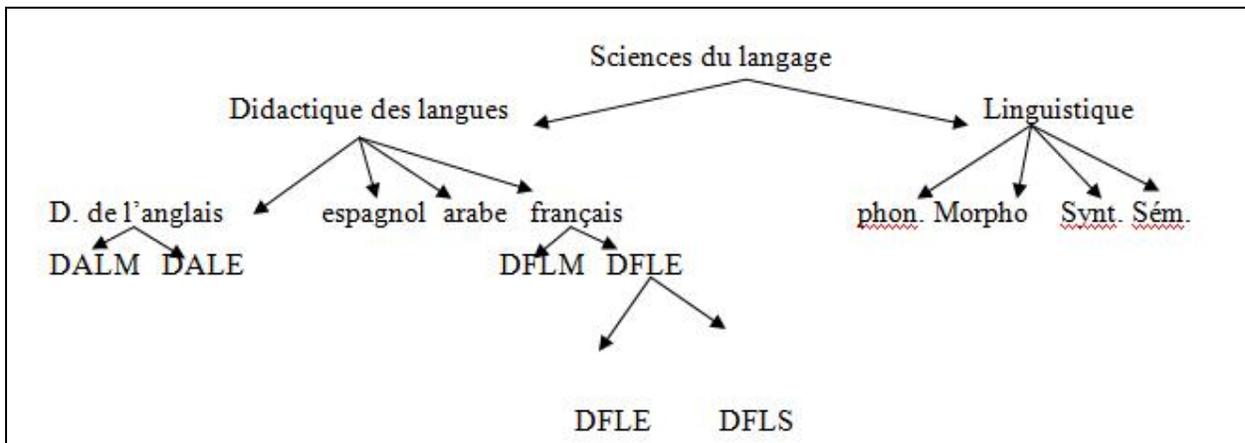


Schéma n°1 : Lien entre Didactique des Langues et la linguistique (Cuq et Gruca 2005 : 66).

A travers ce schéma, nous remarquons que la relation qui existe entre la DFLM et la DFLE est constituée par la notion de langue. Ce qui veut dire que la DFLM entretient des relations de nature didactique et non pas de nature linguistique (langue) avec les autres langues ; de même que la DFLE entretient des liens de nature didactique avec les didactiques des autres langues étrangères et au sein même de la DFLE, il y a la DFLS. Et nous pouvons représenter ce classement comme suit :

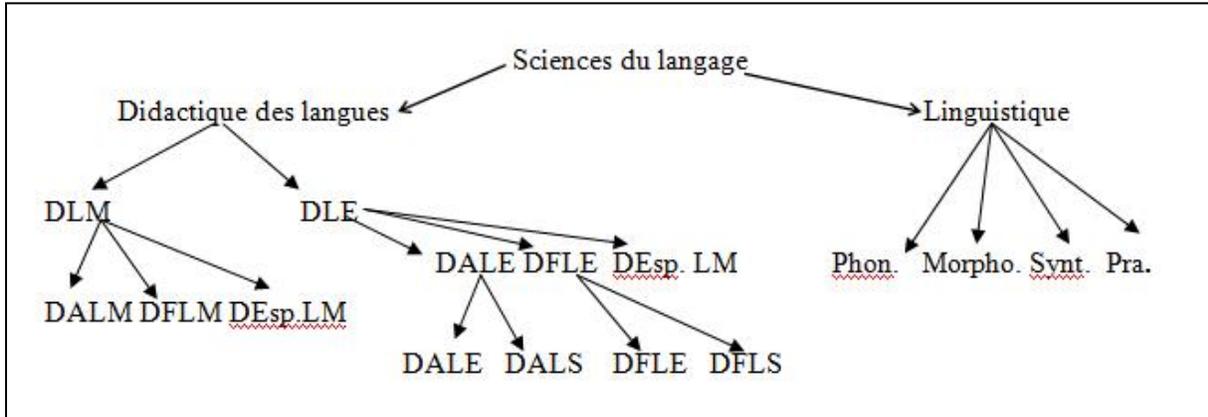


Schéma n°2 : Classement de la Didactique des Langues et les autres Langues selon Cuq et Gruca2005 : 67.

Ce schéma nous montre que la didactique des langues se classe dans le domaine des sciences du langage. C'est un classement non fondé sur le critère de la langue mais sur des convergences didactiques. Ceci montre que la didactique des langues s'est détachée de la linguistique. Vers les années 1980, Robert Galisson a proposé l'appellation de didactologie des langues et des cultures au lieu de didactique des langues. Mais, c'est la terminologie de didactique des langues qui a été retenue par la majorité des chercheurs.

La notion, de rôle, de statut et de valeurs d'une langue a été alors prise en compte dans la définition d'une langue plus importante par rapport aux autres. Il y a alors la langue (L1) qui est langue maternelle d'un individu et la langue d'enseignement, d'administration ou langue seconde(L2).

En didactique des langues, une autre distinction qui s'opère entre enseignants est celle de l'enseignant natif et l'enseignant non natif. L'enseignant natif est celui qui possède au mieux la langue qu'il enseigne notamment en termes de prononciation et de finesses d'emploi syntaxique

et lexical. L'enseignant non natif est celui qui enseigne une langue étrangère. Une autre étape importante que nous devons respecter en didactique des langues est la transposition didactique.

1.6. La notion de la transposition didactique

La notion de transposition didactique est beaucoup utilisée dans les diverses didactiques des disciplines. Elle a été d'abord consacrée au savoir mathématique. Elle a été ensuite utilisée dans les sciences de l'éducation. Elle a enfin servi de base solide dans les réflexions en didactique des langues (Chevallard 1985). Ce concept qui a été initié par Yves Chevallard est entièrement consacré au savoir mathématique et plus particulièrement aux transformations que subissent les théories des mathématiciens lorsqu'elles deviennent savoirs scolaires, d'abord dans les programmes, puis dans les manuels et les salles de classe.

Cette théorie est devenue une référence pour d'autres disciplines notamment la didactique des langues. Elle a fortement contribué à associer la notion de transposition aux savoirs dits « savants », ceux dont se réclament les disciplines scolaires comme les mathématiques, les sciences naturelles (biologie, chimie, et physique) et les sciences humaines et sociales (histoire, géographie, philosophie notamment. Nous représentons sous forme d'un schéma la définition synthétique de la transposition didactique selon le modèle Chevallard.

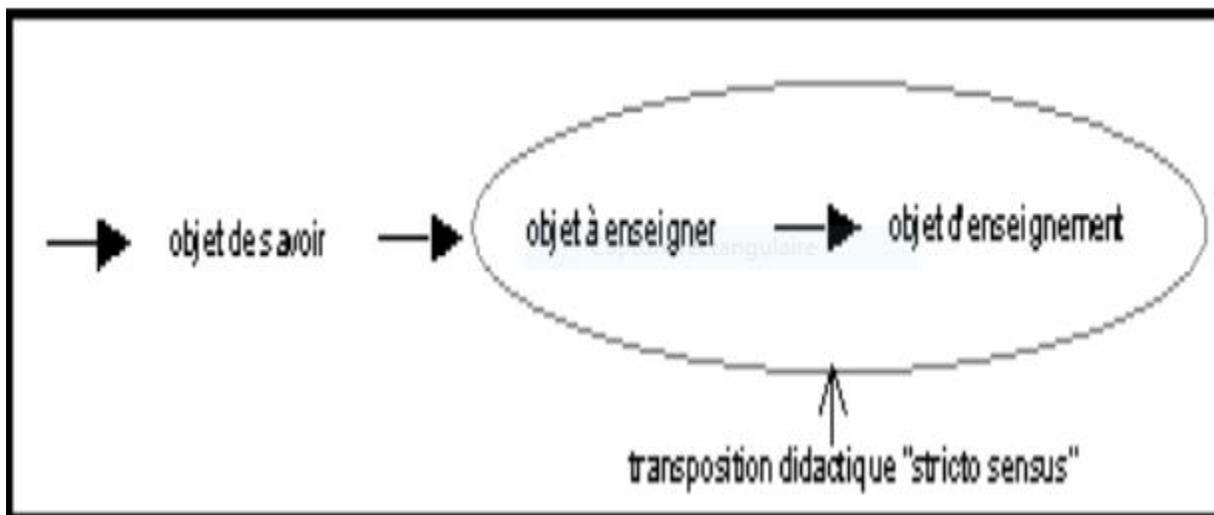


Schéma3. Représentation schématique de la définition de la transposition didactique selon Yves Chevallard (1985 :56)

Ce schéma rend plus visible trois objets à savoir l'objet de savoir, l'objet à enseigner et l'objet d'enseignement. Il ressort que la transposition didactique forme une chaîne de savoirs, d'objets et de contenus comme le montre encore ce schéma de Chevallard:

La chaîne de transposition didactique

Savoirs et pratiques ayant cours dans la société



Curriculum formel, objectifs et programmes



Curriculum réel, contenus de l'enseignement



Apprentissages effectifs et durables des élèves

Schéma n°4: La chaîne de transposition didactique selon Yves Chevallard (1985 : 57).

Si nous essayons de mener une interprétation de ce schéma de Chevallard, nous remarquons que la première flèche montre la transformation des savoirs et des pratiques en programmes scolaires.

La seconde flèche démontre que les programmes sont transformés en contenus effectifs d'enseignement. C'est ce que Chevallard appelle la transposition interne qui relève largement de la marge d'interprétation, voire de création des enseignants. Selon Chevallard, la chaîne se limite au parcours des savoirs, de l'état de savoirs savants à l'état de savoirs à enseigner (transposition externe), puis de l'état de savoirs à enseignés en savoirs enseignés (transposition interne).

La troisième flèche montre le processus d'appropriation des savoirs et des compétences dans l'esprit des élèves. Ceci reflète exactement qu'il y a une étape nouvelle et décisive dans le parcours du savoir et de la culture. Tout ceci nous permet de dire que la notion de transposition a été utilisée dans les disciplines suivant des étapes bien définies comme le montre Michel Develay (1992) dans le schéma qui suit.

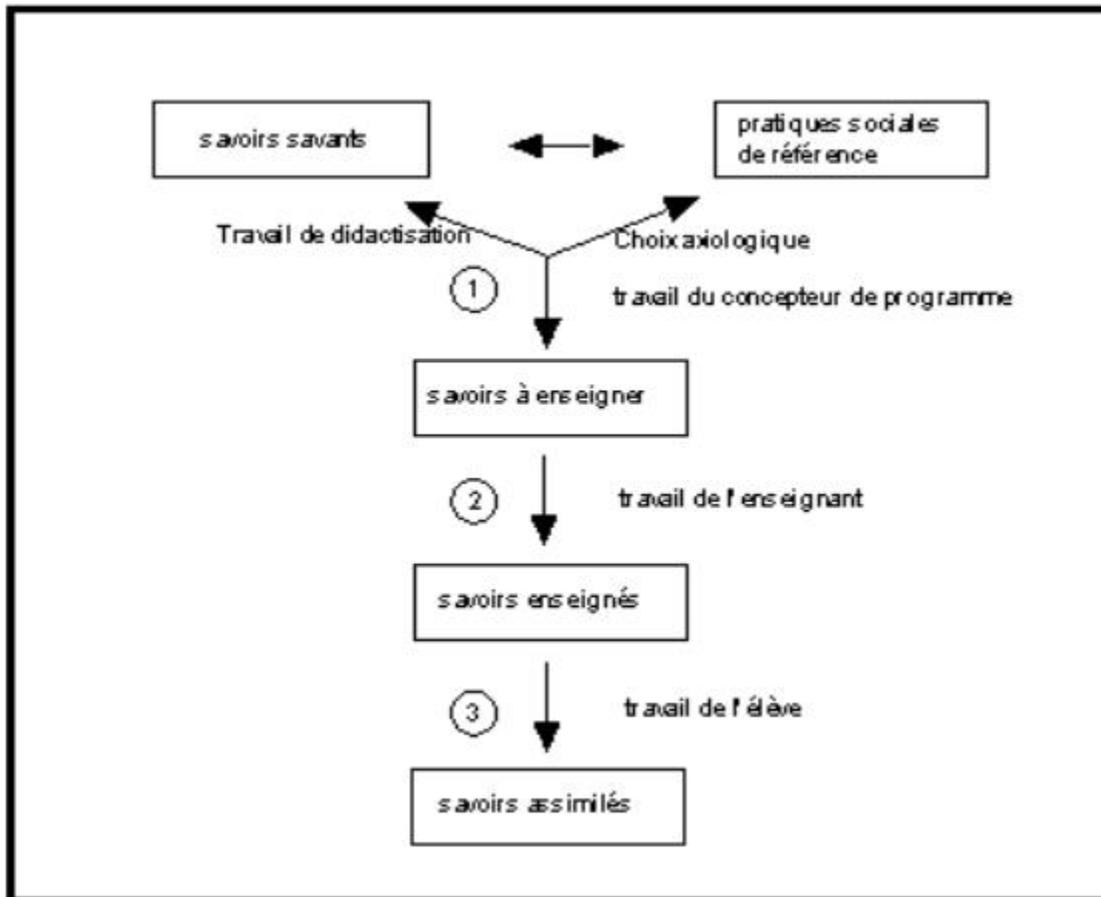


Schéma n°5. Les différents degrés de la transposition didactique selon Michel Develay (1992 : 88)

A la lecture de cette figure, nous pouvons noter que la transposition didactique se réalise par un choix d'un contenu scientifique et des objectifs d'apprentissage.

Au niveau du contenu, Philippe Blanchet (2011) affirme qu'il est impossible de vouloir tout enseigner c'est-à-dire enseigner la totalité des savoirs scientifiques car les références sont très multiples.

En didactique des langues, cette situation est aussi impossible. L'enseignant ne peut pas tout enseigner, il est obligé de faire une sélection pour avoir un savoir adapté à enseigner aux élèves. Cette sélection est indispensable car l'enseignant a une connaissance exhaustive. Il faut donc trier et sélectionner les savoirs dont les apprenants ont besoin pour atteindre une compétence visée.

La transposition didactique englobe donc la question de choix de l'objet à enseigner et l'adéquation entre ce savoir à enseigner et l'objet qui est effectivement enseigné. Le travail de l'apprenant consiste aussi à transformer le savoir enseigné en savoir appris selon leurs priorités.

1.7. L'acquisition d'une langue étrangère

En Didactiques des Langues, tout individu est disposé à apprendre n'importe quelle langue du milieu dans lequel il évolue dès la naissance. Il n'y a pas de disposition physiologique initiale qui limiterait l'acquisition d'une langue ou d'une autre. Face à cette égalité fondamentale dans notre aptitude initiale à acquérir n'importe quelle langue, comment expliquer cette inégalité insurmontable dans l'apprentissage et la maîtrise d'une seconde langue ? Le problème est donc l'enseignement.

C'est la logique même de l'enseignement dans notre société qui distingue les élèves aptes à s'exprimer en langues comme le français, l'anglais et les autres jugés inaptes, découragés et même dégoûtés par l'enseignement-apprentissage et la pratique des langues étrangères. Pour bien acquérir des langues, il faut organiser des interactions entre les apprenants en voie d'acquisition des langues. Cette situation d'interaction peut se dérouler entre enseignant et apprenant ou entre apprenants eux-mêmes. Il est donc très intéressant, pour l'enseignant de langues de disposer des techniques ou des stratégies de distribution de parole en classe.

1.7.1. La mnémotechnique

En situations didactiques, l'enseignant peut utiliser plusieurs méthodes facilitant une maîtrise de la matière à enseigner. La mnémotechnique qui est un ensemble de méthodes qui donnent la possibilité de mémoriser des ressources d'une manière verbale est ici plus efficace à adopter. Elle est un art de la mémoire, un ensemble de techniques permettant de réaliser des associations

faciles pour mémoriser des savoirs jugés difficiles. On peut retenir deux façons d'utiliser cette technique en langues telles que la formulation d'une phrase et l'usage de la chanson.

Par exemple, si on veut enseigner les sept (7) conjonctions de coordination (mais, ou, et, donc, or, ni, car), on peut soit former cette phrase : Mais où est donc Ornica ?) Soit les organiser sous forme de chanson : Mais ou et donc or ni car.

La chanson et la phrase sont considérées comme des outils intéressants pour la didactique des langues. Elles facilitent l'acquisition des compétences langagières, grammaticales, syntaxiques et lexicales. Les enseignants doivent les utiliser pour l'apprentissage phonétique de la langue. Ainsi, pour utiliser la mnémotechnique, il faut respecter les étapes suivantes qui se présentent comme une ingénierie didactique :

- usage d'un document authentique ;
- dessin d'un objet à enseigner ;
- répétition individuelle ou en autonomie de la ressource mise au tableau noir;
- répétition massive ou collective ;
- mémorisation de la ressource se trouvant ou non au tableau noir par des interactions entre l'enseignant et l'apprenant ou entre enseignant et les apprenants.

A côté de cette technique maîtrisable par l'enseignant, il faut procéder aux autres stratégies de correction des erreurs de prononciation des apprenants.

1.7.2. Stratégies de correction des erreurs des apprenants

Pour bien corriger la prononciation phonétique des apprenants, il faut scinder la classe en petits groupes car la classe pléthorique met en péril l'apprentissage efficace de tous les élèves. Si l'école dispose d'un laboratoire de langue, l'enseignant doit organiser le travail en autonomie ou en tandem enseignant-apprenant grâce à l'usage du casque. Dans ce cas de figure, les échanges sont favorisés par la disposition des apprenants en cercle ou en U. L'enseignant doit aussi pouvoir circuler aisément dans l'espace et s'approcher des apprenants pour les corrections auditive et articulatoire.

Au cours de cette activité de la phonétique corrective, l'enseignant pourra cimenter l'Alphabet Phonétique International (API) aux apprenants. Ceux-ci auront la possibilité de comprendre que certains sons sont nouveaux pour eux et ils doivent les assimiler. Par exemple, le son nasal[â] en kirundi n'existe pas mais il existe en français. Cette activité doit être proposée en ouverture de séance phonétique, car il s'agit de la découverte et de l'appropriation de l'outil avec lequel la langue sera ensuite observée et manipulée. La phonétique est à la base de l'acquisition d'une compétence de communication linguistique.

De même la correction de la prononciation est une préoccupation constante dans la didactique des langues. La question qui se pose est de savoir à quand faut-il corriger l'erreur ou la maladresse liée à la mauvaise ou inadéquation de la prononciation de l'apprenant? Au moment de la lecture ou à la fin de sa lecture ? Si l'enseignant intervient pour corriger la mauvaise prononciation sur quelle théorie va-t-il se baser ? Cette correction de l'enseignant peut intervenir après sa lecture. L'enseignant choisira parmi les quatre théories suivantes celle qui convient pour sa classe : la méthode articulatoire, comparative, les oppositions phonologiques et les interférences.

Pour la méthode articulatoire, l'enseignant peut tenir compte de la position et de la forme de tous les organes articulatoires, on propose à l'apprenant d'émettre des sons à partir du fonctionnement correct de l'appareil phonatoire. Par exemple, on propose l'arrondissement des lèvres pour la prononciation de certaines voyelles; ou de faire vibrer les cordes vocales pour certaines consonnes.

Pour la méthode comparatiste, l'enseignant doit tenir compte des similitudes entre deux systèmes phonologiques, (le français et le kirundi par exemple), on se servira des sons communs ou proches pour favoriser ou corriger certaines articulations. Par exemple le son [z] du français, à partir des mots kirundi.

Avec la méthode des oppositions phonologiques, l'enseignant propose des exercices d'opposition entre deux ou plusieurs phonèmes. Les apprenants écoutent et répètent des listes de mots où le changement d'un seul son apporte un changement de sens. Par exemple, le / les; basse/ base; bon/ vont/va /tas/temps/pont/peau sont des paires minimales.

Au niveau des interférences, lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, les systèmes phonologiques de la langue cible et de la langue source s'interfèrent. Un apprenant va avoir tendance à rapprocher les sons de la langue cible (langue étrangère) du système phonologique de sa langue source (langue maternelle).

Par conséquent, un son qui est méconnu par un apprenant, celui-ci aura tendance à avoir une prononciation déviante et à le remplacer par un phonème de sa langue qui aura un son proche. Par exemple, l'apprenant burundais peut remplacer / y / par un phonème proche / i / car / y / n'existe pas dans le système vocalique du Kirundi. Les nasales comme /ã/ et /õ/ sont difficiles à acquérir car ce sont des phonèmes spécifiques au français mais qui interfèrent avec d'autres phonèmes. Par exemple, le /ã / interfère avec le /a/, le / õ / interfère avec /o/. Ainsi, les interférences se produisent lorsqu'un son ou phonème de la langue cible est méconnu et de ce fait, il est rapproché du son le plus proche existant dans le système phonologique de la langue source. Comment alors remédier au problème d'interférences.

Dans un premier temps, l'enseignant doit entendre le son prononcé par l'apprenant. Ce travail sur la perception auditive se fera à travers des exercices de discrimination auditive. Ces exercices d'écoute s'effectuent sur des paires minimales (ex : b/v, b/p, y/u/ i/u.). L'enseignant écoute les paires minimales et doit les discriminer.

Dans un second temps, l'apprenant reproduit le son correctement. Ce travail de reproduction du son s'effectue à travers des exercices de répétition de mots ou de phrases avec un appui auditif (le son à prononcer figure au tableau noir (TN) et dans l'énoncé), puis sans appui auditif (le son à prononcer ne figure pas au tableau noir. Il a été carrément effacé. Un travail sur la discrimination visuelle est indispensable pour associer le phonème aux graphèmes (ex : en français, / o / = o, eau, au). Ce travail peut s'effectuer par une dictée de syllabes ou mots mais aussi par une batterie d'exercices choisis par l'enseignant. Ces méthodes sont valables pour la didactique du kirundi, de l'anglais et du kiswahili.

En clair, l'enseignement de la mnémotechnique et l'usage des stratégies de correction des erreurs des apprenants restent essentiellement des stratégies pédagogiques qui associent des indices (souvent visuels et sonores) fondés sur les connaissances actuelles de l'apprenant à la nouvelle information qu'il doit apprendre. Cela permet d'améliorer la rétention de l'information clé, ce

qui facilite sa récupération ultérieure. L'enseignement mnémotechnique améliore considérablement la capacité de se rappeler l'information, de la retenir et de la comprendre.

CHAPITRE II : LA SITUATION DE LA DIDACTIQUE DES LANGUES AU BURUNDI DES ORIGINES A NOS JOURS

Le Burundi est un des rares pays africains dans lesquels toute la population communique en une seule langue nationale, le kirundi. En effet, le kirundi est la seule langue maternelle de tous les Burundais. Avant la colonisation, le Burundi était caractérisé par un monolinguisme rare non seulement en Afrique mais aussi au monde entier. Actuellement, nous avons d'autres langues étrangères comme le français, l'anglais et le kiswahili qui sont enseignées dans les écoles.

2.1. La didactique du kirundi

Le kirundi, qui est une langue africaine, doit être étudié pour arriver à assumer trois fonctions telles que la fonction d'accès à la communication écrite à travers des documents scientifiques ; la fonction didactique pour que le kirundi devienne une langue d'enseignement et la fonction administrative c'est-à-dire que le kirundi véhicule la culture du savoir et utilisé dans la vie politique.

Pour enseigner cette langue, l'enseignant peut dispenser les voyelles, les consonnes, la formulation de phrases, etc. Il peut aussi décrire cette langue qui est le kirundi, l'enseignant peut utiliser les notions opérationnelles telles que le morphème, le constituant syntaxique et le syntagme,

Pour le morphème, l'enseignant distingue les flexions qui se situent dans le système de conjugaison et les affixes qui sont plus indépendants des uns des autres (préfixes et suffixes).

Par exemple, dans le mot muzorimisha, nous avons la coupure morphologique : /mu-zo-rim-ish-a./ Nous avons le préfixe –zo-, le radical –rim-, le suffixe –ish- et la dérivation thématique-a

Dans le constituant lexical, il peut s'agir d'un constituant nominal comme nous pouvons le constater avec ces exemples que nous choisissons (kanyange : /ka-nyange/), inamuco : /ina-muco/, umukozi : /u-mu-kor-yi/, umuntu : /u-mu-ntu/.

Il faut noter ici que nous avons une base complexe dans umukozi et une base simple dans umuntu.

Pour le constituant verbal, nous pouvons prendre comme exemple : gukina : le constituant verbal est –kin-a

Par syntagme, on distingue, en kirundi, le syntagme complétif (Ex ; abana ba Bukuru, nous avons le syntagme ba) et le syntagme qualificatif (umwaka mukuru, mukuru est un syntagme qualificatif).

2.2. La didactique du français

Au Burundi, le français est la langue principale d'enseignement depuis la période coloniale. Selon Jean-Louis Calvet (2010), après la conférence de Berlin de 1885 sur le partage de l'Afrique, le Congo Belge a été attribué au roi Léopold II. Toutes les colonies belges c'est-à-dire le Congo, le Rwanda et le Burundi reconnaissent un enseignement religieux. Jean-Louis Calvet (2010 :98) écrit que « la remise de l'éducation à l'église catholique a été concrétisée par une signature de convention entre le Congo belge et le Vatican. » Le même auteur ajoute aussi qu'à l'issue de cette signature, deux circulaires ont été publiées. La première a été promulguée en 1929 à Bruxelles tandis que la seconde est sortie au Congo belge en 1938.

Cette deuxième circulaire était relative à « l'organisation un enseignement libre avec le concours des missions nationales ». (Calvet, 2010 : 98)

D'après toujours cet auteur, la première circulaire proposait d'intégrer l'enseignement dans toutes les colonies belges avec le concours des missions nationales. Cependant les politiques linguistiques qui ont été appliquées dans les colonies belges se diffèrent de celles des colonies françaises. C'est dire les pays de l'Afrique francophone n'ont pas bénéficié du même héritage selon qu'ils ont été colonisés par la France ou par la Belgique.

Par exemple, l'histoire littéraire du Burundi est différente de celle du Sénégal. L'enseignement littéraire est plus développé au Sénégal qu'au Burundi. D'ailleurs Jean-Louis Calvet (2010) fait savoir que la France a mis en place un modèle linguistique très centralisateur alors que la Belgique a beaucoup considéré l'enseignement des langues locales comme partie intégrante dans l'enseignement. Ce qui crée donc cette nuance.

S'agissant des programmes d'enseignement dans les colonies belges, ils étaient bien définis dans une brochure qu'on a appelé « brochure jaune ». Dans cette dernière, Calvet (2010 :103) mentionne que l'organisation de l'enseignement qui a débuté dans une langue africaine était organisée en deux niveaux : le niveau primaire et celui du secondaire.

Ce premier niveau regroupait des écoles primaires du premier degré c'est-à-dire 1ère et 2ème années d'études et celles du deuxième degré c'est-à-dire 3ème, 4ème et 5ème années.

Le deuxième niveau qui est celui du secondaire comprenait des écoles pour les garçons uniquement et d'autres pour les filles. Les écoles pour les garçons comprenaient l'école moyenne de quatre ans de formation et l'école normale de quatre ans d'études également.

Pour les écoles des filles, l'administration coloniale avait organisé des écoles normales de trois ans de formation et des écoles ménagères de trois ans aussi.

Pour toutes ces écoles de formation, le même auteur fait savoir que l'enseignement de la littérature était très peu développé. L'enseignement était beaucoup orienté vers la lecture, l'écriture et le calcul d'abord dans les langues locales ensuite dans la langue française. De même, dans les écoles primaires du premier degré, l'enseignement littéraire était très réduit à un strict minimum et le délai de formation pouvait être réduit à deux ans.

Cependant, la situation était très différente dans les écoles primaires du premier et deuxième degré surtout dans les centres européanisés. Jean-Louis Calvet (2010) écrit que l'enseignement littéraire y était très développé et pouvait s'étendre sur deux ou trois ans de cours.

Le programme qui était appliqué était celui des écoles normales. Il s'agissait d'un programme qui était adapté suivant le milieu et le métier des futurs instituteurs. Pour ceux qui vont exercer des professions agricoles, ils se spécialisaient beaucoup plus dans la pratique des travaux agricoles utiles aux centres urbains et à la campagne. Pour ceux qui vont enseigner, le programme d'enseignement était défini suivant les centres où le futur instituteur devrait être affecté.

Un élève qui devrait prester dans une école urbaine était convenablement formé dans la langue française. Il devrait aussi continuer à se perfectionner dans cette langue. Pour ceux qui pouvaient prester dans les milieux ruraux, il leur suffisait d'entretenir les notions acquises à

l'école normale. L'enseignement de la langue nationale était considéré comme suffisant. Comme la population rurale était pratiquement agricole, l'enseignement a été aussi orienté dans le perfectionnement des méthodes agricoles.

Toujours dans les écoles spéciales urbaines, les élèves maîtrisaient très rapidement la langue française car un effort particulier était beaucoup plus porté sur son enseignement.

Par exemple, en première année, le programme était axé sur des leçons d'intuitions et de petites rédactions des élèves. Pour bien mener ces rédactions, l'enseignant choisissait des questions auxquelles les élèves pouvaient répondre oralement d'abord et par écrit ensuite. Des exercices de grammaire et de dictée étaient également préparés.

Pour la deuxième année, l'enseignant développait davantage la lecture, la rédaction et l'étude de la grammaire.

Nous pouvons noter la négligence de l'enseignement des langues indigènes qui a caractérisé l'école coloniale belge. Nous remarquons que les langues locales du Congo, celle du Rwanda et du Burundi n'ont pas été tolérées aussi longtemps que le français n'était pas encore suffisamment dominant.

C'est pour cette raison que Jean Calvet (2010) écrit que les langues locales ont cédé la place à cette langue étrangère. Comment alors la situation a pu évoluer dans ces colonies belges et principalement au Burundi ?

D'une façon générale, l'enseignement secondaire connaîtra un certain développement de 1948 à 1961 tandis que l'enseignement supérieur ne sera réellement organisé qu'à partir de 1964, soit deux ans après l'indépendance du Burundi du 1er Juillet 1962. Pendant toute la période coloniale, le rôle de l'Eglise Catholique fut prépondérant en matière d'enseignement.

Au Burundi, Joseph Gahama (1983) fait savoir que la politique éducative favorisait uniquement, dans les écoles, l'apprentissage des langues endogènes.

Selon toujours Joseph Gahama (1983) qui analyse minutieusement le Burundi sous l'administration belge, il semble que, dès l'origine, il s'était établi une entente particulière entre l'église et le pouvoir colonial en matière d'éducation.

Dans un premier temps, l'église qui était bien implantée en milieu rural manipulait assez correctement le Kirundi et se voyait attribuer le monopole de l'enseignement ainsi que des subsides pour en assurer le fonctionnement.

Dans un deuxième temps, et en contrepartie, le pouvoir colonial, tout en assumant l'inspection du système d'enseignement, faisait de l'église un agent privilégié pour transmettre la culture occidentale et former des subalternes soumis en fonction des besoins de fonctionnement de l'administration coloniale.

La formation en langue française telle qu'organisée par l'église catholique en collaboration avec le pouvoir colonial apparaissait comme un système d'enseignement à deux voies différentes sans rapprochement possible.

D'une part, un enseignement non formel de masse dispensé dans les catéchuménats était ouvert aux adultes et aux jeunes désireux d'avoir le baptême. Ce type d'éducation était centré sur l'apprentissage de la bible, de la lecture en langue maternelle et de l'écriture, c'est-à-dire donc une véritable alphabétisation moins coûteuse mais au rabais.

D'autre part, un enseignement en français formel très sélectif, très coûteux et déséquilibré, avec un contenu de programme et des structures scolaires calqués sur le modèle belge s'organisait progressivement dans les milieux religieux.

Comme le décrit toujours Joseph Gahama, le français apparaît comme une langue seconde, derrière le kirundi, et une langue essentiellement orale, permettant simplement de se faire comprendre. Ceci sera encore accentué par le projet de réforme de 1973, placé sous le signe de la kirundisation et de la ruralisation.

Et puis, en 1975, on fera marche arrière pour favoriser à nouveau l'étude du français et tout ceci laissera bien sûr des traces dans l'enseignement. L'idée qui a inspiré cette réforme se résume comme suit : nationaliser et rationaliser pour rentabiliser.

Depuis la colonisation, le français a été adopté comme langue administrative et langue de la communication internationale. Le kirundi et le français demeurent donc prédominants dans le système éducatif au Burundi colonial.

A côté du français, qui était la langue d'enseignement, le kiswahili, introduit au XIXe siècle, et l'anglais, accepté depuis l'indépendance dans le système scolaire, étaient utilisés dans le domaine de l'information et prennent une importance accrue dans le commerce international.

Le Burundi reste actuellement au cœur des deux grands ensembles anglophone et francophone. Il serait donc difficile d'affirmer que le Burundi est parfaitement francophone ou anglophone. La francophonie semble oublier pendant très longtemps l'Afrique de l'Est.

Tout en introduisant le français dans l'administration, les Belges ont renforcé l'usage du kiswahili au niveau des contacts entre la population Burundaise et Congolaise.

Dans la lettre n°4045 du 15 octobre 1933, le Gouverneur obligeait les agents et administrateurs territoriaux à se soumettre à une session d'examen du kirundi et depuis cette année-là, la connaissance de la langue locale conditionnait l'avancement du personnel de la colonie. Le kirundi fut institué langue de communication avec la population, mais le français et le néerlandais demeuraient langues de l'administration.

En 1958, le kirundi fut introduit comme langue obligatoire en deuxième et en troisième position, le premier choix obligatoire était resté entre le français et le néerlandais selon le principe fondateur de la création d'une union Belgo-congolaise. Cette union évoquée n'a pas été effective suite aux multiples dialectes locaux dont les principaux sont le kikongo, le lingala, le tshiluba et le kiswahili.

Malgré ces multiples dialectes, l'enseignement s'est heurté à des difficultés d'ordre pédagogiques. Le problème se situe au niveau du choix du dialecte auquel il faut donner préférence en République du Congo. Et ce problème d'essentialisation de langues africaines persiste même aujourd'hui. Il se pose le problème de préférence linguistique.

Au cours de cette période, le programme d'enseignement du français n'était pas uniformisé à l'école primaire. De même, dans l'enseignement secondaire général, le programme qui était en vigueur n'était pas appliqué dans tous les établissements.

Avec l'accession à l'indépendance et conformément à la Constitution du Royaume du Burundi d'octobre 1962, le kirundi acquiert le statut de langue officielle au même titre que le français (cf.

l'article 21 de la Constitution définitive du Royaume du 16 octobre 1962 et l'article 3 de la Constitution de la République du 11 juillet 1974).

Le français conserve cependant un certain prestige, étant donné que c'est la langue de promotion sociale et d'accès à la science et à la communication internationale. Toutefois, le kirundi connaîtra une utilisation accrue dans la réhabilitation de l'identité nationale d'une part, et dans les domaines religieux, social, culturel, économique et politique d'autre part.

Plus tard, la Constitution de la République du Burundi du 20 novembre 1981 a conféré ainsi au kirundi le statut de langue nationale : « La langue nationale est le kirundi. Les langues officielles sont le kirundi et d'autres langues déterminées par la loi. » (cf. le décret n°1/22 du 20 novembre 1981 portant promulgation de la Constitution de la république, article 7).

Le français a alors le statut de deuxième langue officielle (cf. décret n°1/28 du 20/9/1982). C'est une langue d'administration et de communication internationale. Progressivement, le français, bien implanté par le biais des écoles, a été considéré comme la langue de l'élite. La Constitution de 1992 a gardé la même disposition que celle du décret de 1982 (cf. article 8, décret-loi n°1/06 du 13 mars 1992).

Avant 1992, le français et le kirundi étaient considérés comme les langues officielles du Burundi. Selon l'article 10 de la Constitution de 1992, les langues officielles sont le kirundi et les autres langues déterminées par la loi. L'article 5 de la constitution de 2004, reprend les dispositions de 1992 et ajoute que tous les textes législatifs doivent avoir leur version originale en Kirundi.

Si l'on s'en tient strictement aux dispositions constitutionnelles, l'officialité n'est reconnue qu'au kirundi. Cependant, le français demeure, de facto, l'une des deux langues officielles qui sont codifiées par la constitution.

En plus du français, reconnu par la Constitution Burundaise comme la langue officielle et de communication scientifique, l'accent doit être mis sur le kirundi, langue nationale et langue d'enseignement au premier cycle de l'école primaire.

2.2.1. L'apport de la réforme scolaire de 1973

Avec cette réforme, la langue française qui était jusque-là une langue d'enseignement est vire devenu une langue enseignée. C'est dans ce sens que le kirundi devient une langue d'enseignement depuis la 1ère à la 4e année.

A partir de la 5e, les disciplines étaient enseignées en français. Le français était enseigné à partir de la 3ème année du primaire. Avec cette réforme, le niveau de maîtrise de la langue française a sensiblement baissé.

Ainsi, le français sera renseigné dès la première année. Il est repris également comme langue d'enseignement en 5ème et 6ème années primaire. Le passage sans transition au français comme langue d'enseignement à partir de la 5e année pose des problèmes d'assimilation qui influent négativement sur le rendement au 3e degré c'est-à-dire en 5e et 6e années. C'est dans ce sens que la réforme va se heurter à un échec et sera abandonnée lors des colloques tenus en 1979 et 1984.

2.2.2. La réforme scolaire de 1989 et la création des collèges communaux

Cette réforme de 1989 a eu un grand impact dans l'enseignement et elle a été en vigueur jusqu'en 2013. Il s'agit d'une révision des programmes qui a été observée et le programme arrêté est resté en application dans toutes les écoles mais le problème de niveau en français et d'effectifs demeure une réalité.

Depuis 1991, cette réforme de 1989 a été directement suivie d'une nouvelle politique de création des collèges communaux à travers tout le pays. Chaque commune a ainsi construit au moins un collège communal. Cette politique a permis de desserrer le goulot d'étranglement qui était constitué par le concours national d'admission à l'enseignement secondaire et d'élargir l'accès à ce palier d'enseignement.

Du coup, le Taux Brut de Scolarisation(TBS) à l'enseignement secondaire a évolué. Il a passé de 7,3% en 1993 à 9% en 1999, de 10% en 2001 à 12% en 2010 (MEPS 2008-2009).

Même au niveau de l'école primaire, le taux de promotion en 6^e n'a cessé de croître passant successivement de 23% en 1998, à 27,8% en 1999 et de 28,5% en 2000, à 30% en 2002.

Cette augmentation croissante du nombre d'élèves due principalement à la politique de scolarisation universelle et à la création de collèges communaux ne manque pas d'impact évident au niveau du secondaire. Les effectifs deviennent très nombreux alors que les infrastructures sont restées les mêmes. Ce qui signifie que la capacité d'accueil reste un handicap important. C'est pour cette raison que le niveau secondaire a connu lui aussi des réformes pour pallier à certaines difficultés. Mais la question liée à la baisse du niveau des élèves en français reste un défi à relever. Nous remarquons donc que cette politique de construction de nouvelles écoles a engendré une augmentation effective de la fréquentation d'écoles.

A partir de cette année 2013, une nouvelle réforme a provoqué un changement du système d'enseignement du français. En plus du problème de baisse de niveau en français, qui s'observait avant la réforme de 2013, le problème de gestion des effectifs reste un défi majeur de l'enseignement du français.

2.3. La didactique du kiswahili

Le swahili est une langue bantou parlée essentiellement en Afrique de l'Est. Il joue un rôle de premier plan dans toute l'Afrique orientale. Il jouit du statut de langue nationale et officielle en Tanzanie, de langue nationale au Kenya et en République Démocratique du Congo.

Dans notre pays, le Burundi, le swahili est une langue véhiculaire comme en Ouganda, au Rwanda, au nord du Mozambique, au sud de la Somalie, au Malawi, en Zambie et au sud du Soudan où l'on parle cette langue.

2.3.1. Les voyelles et les consonnes du kiswahili

Comme presque toutes les langues bantoues, le swahili est caractérisé par une phonétique relativement simple. Le swahili ne compte que cinq voyelles (irabu za kiswahili).

Exemples Equivalent en français

[a] baba (père) a comme papa

[e] debe (bidon) é comme bébé

[i] kiti (chaise) i comme petit

[o] moto (feu) o comme moto

[u] kuku (poulet) ou comme coucou

Comme nous pouvons le remarquer les cinq voyelles du kiswahili se retrouvent en langue française, en kirundi et en anglais. C'est dire que la prononciation ne devrait pas causer des soucis.

Cependant, nous retenons que certaines lettres comme **u** correspond au son [ou] et non au son [u]. Contrairement au français, lorsque des voyelles se suivent, elles ne forment pas un phonème unique. C'est le cas, par exemple du mot français *eau* qui ne donne qu'un seul son [o]). Cette voyelle conserve alors sa valeur en swahili. Ainsi, la graphie **ou** se prononcera [o-ou], **eu** comme [é-ou], **ai** comme [a-ï], etc.

En kiswahili, les cinq voyelles peuvent se suivre. On peut donc rencontrer des voyelles doubles (aa, ii, uu, oo, ee, uu). Mais en ce cas, il s'agit de voyelles allongées. Nous les trouvons dans le mot comme *jogoo* (coq) qui se prononce [yogô:], la première voyelle étant brève, la seconde longue.

Au niveau des consonnes (konsonanti), le swahili a des consonnes suivantes: /p/ : pombe, /b/ : baba, /t/ : tumbo, /d/ : dunia, /k/ : kiongozi, /g/ : giza, /ch/ : chumvi, /j/ : jioni, /f/ : faida, /v/ : vita, /sh/ : shamba, /s/ : safari, /z/ : zawadi, /h/ : harari, /r/ : roho, /l/ : lazima, /gh/ : ghali (cher), /dh/ : dhambi, /th/ : thelathini(30), /n/ : neno, /m/ : miguu, /w/ : watu, /y/ : yuhai, yeye, yai, /ng/ : nguo, /nj/ : njia, /ny/ : nyumba, /ng'/ : ng'ombe..

En comparant avec le français, les graphies b, d, f, g, k, l, m, n, p, s, t, v, w, et z conservent la même prononciation. Les sons plus particuliers sont les suivants: [**ch**] prononcé [tch] comme dans *Tchad*, [**dh**] prononcé [th] comme dans *that* (en anglais), [**gh**] prononcé comme [r] en français, [**h**] prononcé en aspirant comme en anglais, [**j**] prononcé [dj] comme dans *jazz*, [**ng**] prononcé comme dans *sing* (en anglais), [**ny**] prononcé [gn] comme dans *igname*, [**sh**] prononcé [ch] comme chèque, [th] prononcé comme dans *thing* (en anglais), [y] prononcé comme dans *yes*.

Les lettres **q** et **x** ne sont pas utilisées; quant à la lettre **c**, bien que présente, elle n'est jamais utilisée seule. Elle est toujours accompagnée.

Voici quelques exemples de consonnes que nous proposons avec les mots suivants :

Exemple	Equivalent français
[b]	baba (papa) b comme bout
[d]	dada (soeur) d comme doux
[f]	kufaa (convenir) f comme fou
[g]	gari (voiture) g comme gare
[h]	haya ! (ok) h comme hello (anglais)
[®]	juu (en haut) dj comme jazz
[k]	kuku (poulet) k comme cou
[l]	lala (dors!) l comme loup
[m]	mama (maman) m comme mou
[n]	na (et, avec) n comme nous
[p]	papa p comme poux
[r]	rangi (couleur)r comme pero (espagnol)
[s]	saa (heure, montre) s comme sous
[t]	taa (lampe) t comme toux
[v]	kuvaa (porter) v comme vous

[z] -zuri (beau, joli) z comme zoo

En didactique du kiswahili, nous remarquons que la plupart des consonnes sont semblables à celles du français. Il faut aussi alors souligner que leur didactisation ne devrait poser aucun problème chez les apprenants, il faut malgré tout faire attention aux lettres doubles (ou digraphies), dont **dh**, **th**, **gh** et **kh** héritées de l'arabe.

Exemple Equivalent en français

ch [t•] chai (thé) tch comme Tchad

dh [ð] dhahabu (or) th comme this (anglais)

gh [R] ghali (cher) r comme rire

kh [x] subalkheri (bonjour), Cheikh

ng' [†] ng'ombe (vache) ing comme sing (anglais)

ny [...] nyota (étoile) gn comme agneau

sh [•] shule (école) ch comme choux, chat

th [›] thelathini (trente) thcomme think (anglais)

2.3.2. Quelques notions de grammaire du kiswahili

Le swahili a un système de classes nominales préfixé. Ce préfixe se modifie au pluriel. Autrement dit, le swahili a huit sortes de singuliers, huit sortes de pluriels, et chaque mot appartient à une classe. Ce système de classe touche pratiquement tous les mots qui se rapportent au nom sujet.

Par exemple, le mot «chaise» en kiswahili est *kiti*, et appartient à la classe *ki-*, dont le pluriel est *vi-*. Voici un exemple à travers cette formulation :

Kiti kile kikubwa kimevunjika. Viti vile vikubwa vimevunjika.

Cette grande chaise a été cassée. Ces grandes chaises ont été cassées.

ki = préfixe de la classe *ki*-

le = démonstratif cette

kubwa = grand

vunja = casser

ika = suffixe verbal du passif.

En guise d'exemples, voici un extrait en swahili de la *Déclaration universelle des droits de l'homme*:

Article 1er

Tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits. Ils sont doués de raison et de conscience et doivent agir les uns envers les autres dans un esprit de fraternité.

Article 2

1) Chacun peut se prévaloir de tous les droits et de toutes les libertés proclamés dans la présente Déclaration, sans distinction aucune, notamment de race, de couleur, de sexe, de langue, de religion, d'opinion politique ou de toute autre opinion, d'origine nationale ou sociale, de fortune, de naissance ou de toute autre situation.

2) De plus, il ne sera fait aucune distinction fondée sur le statut politique, juridique ou international du pays ou du territoire dont une personne est ressortissante, que ce pays ou territoire soit indépendant, sous tutelle, non autonome ou soumis à une limitation quelconque de souveraineté.

Article 3

Tout individu a droit à la vie, à la liberté et à la sûreté de sa personne.

Article 4

Nul ne sera tenu en esclavage ni en servitude; l'esclavage et la traite des esclaves sont interdits sous toutes leurs formes.

Kifungucha 1

Watu wote wamezaliwa huru, hadhi na hakizao ni sawa. Wote wamejaliwa akilina dhamiri, hivyo yapasa watendeane kindugu.

Kifungu cha 2

1) Kila mtu anastahili kuwa na hakizote na uhuru wote ambao umeelezwa katika Taarifa hii bila ubaguzi wowote. Yaani bila kubaguana kwa rangi, taifa, wanaume kwa wanawake, dini, siasa, fikara, asili ya taifa la mtu, mali, kwa kizazi au kwa hali nyingine yoyote.

2) Juu ya hayo usifanye ubaguzi kwa kutegemea siasa, utawala au kwa kutegemea uhusiano wa nchi fulani na mataifa mengine au nchi ya asili ya mtu, haidhuru nchi hiyo iwe inayo jitawala, ya udhamini, isiyo jitawala au inayo tawaliwa na nchi nyingine kwa hali yanamna yoyote.

Kifungu cha 3

Kila mtu anahaki ya kuishi, haki ya uhuru, na haki ya kulindwa nafsi yake.

Kifungu cha 4

Mtu yeyote asifanywe mtumwa au mtwana; utumwa na biashara yake ninarufu kukwa kila hali.

Force est de constater que les formes verbales sont particulières. Le sujet, le verbe, le temps ainsi que le pronom forment un seul mot, le verbe lui-même demeurant invariable. Par exemple : *ninakupenda* signifie «je t'aime»:

ni- = je

-na- = marque du présent

-ku- = marque de la seconde personne du singulier («tu»)

-penda = aimer

Soulignons qu'il faut maîtriser les préfixes concernés par cette langue et les mettre dans le bon ordre.

2.3.3. Les emprunts du kiswahili

Le swahili compte beaucoup d'emprunts provenant principalement des langues africaines, mais surtout de l'arabe qui a exercé une influence sur cette langue durant plusieurs siècles. La seconde langue prêteuse est l'anglais qui est devenue une source majeure dans l'acquisition des néologismes contemporains, notamment dans les sciences et les techniques. Ces emprunts aux diverses langues concernent surtout des domaines comme le commerce, le droit, la navigation et la religion. (Diallo, 2000 :204).

En s'inspirant du tableau de Tidiany Diallo (2000 :101), nous présentons l'influence mutuelle de certaines langues.

Tableau n°1: Les emprunts des langues en religion

Arabe	Pulaar	Wolof	Swahili	kirundi	Français	Anglais
Aamiin	Aamín	Aamín	Aamín	Amena	Amen	Amen
Diin	Dine	Diine	Diin	Idini	Religion	Religion
Malaak	Malayka	Malayka	Malayka	Umumalayika	Ange	
Joumouàa	Aljuma	Ijumaa	Ijumaa		Vendredi	

Il faut souligner ici que le wolof et le pulaar sont des langues les plus importantes du Sénégal.

Nous constatons que les termes empruntés à l'arabe subissent des transformations profondes au niveau de la forme tout en gardant son sens étymologique.

Nous avons, par exemple, Aamin en kiswahili mais en kirundi, nous avons Amena. Il y a modification au niveau des voyelles. La voyelle i du kiswahili devient e en kirundi.

Mais, au niveau de la transcription, le mot Aamini de l'arabe n'est pas beaucoup transcrit différemment. La seule différence réside au niveau du dédoublement de la voyelle i.

En français et en anglais, le mot amen, reste le même. Il ne change pas au niveau du sens et dans la transcription.

De même, le terme Malayika en kiswahili subit des modifications en kirundi et devient umumalayika. Mais, le sens ne change pas.

Même s'il garde son sens étymologique, le terme change de racine comme nous pouvons le constater avec ces exemples.

CHAPITRE III : APPLICATION DES METHODOLOGIES D'ENSEIGNEMENT DES LANGUES

Toutes les langues doivent être enseignées au moyen d'une méthodologie appropriée suivant les besoins de la communauté scolaire. Cependant, ceci ne signifie pas qu'il y a une seule méthodologie applicable pour enseigner une langue.

C'est ce que le spécialiste en didactique du français Christian Puren (2012) appelle ruptures et continuités des méthodologies d'enseignement des langues. Et la question qui peut être évoquée est de savoir s'il y a de fausses ruptures et vraies continuités ou l'inverse ?

3.1. La méthodologie traditionnelle (M.T.)

Avant de montrer les inconvénients de cette M.T, arrêtons-nous d'abord un instant à la différence entre la méthode et la méthodologie même s'il n'est pas aisé d'apporter clairement une nette différence entre elles car les deux méthodes se rapprochent sensiblement.

Ainsi, il y a lieu de remarquer que ces deux démarches étudient les mécanismes de transmission de la matière. Une méthode peut être considérée comme une série de démarches précisées par des outils que nous utilisons afin d'arriver à un but précis.

Selon Jean Claude Beacco (2007:21), une méthodologie d'enseignement «a pour objet l'analyse des pratiques de classe et des matériels d'enseignement». Cette réflexion de Beacco 2007, nous montre que la méthodologie traditionnelle privilégie la matière à dispenser par rapport à l'apprenant.

La méthodologie est donc une démarche utilisée par l'enseignant en vue de réaliser une méthode. Elle est en d'autres termes un ensemble de procédures d'enseignement-apprentissage visant à atteindre un objectif opérationnel ou la compétence intermédiaire.

Pour les inconvénients de cette M.T, nous avons déjà constaté qu'elle ne détermine pas la part réservée à l'apprenant et au savoir à enseigner. C'est l'enseignant qui occupe une place de choix en monopolisant la parole.

A ce niveau, il convient de constater que l'élève est beaucoup plus négligé comme le témoigne le triangle pédagogique de Jean Houssaye (1988). Cet auteur montre trois processus qui se dégagent dans un enseignement traditionnel à savoir : « enseigner », « former » et « apprendre » comme le montre ce schéma :

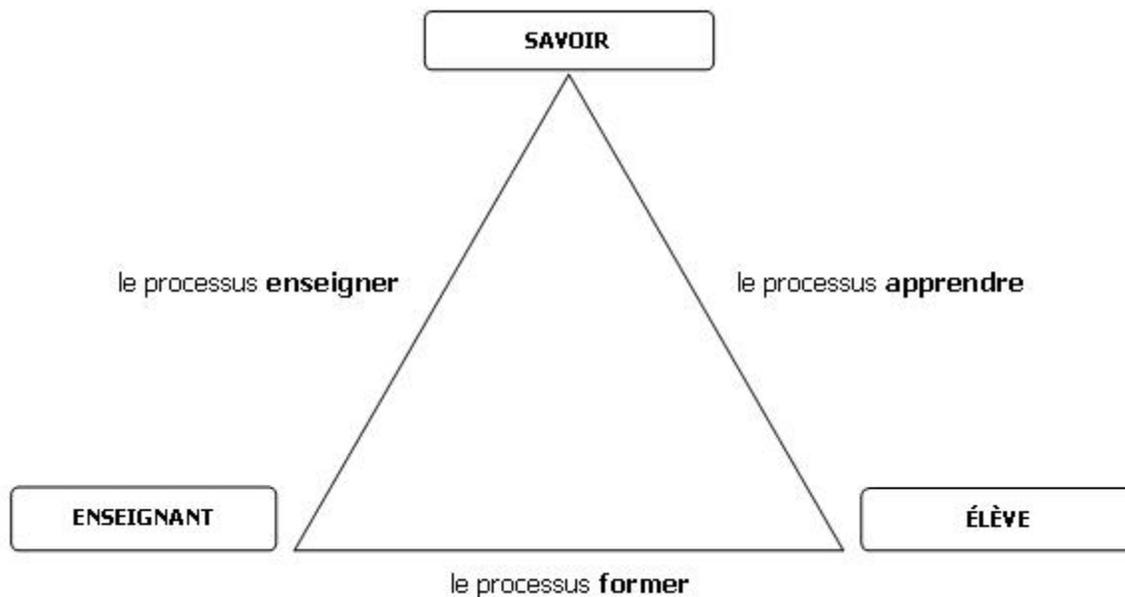


Schéma n°6 : Le triangle didactique de Jean Houssaye (1988 : 233)

Cette figure montre que la relation triangulaire est composée du professeur, savoir et de l'apprenant. Dans la Méthodologie Traditionnelle, l'apprenant est complètement exclu et ne joue aucun rôle en situation d'enseignement-apprentissage.

Avec cette méthodologie, l'élève est considéré comme *une table rase*, un tonneau vide qu'il faut remplir ou quelqu'un qui est pris comme mort vivant. L'enseignant de langues a le devoir de former l'élève en lui enseignant tout le savoir que cet élève devra apprendre par cœur.

Donc, la méthodologie traditionnelle ne donne pas l'opportunité aux apprenants de prendre la parole pour s'exprimer en langues puisque le professeur n'attache pas une grande importance à leur valorisation significative. L'importance est accordée au savoir à enseigner.

Avec cette présente méthodologie, la langue est enseignée à travers le texte littéraire qui devient le support privilégié de la traduction faite par le professeur. La part de l'élève est tout à fait absente. Une activité importante est beaucoup réservée à la mémorisation.

Or, connaître une langue, c'est la parler en classe et en dehors de la classe. Et arriver à parler une langue exige un travail pratique, constant et intensif qui se réalise au moyen d'une lecture régulière des œuvres littéraires suivies d'une dissertation.

Comme nous pouvons le remarquer, l'usage de la méthodologie traditionnelle en didactique des langues n'est rentable car l'enseignant monopolise la parole et l'élève n'a pas d'occasion pour pratiquer la langue. Le statut de l'enseignant ne favorise pas aux élèves de s'exprimer. L'essentiel pour lui est de dicter le savoir aux apprenants qui se précipitent pour noter ce savoir dans les cahiers.

C'est donc une méthodologie qui présente plusieurs inconvénients pour enseigner les langues. Il est vrai que l'enseignant avance dans son action didactique mais le niveau de l'apprenant laisse à désirer.

3.2. La méthode directe(MD)

Avec la MD, l'enseignement des langues se réalise à l'aide des images. L'enseignant explique le vocabulaire à l'aide d'images, mais ne traduit jamais en langue maternelle. L'objectif, dans cette méthodologie, est que l'apprenant mène une réflexion dans la langue étrangère le plus tôt possible. Sa langue maternelle devient un outil privilégié pour penser dans la langue étrangère. Elle exerce sur l'apprenant un rôle prépondérant par rapport à la culture.

Pour enseigner, par exemple, la grammaire étrangère, l'enseignant procède par induction c'est-à-dire que les règles ne s'étudient pas d'une manière explicite mais de façon implicite. Il privilégie des méthodes actives comme la méthode interrogative, intuitive, imitative, répétitive ainsi que la vive participation active de l'élève.

Et ceci à travers des exercices de conversation et des questions-réponses. Il s'agit des méthodes qui provoquent la participation active de l'apprenant.

3.3. La méthode active (MA)

Avec la méthodologie active, l'enseignant crée une ambiance favorable à son activité. La motivation de l'apprenant devient un élément très important dans le processus d'apprentissage d'une langue. L'enseignement du vocabulaire et de la grammaire ne se déroule plus sur le mode de la répétition intensive, le professeur exige une répétition extensive des structures.

Cette nouvelle méthodologie garde dans sa démarche quelques éléments de la méthodologie traditionnelle ainsi que certains procédés caractéristiques de la méthodologie directe. Malgré ce partage de certains traits communs, la MA admet l'explication d'une leçon en langues maternelles ou étrangères. Ceci veut dire que la traduction joue un rôle essentiel pour l'acquisition du vocabulaire étranger.

3.4. La méthodologie audio-orale(MAO)

Cette MAO a comme l'objectif de former des utilisateurs d'une langue en parlant. C'est une méthodologie qui permet bien entendu la communication efficace en langues étrangères. L'enseignant utilise un poste de radio ou des enregistrements sonores.

Dans cette Méthodologie audio orale, le but de l'enseignant est d'inciter les apprenants à communiquer en langues dans la vie de tous les jours. C'est pour cette raison que l'oral occupe une place très importante. Suite à cette priorité accordée à l'oral, la langue devient comme un ensemble d'automatismes linguistiques qui font que des formes linguistiques appropriées soient utilisées de façon spontanée.

3.5. La méthodologie structuro-globale audiovisuelle(SGAV)

Dans cette méthodologie, les compétences de compréhension orale et écrite sont visées. L'enseignant accorde la priorité aux activités qui développent l'oral et l'écrit. Le recours aux images visuelles peut servir de point de départ pour une compréhension d'une langue sans passer par la langue maternelle. Cette méthode s'applique aussi bien à l'enseignement du vocabulaire et de la grammaire.

Il s'agit d'une technique qui invite tous les apprenants à écouter un dialogue en imaginant plusieurs possibilités d'échanger sur une même image du dialogue qui leur permettent de

raconter les images de la leçon. Ce qui signifie que le support à privilégier est le document authentique puisqu'il facilite un contact direct avec les langues enseignées.

Ces langues enseignées doivent être utilisées dans des contextes réels suivant les principes envisagés par l'enseignant. Elle laisse donc une grande priorité à l'expression imitative des élèves à travers des dialogues élaborés par l'enseignant.

Selon toujours Christian Puren (2012 :191), la méthodologie SGAV « a joué un rôle évident dans la maîtrise de l'expression orale de l'élève. Sur le plan de l'apprentissage, la MSGAV facilite aux apprenants une grande perception globale de la forme linguistique et l'intégration par le cerveau, dans un tout, des différents éléments perçus par les sens. »

Dans le cas des langues, cet auteur fait savoir que l'enseignement-apprentissage se réalisait grâce à l'écoute et à la vue de l'objet décrit. La langue étant considérée comme un ensemble acousticovisuel, la grammaire et le contexte linguistique facilitent l'intégration cérébrale des stimuli extérieurs. C'est donc une méthode qui synthétise et complète les autres méthodologies par les moyens audiovisuels.

Même si cette méthodologie permet de développer les compétences linguistiques des apprenants comme l'expression et la compréhension orales et écrites des apprenants, il faut souligner qu'elle est contraignante. Elle exige une présence, en classe, de l'électricité pour brancher le poste téléviseur qui coûte cher aussi.

3.6. L'approche communicative (A.C.)

Dans cette approche, l'apprenant apprend à communiquer en langue enseignée et en langue d'enseignement en développant la compréhension et le fonctionnement de langue de manière inductive. L'élève met en pratique les outils langagiers nouvellement découverts et les réemploie dans des activités de production orale et écrite. C'est une approche méthodologique qui permet à l'enseignant d'organiser des activités de communication.

Elle permet à l'enseignant d'envisager des occasions susceptibles de développer les fonctions langagières à travers une organisation renouvelée des contenus à enseigner. L'enseignant de langues privilégie les éléments qui développent la maîtrise des langues comme le lexique, la

grammaire, la conjugaison, l'orthographe et la structure syntaxique à travers la réalisation de profondes modifications en matière de l'expression orale des élèves.

C'est une approche permettant à l'enseignant d'encourager la classe à prendre la parole, à s'approprier une compétence de communication d'une façon très aisée et motivée. Cela permet considérablement à l'élève de maîtriser les langues.

Contrairement à la méthodologie traditionnelle qui ne permet pas à l'apprenant de s'exprimer en classe, l'Approche Communicative accorde une part importante à l'enseignant et l'activité reste centrée autour de l'apprenant et non au contenu matière comme c'est le de la méthodologie traditionnelle. L'enseignant préconise des stratégies d'apprentissage cherchant à promouvoir la créativité de l'apprenant.

Le fait de centrer l'enseignement sur l'apprenant modifie le rôle de l'enseignant. Celui-ci devient un guide, un facilitateur, un éclaireur ou un accompagnateur. Il est présent en classe pour favoriser les interactions entre les apprenants et leur proposer des situations de communication stimulantes en langues.

Cela signifie qu'il ne doit pas monopoliser la parole lors du déroulement de la leçon. Il doit au contraire, laisser les élèves s'exprimer en langues enseignées et son intervention sera une mise en commun avec le groupe-classe.

Et comme l'oral occupe une place de choix, l'expression en langues d'enseignement ou en langue enseignée se déploie généralement dans des activités de jeu de rôle qui accordent une place toute importante à l'articulation, la prononciation et à la nasalisation.

A côté de ces activités linguistiques, l'enseignant organise des exercices de production orale et écrite. Ce sont ces productions qui facilitent l'enseignant à promouvoir les compétences langagières des apprenants de langues.

Dans cette méthodologie, le statut de l'enseignant et de l'apprenant diffère de celui de la méthodologie traditionnelle où l'enseignant est le modèle que l'apprenant imite dans la prononciation des langues.

3.7. La perspective actionnelle (P.A.)

Cette méthodologie permet à l'apprenant de réaliser des actions concrètes dans un contexte particulier. La P.A. favorise l'émergence de la compétence de production écrite. L'enseignant organise des activités langagières qui développent la capacité d'écoute, de lecture, de prise de parole part à une conversation, en s'exprimant en continu. L'apprenant est appelé à développer la langue par l'écriture ou produire par écrit ce qu'il a appris en classe.

L'enseignant de langues doit mettre un accent particulier sur les grandes tâches à accomplir juste après une activité d'enseignement. L'enseignement-apprentissage de la langue est conçu à travers la réalisation de ces différentes tâches ou projets au cours desquels les apprenants mobilisent les compétences langagières nécessaires à l'accomplissement des tâches à effectuer et mettent en œuvre les stratégies qui paraissent le mieux convenir.

3.8. L'éclectisme actuel (EA)

Cette méthodologie est beaucoup développée par le chercheur Christian Puren et indique qu'il s'agit d'une nouvelle problématique très dominante en didactique des langues. L'éclectisme constitue donc une solution empirique et spontanée au besoin de l'enseignant qui se voit contraint d'interroger toutes les autres méthodologies pour se focaliser sur celle qui conviendrait mieux à la didactique des langues.

Pourquoi Christian Puren propose aujourd'hui cette nouvelle méthodologie ? Pour lui, la didactique du français langue étrangère affiche une crise de méthodologie car il n'y a pas de méthodologie unique et universelle sur laquelle tous les méthodologues seraient d'accord.

3.9. La pédagogie de l'intégration

La pédagogie de l'intégration est une nouvelle approche d'enseignement-apprentissage orientée vers l'atteinte d'une compétence linguistique de l'élève. C'est une nouvelle approche qui a été introduite au système d'enseignement post fondamental au Burundi et dans d'autres pays.

En situation de classe, l'enseignant accompagne l'élève pour développer et manifester une compétence liée à l'usage des langues du milieu environnant.

A travers une production complexe et pertinente, l'enseignant évalue l'atteinte de la compétence linguistique par le recours à un dispositif de remédiation approprié. Ceci permet à l'apprenant d'atteindre un plus haut niveau de maîtrise des langues qui sont le Kirundi, le Français, le kiswahili et l'anglais.

Elle est donc une approche méthodologique permettant une mise en œuvre concrète de la pratique linguistique. Elle propose un mode d'organisation des enseignements et des apprentissages susceptibles d'installer et de mobiliser les ressources appropriées.

Nous savons qu'avant les années 70, les programmes en vigueur étaient conçus sous formes de listes de contenus à transmettre aux élèves. C'était une approche par contenus et non en termes de compétence.

A partir des années 70 et 80, nous avons des programmes de type Pédagogie par objectifs (P.P.O.) avec définition des objectifs par contenu, indication des méthodes et des techniques pédagogiques, les supports matériels à utiliser et des indications sur l'évaluation.

De 1980 à 1990, l'approche communicative en langues est valorisée. La maîtrise des langues est au cœur de l'enseignement-apprentissage et les curricula sont élaborés selon une nouvelle approche dite approche par compétence(APC).

Le schéma suivant montre l'évolution de cette approche:

Approche par contenus —> Approche par objectifs —> Approche communicative/résolution de problèmes —> Approche par compétences.

Si nous analysons ce schéma, nous remarquons que la pédagogie de l'intégration apporte une part importante dans la maîtrise des langues.

A travers ce schéma que nous proposons, nous remarquons que la pédagogie de l'intégration a introduit d'importants changements en matière de la maîtrise des langues. Les outils sont conçus pour répondre aux grands changements qu'introduit la pédagogie de l'intégration à savoir la formulation des compétences terminales pour une langue enseignée au post-fondamental.

Chaque compétence est découpée en trois paliers de compétence correspondant aux trois trimestres de l'année. A chaque palier correspond deux types d'apprentissages qui permettent de

développer les compétences en langues chez les élèves. Il s'agit des apprentissages ponctuels et des apprentissages conjoints.

3.9.1. La scénarisation didactique d'une ressource

Lors de la scénarisation d'une ressource en pédagogie de l'intégration, la démarche qui suit doit être observée par l'enseignant : le travail en autonomie, le travail en groupe, la validation et la synthèse.

Pour permettre le développement des ressources et des compétences communicatives des apprenants, l'enseignant organise des activités qui accordent la place à l'apprenant. Celui-ci apprend en parlant et il doit savoir communiquer en langues d'enseignement ou en langue enseignée.

Au cours des apprentissages ponctuels, l'enseignant installe les ressources chez les élèves à travers les différentes leçons planifiées par palier. Il installe chez l'apprenant des ressources comme le vocabulaire, la conjugaison, l'orthographe, la syntaxe qui vont lui permettre d'utiliser la langue enseignée.

Ainsi, ces ressources représentent un ensemble de connaissances que l'apprenant pourra utiliser ou mobilise dans la vie courante. Ce sont donc des éléments d'une matière apprise en langues pendant un palier ou au cours de l'année.

Il existe alors des ressources liées au contenu comme les savoirs, les savoir-redire, les savoir-être et les savoir-faire. Ces savoirs sont aussi appelés des savoirs internes.

La pédagogie de l'intégration distingue également des ressources liées aux outils didactiques comme le matériel, les supports et les manuels. Ce sont des ressources dites externes qui sont indispensables au bon déroulement de la leçon.

Pour bien mener une leçon de langues en pédagogie de l'intégration, l'enseignant s'appuie sur les Guides et les Cahiers de Supports-Elèves pour préparer et conduire les activités d'enseignement-apprentissage selon des stratégies pédagogiques les plus actives telles que les méthodes interrogatives, interactives ou participatives.

Pour installer les ressources en langue, il revient à l'enseignant de créer des opportunités à l'élève pour qu'il puisse porter un regard sur son activité linguistique. Il doit aussi savoir diagnostiquer les erreurs relevées dans les productions pour y apporter des remédiations appropriées. Pour une bonne maîtrise de sa compétence communicative, la pédagogie de l'intégration permet à l'élève d'évaluer le degré de sa maîtrise des compétences professionnelles relatives à l'installation des savoirs

Toujours, au cours de ces apprentissages ponctuels, l'enseignant installe les ressources nécessaires qui seront mobilisées par l'apprenant en répondant à une question éventuelle comme au moment de l'évaluation formative. L'enseignant accompagne l'apprenant pour installer les ressources en langue et crée des opportunités à l'élève d'apprendre à intégrer et apprendre à comprendre et pratiquer les langues enseignées.

C'est donc un apprentissage de qualité qui consiste à cumuler les enseignements. L'enseignant de langue doit créer des occasions favorisant des interactions entre l'enseignant et les élèves ou les élèves entre eux. Ils sont invités à participer aux différents échanges de pratiques et d'activités de développement de la compétence. L'enseignant pourra alors développer les compétences en installant les savoirs requis et en apprenant aux élèves comment les intégrer de manière autonome.

Pour ces apprentissages conjoints, il s'agit des apprentissages organisés pendant la période de l'intégration. Ces apprentissages de l'intégration s'organisent la dernière semaine du palier. Les enseignants et les élèves travaillent sur les situations de l'intégration qui ont comme fonctions d'apprendre à intégrer et de mettre en place des évaluations formative et sommative. L'apprenant procède par la mobilisation de ces ressources coordonnées et intégrées après acquisition à travers l'apprentissage de chaque ressource c'est-à-dire l'apprentissage ponctuel.

Avec les apprentissages conjoints, l'enseignant du post fondamental général et pédagogique vérifie la maîtrise de la langue par l'apprenant. Celui-ci doit manifester sa compétence à travers une production complexe pertinente, correcte et cohérente de la situation de l'intégration

Dans une situation d'intégration, l'apprenant combine les éléments de la langue qu'il connaît, qu'il maîtrise, qu'il a déjà utilisé plusieurs fois mais de façon séparée, dans un autre ordre ou

dans un autre contexte en vue de produire un texte lui permettant d'atteindre une compétence visée.

Dans le cas d'une situation de l'intégration, la pédagogie de l'intégration cherche à amener les élèves à pouvoir résoudre des situations complexes en langues. Ces situations doivent s'inscrire dans la vie courante des élèves. Ces derniers procèdent par la mobilisation des connaissances coordonnées et intégrées après acquisition à travers les apprentissages ponctuels.

C'est un moment où les apprenants se familiarisent à combiner plusieurs ressources déjà acquises en les mettant en relation à travers un travail personnel synthétisé en vue de réaliser un texte donné qui est sollicité lors de la situation d'intégration.

3.9.2. Les avantages de la pédagogie de l'intégration

Dans la pédagogie de l'intégration, l'enseignant connaît réellement le niveau de maîtrise en langues de ses apprenants. C'est démarche méthodologique qui brise les barrières de communication entre les apprenants et l'enseignant.

Cela signifie que le temps de prise de parole de l'apprenant pour s'exprimer en langues est très significatif. Cette méthodologie permet à l'apprenant de pratiquer les langues enseignées. Il apprend à faire ce qu'il ne sait pas faire et qui lui permet de devenir un acteur de sa propre formation linguistique.

De ce fait, l'enseignant propose des activités linguistiques relatives à la structuration de la langue en vue: d'apprendre les savoirs définis dans les manuels. L'enseignant installe les différentes connaissances en vue d'appliquer des savoirs nécessaires à la résolution des exercices ou un contrôle donné en classe.

Pour ce faire, l'enseignant propose des activités de rédaction des résumés de textes, de construction de synthèse et de formulation des phrases qui permettent à l'élève de rédiger un texte narratif ; argumentatif ou descriptif. Et dans ces conditions, l'apprenant devient un véritable utilisateur de langues. Il est capable de mettre ensemble des acquis qui étaient séparés au départ pour leur donner du sens et les rendre fonctionnels. et l'enseignant développe des savoirs variés chez l'apprenant. Selon la PI, il existe des savoir(s): ex. l'accord des participes passés; savoir-faire : ex. Accorder le PP employé avec être; savoir-être : ex. Répondre à une lettre de demande d'explication.

Ces savoirs sont mobilisables pour le développement des compétences visées.

Il existe des savoirs sur la langue, exemples:: la grammaire, la conjugaison, le vocabulaire relatif à la description.

Les savoirs sur le texte: ex. un texte descriptif, le type de discours, le texte narratif.

On a aussi des savoir-faire : ex. Articuler les sons, Accorder l'adjectif au substantif,, Transformer une phrase affirmative en phrase interrogative, Utiliser le registre de langue adéquat, articuler deux phrases ou deux paragraphes, ajouter un événement dans un récit...

On a également les savoir-être: ex. Rattacher une coutume à un contexte culturel, se présenter devant une autorité.

CHAPITRE IV : L'APPORT DU CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE POUR LES LANGUES DANS LA DIDACTIQUE DES LANGUES

En se référant au Cadre européen commun de référence pour les langues (2001 :12), nous remarquons qu'il se définit comme un outil qui offre une base commune pour l'élaboration de programmes de langues. Il décrit ce que les apprenants des langues doivent apprendre afin de les utiliser dans le but de communiquer.

Il énumère également les connaissances et les habiletés que les apprenants doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace. La description englobe aussi le contexte culturel qui soutient la langue. Il définit les niveaux de compétence qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage.

Pour déterminer ces connaissances et habiletés, ce cadre propose des critères d'évaluation qui facilitent d'identifier le degré de maîtrise de chaque apprenant. Le cadre revient aussi sur la présentation des différents niveaux des élèves qui apprennent des langues données.

4.1. La description des niveaux des apprenants

Le Cadre de référence (2001 :25) propose des niveaux de compétence des élèves qui permettent de mesurer leur progrès à chaque étape de l'enseignement-apprentissage. C'est pour cette raison que le cadre de référence distingue trois niveaux généraux à savoir utilisateur élémentaire,

utilisateur indépendant et utilisateur expérimenté. Ces niveaux sont désignés par les lettres majuscules A, B et C. Chaque niveau a deux sous classes.

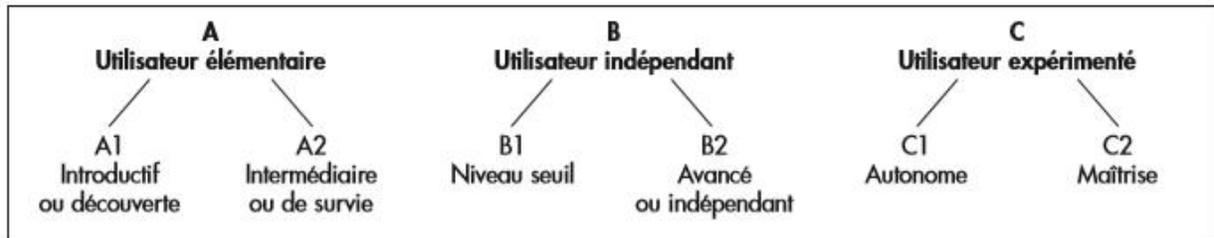


Schéma n°7; Une arborescence en trois niveaux généraux du Cadre européen commun de référence (2001 :.25).

Pour le niveau A1, le même cadre propose quelques critères pour distinguer le degré de maîtrise d'une langue. L'utilisateur de la langue peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets.

Il peut aussi se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant, par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. et peut répondre au même type de questions. L'utilisateur peut également communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

Pour le niveau A2, l'utilisateur de la langue peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail).

Dans des activités simples qui relèvent de la vie courante, il peut communiquer et demander des informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Il peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.

Pour le niveau B1, l'utilisateur de la langue Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une

région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.

Pour le niveau B2, l'utilisateur peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.

Pour le niveau C1, l'utilisateur de la langue peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. L'utilisateur de la langue peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots.

Dans la vie sociale, l'utilisateur de langue peut l'utiliser de façon efficace et souple. Dans la vie professionnelle et académique, il pourra aussi savoir utiliser ces langues qui sont enseignées d'une manière spontanée. Il peut aussi s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.

Pour le niveau C2, l'utilisateur de la langue peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il lit ou entend. Il peut restituer tous les faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Il peut aussi s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.

4.2. Compétences langagières

Selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (2001 :15), les compétences sont l'ensemble des connaissances, des habilités et des dispositions qui permettent d'agir. Les compétences individuelles de l'apprenant reposent notamment sur les savoirs, savoir-faire et savoir-être qu'il possède, ainsi que sur ses savoir apprendre.

Les activités langagières impliquent l'exercice de la compétence à communiquer langagièrément, dans un domaine donné, pour traiter (recevoir et / ou produire) un ou des textes en vue de réaliser une tâche.

La compétence langagière ou compétence à communiquer langagièrément peut être considérée comme combinant plusieurs composantes: une composante linguistique, une composante sociolinguistique, une composante pragmatique. Chacune de ces composantes est posée comme constituée notamment de savoirs, d'habilités et de savoir-faire.

4.3. La notion du plurilinguisme

La notion de plurilinguisme est un phénomène très fréquent dans les systèmes éducatifs. Nous trouvons dans la plupart des pays africains, l'usage de plusieurs langues dans l'enseignement. Au Burundi, nous avons quatre langues qui sont prévues pour être enseignées aux apprenants.

Dans le cadre européen (2001 : 11), le concept de plurilinguisme est défini comme la connaissance d'un certain nombre de langues ou la coexistence de langues différentes dans une société donnée.

Cette définition nous semble appropriée, dans la mesure où nous avons trois langues étrangères et une langue maternelle qui sont utilisées dans le système éducatif burundais.

L'approche du plurilinguisme met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes par un apprentissage scolaire. Dans ces conditions, les langues en question sont en corrélation et interagissent. Et les élèves peuvent passer d'une langue à l'autre. L'enseignement de ces langues devient alors échelonné.

Cet échelonnement des langues peut accroître la capacité des élèves de s'exprimer dans une langue et comprendre l'autre. L'élève peut faire appel à sa connaissance de différentes langues pour comprendre un texte écrit dans une autre langue.

La connaissance de plusieurs langues facilite ainsi un certain de communication. C'est pour cette raison que le but de l'enseignement des langues se trouve profondément modifié. Il ne s'agit plus uniquement d'acquérir la maîtrise d'une ou trois langues.

Il est question d'apprendre plusieurs langues pour pouvoir communiquer avec les différents locuteurs de ces langues. L'approche plurilingue permet alors de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place.

Cela suppose que, à travers les langues enseignées, les étudiants ont la possibilité de développer une compétence plurilingue. Pour y arriver, il suffit de développer la motivation et la capacité à affronter une nouvelle langue. Mais, pour promouvoir la notion du plurilinguisme, les programmes d'enseignement des langues doivent être pensés afin de produire des outils de promotion du plurilinguisme. Ces outils seraient au service de tous enseignants des langues.

Dans ce but, le Cadre européen de référence fournit des critères pour l'évaluation de la compétence générale dans une langue donnée et une analyse de l'utilisation de la langue et des compétences langagières facilitant la définition des objectifs et la description des niveaux atteints dans toutes les habiletés possibles, en fonction des besoins et des ressources des apprenants.

4.4. Présentation de niveaux communs de référence

Ces niveaux aident l'évaluateur de langues à bien citer le niveau de chaque apprenant. Le cadre européen (2001 ; 25) définit l'ensemble de points de référence qui sont communs pour toutes les langues en Europe. Nous présentons ces points communs de référence dans un tableau.

Tableau n°2 ; Niveaux communs de compétences

UTILISATEUR EXPÉRIMENTÉ	C1	Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.
	C2	Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.
UTILISATEUR INDÉPENDANT	B2	Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les

		avantages et les inconvénients de différentes possibilités.
	B1	Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.
UTILISATEUR ÉLÉMENTAIRE	A2	Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.
	A1	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

Source : Cadre européen commun de référence pour les langues (2001 :25)

Ce tableau reprend les éléments communs pour les langues suivant les besoins et les compétences des apprenants. Si nous voulons déterminer la compétence d'un apprenant burundais qui termine l'école primaire, l'école fondamentale, post fondamentale ou universitaire, il est facile de le positionner.

4.5. Présentation des niveaux communs de compétences en langues

Le cadre européen détermine aussi les critères essentiels qui permettent à tout utilisateur de langues d'évaluer son degré de maîtrise de celles-ci. Ces éléments d'évaluation peuvent être appliqués à toutes les langues.

Tableau n°3 : Les éléments de la grille d'autoévaluation en langues

	A1	A2	B1
--	----	----	----

C O M P R E N D R E	Ecouter	Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.	Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par exemple moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.	Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.
	Lire	Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.	Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.	Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.

P A R L E R	Prendre part à une conversation	Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.	Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.	Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).
	S'exprimer oralement en continu	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.	Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.	Je peux m'exprimer de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.
E C R I R E	Ecrire	Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.	Je peux écrire des notes et messages simples et courts. Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements.	Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement. Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.

B2	C1	C2
Je peux comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet m'en est relativement familier. Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision sur	Je peux comprendre un long discours même s'il n'est pas clairement structuré et que les articulations sont seulement implicites. Je peux comprendre les émissions de télévision et les films sans trop	Je n'ai aucune difficulté à comprendre le langage oral, que ce soit dans les conditions du direct ou dans les médias et quand on parle vite, à condition d'avoir du temps pour me familiariser avec un

l'actualité et les informations. Je peux comprendre la plupart des films en langue standard.	d'effort.	accent particulier.
Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue. Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose.	Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style. Je peux comprendre des articles spécialisés et de longues instructions techniques même lorsqu'ils ne sont pas en relation avec mon domaine.	Je peux lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une œuvre littéraire.
Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rende possible une interaction normale avec un locuteur natif. Je peux participer activement à une conversation dans des situations familières, présenter et défendre mes opinions.	Je peux m'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher mes mots. Je peux utiliser la langue de manière souple et efficace pour des relations sociales ou professionnelles. Je peux exprimer mes idées et opinions avec précision et lier mes interventions à celles de mes interlocuteurs.	Je peux participer sans effort à toute conversation ou discussion et je suis aussi très à l'aise avec les expressions idiomatiques et les tournures courantes. Je peux m'exprimer couramment et exprimer avec précision de fines nuances de sens. En cas de difficulté, je peux faire marche arrière pour y remédier avec assez d'habileté pour que cela passe inaperçu.
Je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes centres d'intérêt. Je peux développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.	Je peux présenter des descriptions claires et détaillées de sujets complexes, en intégrant des thèmes qui leur sont liés, en développant certains points et en terminant mon intervention de façon appropriée.	Je peux présenter une description ou une argumentation claire et fluide dans un style adapté au contexte, construire une présentation de façon logique et aider mon auditeur à remarquer et à se rappeler les points importants.
Je peux écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à mes intérêts. Je peux écrire un essai ou un rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée. Je peux écrire des lettres qui mettent en valeur le sens que j'attribue personnellement aux événements et aux expériences.	Je peux m'exprimer dans un texte clair et bien structuré et développer mon point de vue. Je peux écrire sur des sujets complexes dans une lettre, un essai ou un rapport, en soulignant les points que je juge importants. Je peux adopter un style adapté au destinataire.	Je peux écrire un texte clair, fluide et stylistiquement adapté aux circonstances. Je peux rédiger des lettres, rapports ou articles complexes, avec une construction claire permettant au lecteur d'en saisir et de mémoriser les points importants. Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une œuvre littéraire.

Source : Cadre européen commun de référence pour les langues (2001 :27)

Comme nous pouvons le constater avec ce tableau, la détermination ou l'évaluation du niveau de maîtrise des langues devient facile à évaluer. Nous avons à chaque compétence des descriptifs permettant de positionner le niveau en langue de chaque apprenant.

Force est de constater aussi que nous avons six niveaux de compétences en langues. Il s'agit du niveau A1, A2, B1, B2, C1 et C2. Cependant, nous pouvons évaluer des niveaux intermédiaires c'est-à-dire A2+, B2+ et C2+. Ce qui fait que nous avons au total neuf niveaux de compétences à évaluer.

L'apprenant qui aura le niveau C2, par exemple, doit présenter une grande souplesse dans la reformulation des idées sous des formes linguistiques différentes.

Aussi, l'apprenant dudit niveau doit être capable de transmettre avec précision des nuances fines de sens afin d'insister, de discriminer ou de lever l'ambiguïté. Il doit également avoir une bonne maîtrise des expressions idiomatiques et familières en langues.

Pour le niveau C1, l'apprenant sera évalué en tenant compte d'une bonne maîtrise d'une grande gamme de discours parmi lesquels il peut se référer pour formuler des phrases lui permettant de s'exprimer clairement et dans le registre convenable sur une grande variété de sujets d'ordre général, éducationnel, professionnel ou de loisirs, sans devoir restreindre ce qu'il a voulu dire.

Au niveau B2, l'apprenant de langues doit posséder une gamme assez étendue de langue pour pouvoir faire des descriptions claires. C'est aussi quelqu'un qui peut exprimer son point de vue et développer une argumentation sans chercher ses mots de manière évidente.

Avec le niveau B1, l'apprenant doit posséder assez de moyens linguistiques et un vocabulaire suffisant pour s'en sortir avec quelques hésitations et quelques périphrases sur des sujets tels que la famille, les loisirs et centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité. C'est également quelqu'un qui peut demander des renseignements ou exprimer des difficultés en apportant des solutions y relatives.

Pour le niveau A2, l'apprenant est capable d'utiliser des structures élémentaires constituées d'expressions mémorisées, de groupes de quelques mots et d'expressions toutes faites afin de

communiquer une information limitée dans des situations simples de la vie quotidienne et d'actualité.

Quant au niveau A1, l'apprenant devra posséder un répertoire élémentaire de mots et d'expressions simples relatifs à des situations concrètes particulières.

La lecture de ce tableau n°4 nous révèle que l'apprenant peut se débrouiller avec des énoncés très courts, isolés, généralement stéréotypés, avec de nombreuses pauses pour chercher ses mots, pour prononcer les moins familiers et pour remédier à la communication.

CONCLUSION GENERALE

Le cours de Didactique des Langues aborde des principes didactiques indispensables pour le développement des langues. Il analyse aussi les activités et les pratiques de classe dans le cadre des approches didactiques modernes à savoir l'approche actionnelle, l'approche communicative et la pédagogie de l'intégration. Après avoir montré l'importance de la maîtrise des méthodologies d'enseignement des langues et de la mnémotechnique, le cours revient sur le rôle et les enjeux du cadre européen commun de référence pour les langues.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

AVANZINI, Guy.(1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : PUF.

BEAUCCO, Jean-Claude. (2007). *L'approche par compétence dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.

BLANCHET, Philippe & CHARDENET, Patrick(2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, Paris : EAC.

CALVET, Jean-Louis. (2010). *Histoire du français en Afrique. Une langue en copropriété*. Paris : Editions Ecritures.

CHEVALLARD, Yves. (1985). *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*. Paris : PUG.

- CONSEIL DE L'EUROPE(2001). *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer* Conseil de l'Europe. Paris : Didier. Http : //www.coe.int/lang-CECR (consulté le 20 juillet 2019).
- CUQ, Jean-Pierre &GRUCA, Isabelle (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : PUG.
- CUQ, Jena Pierre. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé International.
- DAUNAY, Bertrand et al. (2014). *Didactique du français : du côté des élèves. Comprendre les discours et les pratiques des apprenants*. De Boeck.
- DEVELAY, Michel, (1992). *Eduquer et former*. Paris : Editions Sciences Humaines.
- DIALLO, Amadou Tidiane, « Langues africaines face aux emprunts arabes, » in *Annales de la faculté des lettres et sciences humaines*, n°30, UCAD, 2000, p.204.
- GAHAMA, Joseph. (1983). *Le Burundi sous l'administration belge : la période sous mandat 1919-1939*. Paris : Karthala.
- GALISSION, Robert (1980). *D'hier à aujourd'hui, la didactique générale des langues étrangères*, Paris : CLE International.
- HOUSSAYE, Jean. (1998). *Le triangle didactique*. Paris : Didier.
- PUREN, Christian. (1988). *Histoire des Méthodologies d'Enseignement des Langues*. Nathan-CLE International.
- PUREN, Ch., (2012). « *Traitement didactique des documents authentiques et spécificités des textes littéraires : du modèle historique des tâches scolaires aux cinq logiques documentaires actuelles* » <http://www.christianPUREN.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012j/> (consulté le 10juin2018).
- Rapport du Ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire du Burundi.2008-2009.
- RUTEUR, Yves (2007), *Dictionnaire des concepts fondamentaux en didactique*. Paris :De Boeck.

